

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL DE SETÚBAL

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



**A ASSEMBLEIA DE TURMA COMO PROMOTORA DE UM AMBIENTE
PROPÍCIO ÀS APRENDIZAGENS**

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico

RITA INÊS TEIXEIRA RIBEIRO PINHO -170140002

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

2020/2021

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL DE SETÚBAL
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



**A ASSEMBLEIA DE TURMA COMO PROMOTORA DE UM AMBIENTE
PROPÍCIO ÀS APRENDIZAGENS**

RITA INÊS TEIXEIRA RIBEIRO PINHO -170140002

DISSERTAÇÃO ORIENTADA PELO PROFESSOR DOUTOR JORGE PINTO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

2020/2021

O professor não ensina aquilo que diz, transmite aquilo que é.

José Pacheco

Dedico este trabalho à minha família,
em especial à minha mãe.

Agradeço às minhas amigas e namorado,
que me apoiaram durante este percurso.

Agradeço especialmente o apoio do meu orientador,
Professor Jorge Pinto.

Resumo

A presente investigação tem como principal foco de estudo perceber como as práticas pedagógicas dos professores podem promover ambientes agradáveis e estimulantes em sala de aula, que contribuam para que os alunos se sintam motivados a aprender. Pretende-se, portanto, perceber de que forma é que as Assembleias de Turma podem proporcionar um ambiente favorável às aprendizagens dos alunos.

Do ponto de vista metodológico, o estudo é de natureza qualitativa e baseia-se na metodologia investigação sobre a prática. A recolha de dados foi feita através da observação, análise documental e inquérito por entrevista. Para a análise de dados recorreu-se sobretudo à análise de conteúdo.

Os resultados obtidos, após a análise dos dados recolhidos, revelam uma melhoria significativa no comportamento e aproveitamento dos alunos, bem como uma apropriação do método de trabalho cooperativo, tanto para a resolução de conflitos como para o processo de ensino-aprendizagem, o que sugere que as Assembleias de Turma podem assumir-se como uma estratégia que proporciona um ambiente favorável às aprendizagens dos alunos.

Palavras-Chave: assembleias de turma; ambientes propícios à aprendizagem; cooperar; resolução de conflitos

Abstract

The present research has as main focus of study to realize if the pedagogical practice of the teachers promotes pleasant and stimulating environments in the classroom, which contribute for the students to feel motivated to learn and an integral part of the context they integrate. In this way, we intend to understand how Class Assemblies can provide a favorable environment for students' learning.

From a methodological point of view, the study is of a qualitative nature and is based on research methodology about the practice. Data collection was carried out through observation, document analysis and an interview survey. Photographs, videos, audio recordings and field notes were used for the collection of this information.

The results obtained, after analyzing the collected data, reveal a significant improvement in the students' behavior and performance, as well as an appropriation of the cooperative working method, both for conflict resolution and for the teaching-learning process, which suggests that Class Assemblies can be seen as a strategy that provides an environment conducive to students' learning.

Keywords: class assemblies; environments conducive to learning; cooperate; conflict resolution

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
1.1. A importância do grupo enquanto contexto	13
1.2. A importância da Formação Cívica	20
1.3. Ambientes de aprendizagem	25
1.4. Assembleias de Turma/Conselhos de Cooperação	41
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	49
2.1. Paradigmas de investigação	49
2.1.1. Abordagem Qualitativa.....	50
2.1.2. Investigação sobre a prática	51
2.2. Instrumentos de recolha de dados.....	53
2.2.1. Observação participante.....	53
2.2.2. Recolha documental.....	55
2.2.3. Inquérito entrevista	56
2.3. Processo de análise de dados.....	59
2.4. Contexto e participantes.....	62
2.4.1. Caracterização do contexto	62
2.4.2. Caracterização dos participantes	63
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	65

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS.....	103

INTRODUÇÃO

A presente investigação foi elaborada no âmbito da Unidade Curricular Estágio IV, inserida no Plano de Estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e diz respeito a uma proposta pedagógica que se desenrolou durante o período de estágio, no ano letivo 2018/2019, com alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente capítulo apresenta e identifica as questões orientadoras em estudo, o seu objetivo, assim como a sua pertinência pessoal, teórica e social. Nele está também integrada a explicitação da organização do relatório.

A problemática deste projeto de investigação surgiu a par com as observações feitas em contexto de estágio, ligada à relevância por mim dada, a nível profissional, a questões relacionadas com a prática pedagógica dos professores, uma vez que considero serem estes os principais promotores de ambientes agradáveis e estimulantes em sala de aula. Sem estes ambientes em que as crianças se sentem seguras, é pouco provável sentirem-se motivadas para aprender, o que trará como consequência aprendizagens deficitárias.

Se a disponibilidade para ouvir os alunos é importante para os ajudar a construir a sua identidade nos domínios afetivo, cognitivo e social, um professor que deseja que os seus alunos tenham sucesso, tanto a nível escolar como pessoal, deve fomentar um ambiente entre si e os seus alunos, bem como entre alunos, favorável às suas aprendizagens. Para que isto aconteça é essencial que os professores criem condições para que os alunos assumam um papel ativo nas suas aprendizagens. Deste modo, o professor não deve esquecer que cada aluno tem interesses, características e necessidades diferentes. Como guio a minha prática profissional centrando-me na criança e no seu bem-estar geral, considero que se permitir que a vida quotidiana entre na sala de aula e que se valorizar os seus problemas e opiniões, esta se sentirá bem e, por isso, estará mais disponível para aprender. Tal como refere Freinet, “o educador [neste caso professor] não é um forjador de cadeias, mas um semeador de alimentos e claridade” (Freinet, 1973 citado por Costa, 2006, p.30). Para que tal seja possível, uma vez que “a relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo” (Muller, 2012, p.276), o professor deve dar oportunidade às crianças

de se manifestarem, aceitando as suas personalidades e interesses, ainda que muitas vezes, por diversos motivos, se possa sentir tentado a não o fazer. Dado que é o professor o principal ator na criação de um ambiente favorável dentro da sala e o principal promotor do desenvolvimento moral das crianças, deve este ser o maior e melhor exemplo disso mesmo, devendo “ajustar a sua ação de ensinar às necessidades dos alunos [para que estes tenham] a noção dos sucessos e insucessos, assim como das estratégias que podem mobilizar para ultrapassar as suas dificuldades” (Avões, 2015, p. 14). Para isso, o professor deve criar, na prática, na vivência diária da sala de aula, um ambiente de cooperação e solidariedade, visível na organização da vida da sala que vai formar os alunos que nela integra.

Defende-se que “fazer parte de um projeto sem assumir, desde o início, uma posição de compromisso e empenhamento significa representar nesse projeto um papel secundário, não chegando a viver uma verdadeira experiência de investigação” (Ponte, 2002, p. 11). Posto isto, entende-se que o gosto pessoal pelo tema da investigação é um importante fator para que esta tenha sucesso.

Para além disto, uma vez que o contexto de estágio que integrei para realizar o meu projeto de investigação já me era familiar, achei bastante pertinente debruçar-me sobre estas questões, uma vez que os alunos que integravam este contexto social precisavam de compreender que é “pela comunicação [que] se conhece o outro e se definem os padrões de relação, as regras, aspetos que no seu conjunto securizam a relação” (Barreiros, 1996, p. 124).

Sabendo que “a comunicação, a interação, constitui a melhor via para a eficácia e resolução de conflitos na turma” (Barreiros, 1996, p. 124) e uma vez que é “o diálogo que deve facultar aos comunicantes um sentimento de ser escutado e reconhecido como interlocutor de parte inteira, o que sendo gratificante facilita interações e mudança” (Barreiros, 1996, p. 124), considerei que as Assembleias de Turma eram um bom contributo para que a mudança pudesse acontecer, daí debruçar-me sobre o estudo da utilização das Assembleias de Turma como estratégia reguladora e integradora da singularidade de cada aluno, numa vida coletiva, não esquecendo que estes objetivos não se esgotam na realização das mesmas.

Nas Assembleias, os alunos podem gerir tudo o que diz respeito à vida da turma na sala de aula como, por exemplo, a cooperação na gestão dos seus percursos de aprendizagem (planificando, analisando, avaliando e propondo sugestões) e a cooperação na gestão de conflitos. Assim, ao (re)definir regras, ao debater ideias, ao refletir sobre acontecimentos, ao aprender de forma cooperada, os alunos aperfeiçoam também o seu comportamento sociomoral, o que trará consequências positivas e contribuirá para a formação de um ambiente diário em sala de aula propício às aprendizagens.

É, portanto, neste enquadramento que se insere o presente estudo de investigação, que tem como principal questão de partida: Será que as Assembleias de Turma podem proporcionar um ambiente favorável às aprendizagens dos alunos?

Deste modo, a resposta à questão de partida pretende confirmar se as Assembleias são, de facto, um espaço de regulação de relações e comportamentos e se ajudam a criar, ou não, um espaço que contribui para os alunos trabalharem de forma efetiva.

Este relatório está organizado em quatro capítulos. No Capítulo I, enquadro o estudo teoricamente, onde abordo a importância do grupo enquanto contexto, a importância da formação cívica, os ambientes de aprendizagem e defino o que são as Assembleias de Turma. No Capítulo II, apresento e justifico a metodologia de investigação utilizada neste estudo. No Capítulo III apresento e analiso os dados recolhidos. Por fim, no Capítulo IV, faço as conclusões da investigação, onde respondo à questão de partida, baseando-me na análise dos dados recolhidos e apresento uma reflexão global sobre o estudo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo surge o enquadramento teórico, com o objetivo de clarificar os conceitos fundamentais da temática em estudo. Inicialmente, faço referência à importância do grupo enquanto contexto, de forma a clarificar o processo e as vantagens de conseguir um bom ambiente em sala de aula partindo do coletivo para o particular. De seguida, revelo a importância da Formação Cívica e caracterizo o que considero ser um bom ambiente de sala de aula. Para terminar, contextualizo e caracterizo o que são as Assembleias de Turma.

1.1. A importância do grupo enquanto contexto

Em vários contextos escolares, percebe-se que os alunos chegam às aulas completamente desmotivados, desvalorizando a importância da escola e da aquisição de conhecimento, uma vez que se sentem mais atraídos pelos prazeres imediatos da sociedade de consumo do que pelo trabalho escolar, pois este exige metodologia e empenho. Tal como refere Estanqueiro (2010) “ensinar a quem não quer aprender é como lançar sementes em terreno pedregoso. Não dá frutos” (p.11).

Desta forma, é imperativo, para um professor competente e dedicado, criar estratégias que motivem os alunos, procurando despertar em cada um deles a vontade de estudar e o desejo de aprender, uma vez que alunos motivados atingem mais facilmente o sucesso e, conseqüentemente, o sucesso reforça a motivação.

Uma vez que o próprio contexto escolar organiza os alunos por grupos, a que dá o nome de turmas, é necessário tirar o melhor proveito desse fator, para que a experiência escolar de cada aluno, pertencente a um grupo/turma, seja agradável e lhe permita atingir o desejado sucesso escolar e pessoal. Assim, é importante criar condições, de modo a garantir a todos as mesmas oportunidades de participação (Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

Respeitar a diferença de aptidões dos alunos é imperativo, pois todos são diferentes, não havendo, portanto, um aluno padrão. Desta forma, diversificar as metodologias de ensino, bem como os recursos e instrumentos de avaliação utilizados, revela-se indispensável. A sala de aula é o espaço privilegiado para o fazer, pois o

professor tem a oportunidade de experimentar metodologias, tradicionais ou inovadoras, adotando momentos centrados apenas no aluno, em pequenos grupos ou grande grupo, e concluir quais as que melhor se adequam aos seus objetivos, pois a reação às suas ações é imediata, uma vez que está a pô-las em prática diretamente com o seu público-alvo e é o *feedback* deste que importa e dá sentido à sua ação.

É certo que, na maioria das escolas, o ensino individualizado é uma utopia, devido à sua massificação, ao elevado número de alunos por turma, entre outros fatores. Contudo, com empenho por parte do professor, é possível, pois “cada aluno deve fazer as aprendizagens essenciais do seu nível de escolaridade, mas tem o direito de ser apoiado como pessoa diferente e única” (Estanqueiro, 2010, p. 13).

Partindo desta perspetiva, sem esquecer a diferença individual de cada aluno, dado que “as aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança” (Chirindza, 1996, p. 32), é necessário que os alunos participem na organização, planeamento e avaliação da vida da turma e das tarefas escolares, numa proposta que veja a melhoria das capacidades cognitivas como fruto do convívio cultural com os pares e da individualização do percurso escolar (Niza, 2012). Ao compartilhar nas funções de ensino e ao ser acompanhado em projetos de trabalho e resolução de problemas:

De repetidor infinito de uma verdade científica que já chega sem vida ao livro escolar e nele permanece, o aluno é descoberto como um «parceiro intelectual» que constrói e escreve as aprendizagens, podendo a turma adquirir, enfim, «a dimensão colegial de uma comunidade que aprende e se autorregula com a mais-valia de um adulto - o docente. (Niza, 2012, p. 25)

Sabendo que a interação social é uma necessidade inata do ser humano e que esta influencia o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (Silva, Lopes, & Moreira, 2018; Fernandes E., 1997), de modo a diminuir a falta de interesse e motivação dos alunos pela escola e potenciar ao máximo a interação entre todos, uma vez que pertencem a um grupo/turma, é necessário adotar práticas pedagógicas renovadas que vão para além do ensino tradicional, onde a interação social não é imperativa.

Trabalhar em grupos cooperativos, (Arends, 1997), revela-se uma boa estratégia, pois facilita a diferenciação pedagógica e, conseqüentemente, tem impacto nas aprendizagens escolares. Aprender de forma cooperativa promove o comportamento

cooperativo, o que faz desenvolver as relações entre grupos e alunos. Ao fazê-lo, o cérebro liberta um neurotransmissor responsável pelo armazenamento de informação na memória, pela atenção e pela compreensão, chamado dopamina. (Silva, Lopes, & Moreira, 2018)

Na prática, tendo em conta que a aprendizagem cooperativa valoriza a diversidade de alunos existentes numa turma, assiste-se a um distanciamento da aprendizagem individualista e competitiva, pois a aprendizagem personalizada é privilegiada, assim como a cooperação entre alunos para aprender (Cunha & Uva, 2016).

Posto isto, credibilizar o grupo enquanto contexto, revela-se essencial para o sucesso dos alunos, pois a participação ativa dos mesmos na construção da sua aprendizagem, assim como a interação entre pares, revela-se bastante importante no que diz respeito aos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem (Silva, Lopes, & Moreira, 2018). Há, portanto, que proporcionar aos alunos “a oportunidade para que realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam efetivamente o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Chirindza, 1996, p. 32).

Trabalho Cooperativo

Embora o trabalho cooperativo seja, comumente, interpretado como sinónimo de trabalho colaborativo, há que clarificar que existem autores que os definem como conceitos distintos.

Damon e Phelps (1989, citados por Fernandes E., 1997) referem que no trabalho colaborativo “os alunos assumem diferentes papéis ao resolverem a tarefa proposta, ficando cada um encarregue de uma certa parte da mesma” (p.564), assim, dado que o trabalho é subdividido, os alunos acabam por trabalhar isoladamente a maior parte do tempo e a competição acaba por ser incentivada, o que nem sempre se revela adequado. Já no trabalho cooperativo, “os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa. Desta maneira cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, *feedback* recíproco e um partilhar de ideias frequente” (p.564).

Nesta perspectiva, outros autores distinguem colaboração de cooperação. Freitas e Freitas (2003, citados por Cunha & Uva, 2016) referem que “existe uma maior abrangência no termo colaborar, o que indica que a aprendizagem cooperativa é um subtipo da aprendizagem colaborativa” (p. 136). O mesmo refere Wagner (1997, citado por Boavida e Ponte, 2002), afirmando que a colaboração se assume como uma forma de cooperação, onde o trabalho é realizado em conjunto, de modo a que os intervenientes aprofundem mutuamente o seu conhecimento. Day (1999, citado por Boavida e Ponte, 2002) acrescenta que “enquanto na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados, a colaboração envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional” (p.4).

Wagner (1997) e Day (1999), fruto da análise do significado das palavras “laborare” (trabalhar) e “operare” (operar) que, aliadas ao prefixo “co”, formam as palavras colaborar e cooperar, definem que na colaboração existe mais partilha e interação, não bastando, portanto, a simples realização conjunta de várias operações, o que se define como cooperação. Ou seja, operar é realizar uma operação, que pode ser simples e bem definida, de modo a produzir determinado efeito, tendo em conta um plano; trabalhar é fazer algo para atingir um fim, tendo para isso que existir preparação prévia que exige empenho, reflexão e pensamento crítico (Boavida & da Ponte, 2002).

Também para Silva, Lopes, & Moreira (2018) cooperar é operar em conjunto com outras pessoas.

A mesma autora, refere que, em contexto escolar, a aprendizagem cooperativa tem dois objetivos essenciais: alargar a aprendizagem do aluno individual, assim como a dos restantes elementos do grupo e aprender a trabalhar em grupo, aprendendo também a ser solidário. Desta forma, ao trabalharem juntos, tendo um objetivo comum de aprendizagem, produzindo um produto final comum, os alunos aprendem cooperativamente e, assim, entendem “que podem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja existem objetivos de grupo” (Fernandes E. , O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula, 1997, p. 564).

Trata-se, portanto, de responder, de forma integrada, à diversidade dos alunos e, para que isto seja possível, embora seja uma tarefa difícil, há que revolucionar a cultura

profissional presente nas instituições de ensino, rompendo com a pedagogia magistral que se rege pela velha máxima de ensinar a todos como se fossem um só (Niza, 2000).

Uma vez que a Aprendizagem Cooperativa surge em alternativa à aprendizagem tradicional, caracterizada pelo seu cariz competitivo e individualista, Silva, Lopes, & Moreira (2018) distinguem e caracterizam diversos tipos de aprendizagem:

A Aprendizagem Competitiva, onde existe uma lógica de “perdedores e ganhadores”, pois existe rivalidade entre alunos para serem os primeiros a cumprir determinada tarefa ou saberem melhor os conteúdos que o professor ensina, logo, se existe o primeiro a fazê-lo, tem de existir um último também. Se o professor lança uma atividade dizendo que quer ver quem a completa primeiro, os alunos, ainda que de modo implícito, são obrigados a competir e, desta forma, trabalham muitas vezes uns contra os outros para atingir o fim desejado (Deutsh, 1962; Johnson & Johnson, 1989, citados por Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

A Aprendizagem Individualista, onde o aluno prescinde dos demais, pois trabalha ao seu próprio ritmo, com o seu conjunto de materiais, ignorando os restantes elementos da turma (Deutsh, 1962; Johnson & Johnson, 1989, citados por Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

A Aprendizagem Cooperativa, onde a interação entre alunos é potenciada. É entendido que o professor não é o único que possui saberes e, quando se trata de aprender, potenciando os benefícios atribuídos à interação entre pares na aprendizagem, os alunos ensinam-se mutuamente, estimulando, assim, o sucesso uns dos outros. Aqui, cada um é responsável por aprender e ajudar a aprender os colegas do grupo, pois os alunos têm de aprender juntos e, assim, aprendem também competências sociais cooperativas o que os habilita a trabalhar em grupo eficazmente (Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

Ao trabalhar de forma cooperada “os alunos lidam com problemas que podem estar para além das possibilidades de cada um dos alunos trabalhando individualmente” (Fernandes E. , O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula, 1997, p. 564), ganhando, por isso, confiança nas suas capacidades individuais. Desta forma, uma vez que o objetivo do grupo é aprender e ajudar-se a aprender, os alunos, enquanto grupo, só podem sentir que o seu trabalho foi bem-sucedido quando todos os membros do grupo progredirem na aprendizagem, tendo sempre em conta que cada um progride de acordo com as suas possibilidades.

De acordo com Silva, Lopes, & Moreira (2018), a finalidade deste tipo de trabalho não é na totalidade que os alunos aprendam a fazer coisas em grupo, porém que aprendam com a ajuda dos restantes elementos do grupo o que têm de saber fazer por si. Ou seja, se um aluno não sabe fazer algo, não deve o outro elemento do grupo que sabe, fazer a tarefa por si, porém, ensiná-lo como se faz para que o próprio, posteriormente, seja capaz de fazer sozinho aquilo que antes não era capaz. Assim, é necessário que se assegure o envolvimento de todos os alunos, quando estes trabalham em grupo, de modo a evitar que os alunos menos empenhados se aproveitem do trabalho dos colegas mais empenhados para atingirem os seus objetivos.

Tendo em conta que a aprendizagem é uma construção social e não apenas a aquisição de um conjunto de conhecimentos que não são significativos para o aluno, cooperar na sala de aula revela-se de extrema importância, pois assenta num “domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer hoje com a ajuda dos outros ela conseguirá fazer sozinha amanhã” (Fernandes E. , O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula, 1997, p. 565).

Este pressuposto é apoiado na teoria Socio Construtivista, que se centra nas interações que acontecem entre os elementos dos grupos cooperativos, sendo essas interações as responsáveis pela melhoria da aprendizagem e, como consequência, da melhoria do rendimento escolar (Silva, Lopes, & Moreira, 2018). Assumindo que o conhecimento é social, tendo em conta que vários esforços cooperativos são assumidos no sentido de aprender, compreender e resolver problemas, a realidade social assume um papel decisivo na determinação da natureza do funcionamento Intra psicológico. (Fernandes E. , 1997; Silva, Lopes, & Moreira, 2018)

Também Lave & Wenger (1991) defendem que a aprendizagem é adquirida socialmente, uma vez que este é um processo que não deriva de uma mente individual, mas sim de uma comunidade, o que nos remete para outro conceito: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Esta conceção estabelece uma ligação forte entre a relação do indivíduo com os outros da sua comunidade. Uma vez que o conceito de ZDP assenta na diferença entre aquilo que um sujeito é capaz de fazer com outros e é capaz de fazer sozinho, e que a aprendizagem se constrói na apropriação individual do vivido na experiência com os

outros , vemos até que ponto os outros e as interações que se estabelecem são importantes para a própria aprendizagem.

Em suma, trabalhar cooperativamente, de forma sistemática e correta, assume-se como uma estratégia de aprendizagem que leva a melhores resultados de aprendizagem e que não é condicionada por fatores como a localização da escola, o nível de ensino e as características dos alunos (Cunha & Uva, 2016).

Ao utilizar esta metodologia, que se revela mais produtiva que uma aprendizagem mais individualista ou competitiva, os alunos encaram as novas aprendizagens com atitudes mais positivas. Ao participarem cooperativamente na dinâmica da sala de aula “os elementos do grupo apresentam uma maior motivação para realizar a tarefa proposta, desenvolvem uma relação amistosa com os outros, promovem a comunicação entre os vários elementos e a partilha de ideias” (Cunha & Uva, 2016, p. 7).

Há que considerar que a aprendizagem cooperativa é um meio e não um fim e é através dela que os alunos aprendem não só do ponto de vista cognitivo, mas também social e emocional. Fontes & Freixo (2004) referem que a base da cooperação é a diversidade dos pontos de vista, assim como a oposição e os conflitos, o que estimula a capacidade de dialogar, de gerir conflitos e resolver problemas (Cunha & Uva, 2016).

Neste sentido, Silva, Lopes, & Moreira (2018) destacam algumas competências sociais ou cooperativas que devem ser assumidas por cada um dos elementos de grupo, de modo a que cada um deles contribua para o bom funcionamento do mesmo: ouvir atentamente os colegas; usar um tom de voz suave; falar na sua vez; encorajar os colegas; perguntar com correção; aceitar opiniões dos outros; gerir conflitos; discordar de maneira educada; entre outros.

Para que os alunos adquiram as competências necessárias ao trabalho de grupo e à resolução de conflitos (competências sociais), pequenos períodos de aula podem ser utilizados para o efeito (Lopes & Silva, 2009). Nesta investigação, para o efeito, recorreu-se às Assembleias de Turma.

1.2. A importância da Formação Cívica

No mundo atual tem-se vindo a assistir a uma crise de valores e, por isso, há que repensar nas prioridades da educação nas escolas, pois "em Portugal, como nos demais países europeus, as leis orgânicas dos sistemas educativos enfatizam a convivência, a tolerância e a solidariedade mas a realidade evidencia carências, insegurança e violência crescentes" (Henriques, 2000, p. 38).

Silva (2007) defende que a família tem um papel fundamental na formação/educação inicial do indivíduo, mas é a escola que tem a responsabilidade de complementar a sua formação pessoal e social, declarando, deste modo, que "a escola é uma instituição que existe para dar continuidade à educação iniciada na família" (p.51).

Henriques (2000), defende que tanto a escola como a família têm um igual papel na formação/educação dos indivíduos, afirmando que "a educação para a cidadania toca todos os registos da existência humana: desde as redes de proximidade da família, escola e comunidade local, até aos grandes espaços públicos da vida nacional, e das suas pertenças europeia, lusófona e global, no caso português" (p.37).

Ainda que, teoricamente, a educação através dos valores seja uma tarefa que deve ser iniciada em família, na prática, sobretudo em contextos desfavorecidos, este pressuposto não se vê realizado, uma vez que as famílias dispõem pouco tempo para estar com a criança a educá-la nos valores que a comunidade e a sociedade privilegiam. Este fator muitas vezes está associado à falta de tempo das famílias, devido ao tempo dispensado nos seus empregos e ao cumprimento das tarefas e rotinas domésticas ou simplesmente devido à desvalorização de uma educação de qualidade, pois é uma tarefa que exige, empenho, tempo e dedicação. Deste modo, esta é também uma importante tarefa da escola, expressa no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que define a Base Humanista como um dos princípios que a orientam, justificam e dão sentido, declarando que "a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar" (Martins, et al., 2017, p. 13). Sabendo que "os valores fazem parte da alma da educação" (Estanqueiro, 2010, p. 99), assume-se que não é suficiente para o sucesso escolar e pessoal dos alunos apenas os resultados académicos e as suas competências técnicas, há, por isso, que investir na sua formação integral.

Estanqueiro (2010), relembra que, no mundo atual, os meios de comunicação social, assim como as redes sociais, ocupam um papel de destaque, mostrando, de forma atrativa, figuras públicas, das diversas áreas. Estas figuras públicas muitas vezes são ídolos para as crianças, tornando-se, desta forma, os seus modelos. Contudo, nem sempre o que estes modelos apresentam pode ser recomendável em termos de uma base humanista e ética. Desta forma, a escola e os professores, independentemente da disciplina que lecionam, têm a importante tarefa de “ajudar o aluno a refletir criticamente sobre os valores transmitidos por esses meios” (p. 107).

Henriques (2000) refere que “numa sociedade democrática, os jovens sem uma aprendizagem formal de valores e atitudes que assegurem uma convivência livre e pacífica, (que os educadores tradicionais já não transmitem) perdem proximidade aos referentes ideológicos comuns tais como os valores acolhidos nas Constituições nacionais” (p.39), resultando, assim, um afastamento entre valores.

A existência de bons modelos e a sua compreensão crítica é fundamental para que a aprendizagem dos valores seja efetiva, uma vez que aprender por observação e imitação é uma característica dos alunos, especialmente dos mais novos (Estanqueiro, 2010), ou seja, o comportamento dos alunos é moldado através do exemplo, tendo em conta o que veem e não consoante regras predefinidas.

Estanqueiro (2010) sugere, ainda, como estratégia eficaz para a formação dos alunos, que lhes sejam proporcionados contactos com bons modelos de comportamento moral. Estes modelos podem ser figuras da história da humanidade como Gandhi, Madre Teresa de Calcutá, entre outros, mas o que o autor elege como principal é o próprio professor, uma vez que este deve assumir-se como modelo de pessoa para os alunos. Querendo ou não, o professor é sempre um modelo, que não ensina só o que quer quando quer e que educa ou deseduca pelas palavras e, principalmente, pelos atos. O professor é transmissor de valores, não só em momentos destinados para o efeito, mas também enquanto ensina conteúdos programáticos, quando influencia no modo como motiva, como avalia ou como se relaciona. Como afirma o autor referido “não há educação neutra. Não há educação sem valores” (Estanqueiro, 2010, p. 108).

Assumindo a figura de destaque, o professor pode constituir-se como um bom modelo. Para isso, tem de estar consciente da sua condição de modelo, pois, só assim, consegue afirmar os valores em que acredita sem os impor, mostrando coerência entre o

que faz e o que diz, de outro modo, perde a autoridade moral. Na prática, estas atitudes revelam-se quando, por exemplo, o professor ouve e lida com os alunos com equidade, sem privilegiar um em detrimento dos outros; quando é assertivo mas compreensivo ao mesmo tempo e, quando age disciplinarmente, leva o aluno a compreender que a sua ação não corresponde a um comportamento social aceitável na comunidade escolar, mas não o faz de um modo destrutivo. O exemplo é a melhor ferramenta para ensinar, dado que educamos mais pelos atos que pelas palavras e mais pelo que somos do que pelo que sabemos (Estanqueiro, 2010).

O mesmo defende José Pacheco, ao afirmar que “o professor não ensina aquilo diz, transmite aquilo que é” (Fernandes A. I., 2020).

Os alunos precisam de conhecer e definir critérios para perceber/distinguir o que é o bem e o que é o mal e qual a maneira mais adequada de agir perante variadas situações. Desta forma, é função da prática docente, “promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao[s] aluno[s] fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores” (Martins, et al., 2017, p. 31), para que, de forma gradual, atinjam a maturidade moral, para que se tornem cidadãos que pensam com autonomia, tendo em conta os seus princípios éticos, não se guiando apenas em normas convencionais.

Estanqueiro (2010) apresenta algumas estratégias a utilizar, de acordo com a idade dos alunos, para desenvolver o raciocínio moral, como por exemplo: discutir dilemas morais da vida real; recolher histórias reais e partilhá-las para posterior discussão acerca dos valores nela referidos; organizar na aula uma espécie de tribunal onde se debatem casos de injustiça; entre outros. Refere também, o mesmo autor, que um bom educador, para além de promover o desenvolvimento do raciocínio moral, deve também apostar na formação do caráter, preocupando-se especialmente com a ação moral dos seus alunos. Valores como a responsabilidade, justiça, solidariedade, honestidade e o respeito, devem ser dados a conhecer aos alunos, para que estes os apreciem e pratiquem, uma vez que são valores morais básicos, que fazem parte da nossa herança cultural.

Sabendo que, Estanqueiro (2010), “a escola deve tornar-se um espaço humanizado, seguro e acolhedor, onde alunos, professores e outros profissionais gostam de trabalhar e viver juntos” (p.107), o ambiente das escolas deve ser construído, de forma saudável, em cooperação, para que impere um clima de respeito pela dignidade de todas

as pessoas e onde faltas de respeito para com a comunidade educativa e alunos não sejam uma constante, pois “o sucesso acadêmico dos alunos não é o único critério de qualidade na educação” (p.107), tem, portanto, em consideração “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins, et al., 2017, p. 19).

Ao investir na formação cívica dos alunos nas escolas e ao ter em conta os aspetos referidos anteriormente acerca do ambiente que deve ser construído nas mesmas, vai-se ao encontro de alguns descritores operativos, apresentadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Estes descritores dizem respeito às seguintes áreas:

Área do pensamento crítico: os alunos pensam nos cenários onde irão assumir determinada atitude e testam e decidem sobre a sua viabilidade, avaliando, assim, o impacto das decisões adotadas;

Área do relacionamento interpessoal: os alunos trabalham em conjunto, envolvendo-se em conversas, trabalhos e experiências formais e informais, onde debatem, negociam, acordam e colaboram. Assim, aprendem a ter em conta diversas perspetivas, de modo a construir consensos e a resolver problemas de natureza relacional de forma pacífica, com empatia e sentido crítico;

Área do desenvolvimento pessoal: os alunos identificam os seus pontos fortes e fracos e consideram-nos na forma como devem agir nos diferentes momentos da vida. Assim, têm consciência da importância de crescerem e evoluírem, pois sabem adequar o seu comportamento às diferentes situações com as quais são confrontados;

Área da saúde, bem-estar e ambiente: os alunos ganham responsabilidade e conseguem avaliar se os seus atos e decisões afetam a sua saúde, o seu bem-estar e o ambiente de forma positiva ou negativa. Assim, sentem-se cada vez mais responsáveis para cuidarem de si, dos outros e do ambiente, integrando-se ativamente na sociedade.

Posto isto, uma vez que o professor deve apostar na formação do caráter dos seus alunos e os deve ajudar a criar hábitos morais, através de várias estratégias, nesta investigação em concreto, a estratégia utilizada para promover a Formação Cívica foram as Assembleias de Turma.

Em contexto escolar, a Formação Cívica deve ter um papel de destaque e ser entendida como “espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento

fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes” (Educação, 2001), recorrendo “ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” (Educação, 2001). (Dec-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, art.º 5.º, ponto 3, alínea c).

Posto isto, a adoção das Assembleias de Turma como estratégia revela-se bastante adequada, uma vez que para se produzir mudanças e modificar comportamentos, a intervenção de carácter punitivo não é a mais adequada (Cunha & Monteiro, 2018). Desta forma, “é importante que seja feito um trabalho de desenvolvimento de competências sociais, como, por exemplo: competências de comunicação (verbal e não verbal), de resolução de conflitos, de trabalho de grupo. É também fundamental que se procure desenvolver, nos alunos, a autoestima, a autoconfiança, a assertividade e o sentido de responsabilidade” (Zenhas, 2011), porque “boas relações pessoais potenciam melhores aprendizagens” (Silva, Lopes, & Moreira, 2018, p. 25). Contudo, os momentos de Formação Cívica não se devem esgotar nos momentos em que as estratégias utilizadas são postas em prática. Comparando a escola a um teatro: “o clima forma-se não só com o que acontece em palco e tem visibilidade, mas também com o que se passa nos bastidores” (Estanqueiro, 2010, p. 106), o que significa que existem valores que não são explicitados em documentos, ou normas de conduta de determinadas atividades, mas que se revelam nas atitudes e no modo como as pessoas se comportam, dentro e fora das aulas.

Entende-se, portanto, que “sem competências sociais não se pode garantir um bom ambiente de aprendizagem nem um correto funcionamento do grupo” (Silva, Lopes, & Moreira, 2018, p. 25).

1.3. Ambientes de aprendizagem

Uma vez que o que se pretende atingir, neste estudo, através de vários momentos da vida escolar, é um ambiente favorável às aprendizagens dos alunos, de modo a que estes sejam bem-sucedidos no seu percurso escolar, importa clarificar, portanto, o que pode ser um bom ambiente de aprendizagens.

Antes de apresentar várias ações e metodologias que fomentam um bom ambiente de aprendizagens, importa clarificar que é a ação pedagógica do professor, a forma como este pensa a educação, que o vai definir. Através da relação pedagógica que cria com os seus alunos, fruto das suas interações, assume-se como o maior promotor de aprendizagens, o que leva a um aumento gradual de conhecimentos por parte dos alunos. Entende-se, portanto, que a forma como o professor encara a sua profissão influencia muito o ambiente criado na sala de aula, pois todo ele é guiado pela sua ação.

Apesar de considerar que não há apenas um único modelo de bom professor e que, para lá chegar, vários caminhos diferentes podem ser percorridos, considero que há um conjunto de fatores que têm de estar sempre presentes e que, sem eles, é impossível fazer do ato educativo uma experiência de sucesso, tanto para o professor, como para os alunos.

Um bom professor tem de estar consciente de que a sua profissão envolve uma profunda generosidade perante o social e, por isso, não se limita apenas a ensinar os seus alunos, mas também a aprender com eles. Para isso, o professor e o aluno devem complementar-se, tentando construir os seus saberes e encontrando um sentido ético para a vida, o que só é possível se o professor acreditar que “o aluno é um ser humano com preocupações, desajustamentos e dificuldades que tem muito mais para oferecer do que apenas copiar, decorar e repetir a matéria” (Rego, 2014, p. 14).

Ao importar-se apenas em exibir o seu estatuto e sabedoria, dando as aulas centrado em si, o professor não está a olhar para o aluno como alguém capaz de conquistar aprendizagens, adquirir conhecimentos, fortalecer as suas capacidades e construir a sua personalidade (Rego,2014).

De modo a salientar que é através do gosto que o Educador/Professor nutre pelo ensino, assim como pelos seus educandos, que a educação se completa, Niza (2012), recorrendo a João dos Santos, refere que “a educação pode ser encarada como um fenómeno cultural, que orienta o diálogo com o educando e os outros educadores, mas a

ação educativa deve sempre basear-se na relação espontânea, afetiva e instintiva. Quem educa são as personagens verdadeiras e não as figuras ideais” (p.20).

Partindo desta premissa, fica evidente a importância da relação entre professor e alunos no ato educativo e a necessidade de a construir no sentido da sua excelência. Esta excelência passa pela empatia com os seus alunos, a sua capacidade de ouvir, refletir e discutir, tendo em conta o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles (Silva, 2005).

A qualidade imposta nesta relação é, assim, de extrema importância, pois é essa relação que dinamiza e dá sentido ao processo educativo (Muller, 2002).

Considerando que uma boa relação pedagógica é um dos fatores essenciais no desenvolvimento da criança, de acordo com Chirindza (1996), o professor deve respeitar a maneira de ser de cada aluno e valorizar as suas qualidades; incutir sentimentos de autoconfiança que estimulem os alunos a progredir; respeitar os direitos dos alunos; aproveitar cada pequeno sucesso do aluno para desenvolver nele o gosto pelo trabalho; criar na aula um ambiente de confiança e alegria que leve os alunos a participarem com interesse nas atividades propostas; propor tarefas de grupo e estimular os alunos a ajudarem-se uns aos outros e criar situações de aprendizagem adequadas que também ensinem os alunos a estudar.

Desta forma, entende-se que, para educar, o professor tem de ter as competências cívicas, morais e pedagógicas tão estruturadas como o seu saber científico, uma vez que o seu papel na criação de ambientes de aprendizagem de qualidade é muito importante.

Neste sentido, Cardoso (2013), enuncia três capacidades que considera serem importantes na profissão de professor e define-as como *hard skills*, *soft skills* e *meta-skills*. A primeira diz respeito às capacidades técnicas do professor, ao domínio das matérias e capacidades pedagógicas; a segunda tem que ver com a sua capacidade de persuasão, de liderança, de motivar, de trabalhar em equipa, de interpretar a comunidade onde está inserido, assim como a capacidade de manter uma atitude positiva e assertiva. A terceira trata-se da junção das duas capacidades anteriores.

Como vem sendo referido, ser professor não se foca apenas no ato de ensinar a matéria curricular, mas também fazer com que o aluno perceba os desafios postos globalmente à sociedade, por isso, deve este ensinar e moldar as capacidades que possui aos seus alunos. Assim, entende-se que o professor deve preparar o aluno para aprender

de forma autônoma ao longo da vida, não só os conteúdos científicos, mas também os cívicos e morais e, para isso, deve ter competências como: “saber gerir o ambiente de sala de aula, estabelecer estratégias sobre a forma de melhor chegar aos alunos, saber investigar e saber tornar esses conhecimentos acessíveis a todos, tem, enfim, de saber trabalhar em grupo, com todos” (Cardoso, O Professor do Futuro, 2013, pp. 41,42).

Contudo, para que isto possa acontecer, é preciso que o aluno esteja recetivo, o que nem sempre acontece, logo, o primeiro desafio do professor é motivar o aluno, pois, a sua tarefa mais importante consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento.

Consciente da importância da sua ação, o professor deve adotar algumas estratégias, de modo a motivar os seus alunos. Deve, primeiramente, entender e assumir que todos os alunos são diferentes e não existe um aluno padrão e, por isso, deve respeitar a diferença de aptidões dos alunos. Deve também ter em conta que os alunos quando chegam à sala de aula não são uma “tela em branco” e, por isso, deve tornar as aprendizagens significativas, relacionando-as “com as vivências realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam” (Chirindza, 1996, p. 32). Não deve exigir que os alunos realizem as mesmas tarefas, da mesma maneira e ao mesmo tempo, mas sim valorizar a diversidade de aptidões dos alunos, partindo dos saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada um. Desta forma, importa partir das vivências dos alunos, mas não reduzir o ensino aos seus interesses imediatos (Fernandes, 1997).

Para além de valorizar os saberes dos alunos, pondo, desta forma, em prática uma estratégia de diferenciação pedagógica, é importante que tenha bem definido para si que “a diferenciação dos percursos de aprendizagem não pressupõe que cada aluno os faça sempre de maneira individualizada, antes pelo contrário (...) é útil alternarem os momentos em coletivo (veja-se que se não diz em simultâneo) com os momentos de trabalho individual, de trabalho de grupo ou de apoio direto do professor” (Niza, 2000, p.43, citando Bouysse, 1994). Desta forma, optar pela realização do trabalho individual, coletivo ou direcionado, também se apresenta como estratégia de motivação, contudo, o professor deve também optar pela forma como o realiza/conduz, ajustando-o ao perfil do aluno.

De acordo com Estanqueiro (2010), quem considera o trabalho competitivo mais motivador, vê na competição um estímulo, pois satisfaz o desejo de ser superior aos outros e de autoafirmação e, para os alunos que conseguem melhores resultados em situações

competitivas, “a autoafirmação é um dos principais motivos da sua conduta” (p.19). Porém, o mesmo autor, assinala alguns riscos que o trabalho competitivo, se posto em prática em excesso, pode trazer: inibição da curiosidade, estimulação da desonestidade, estudar para ser melhor que os outros e não para saber mais, motivação apenas dos que conseguem atingir bons resultados, desânimo dos alunos com resultados mais fracos, inibição da cooperação solidária, promoção do individualismo e de conflitos interpessoais.

Uma vez que a escola deve ser “um lugar onde jovens se exercitam também a exprimirem-se, a afirmarem-se, a comunicarem e a cooperarem” (Alves, 1993, p. 36), é necessário tentar moderar a competição e promover a cooperação, de modo a que o aluno aprenda “a superar-se, antes de querer superar os colegas; seja ambicioso sem deixar de ser solidário; compita consigo mesmo e coopere com os outros” (Estanqueiro, 2010, p. 21).

Tendo em conta que, de acordo com Sérgio Niza (2012), o ato educativo se define por “valores de justiça, de respeito mútuo, de livre expressão, de interajuda solidária e de reciprocidade nas relações de trabalho e de vida” (p.20), o trabalho cooperativo revela-se mais adequado para o sucesso pessoal e escolar da criança que o trabalho competitivo. No trabalho cooperativo assume-se que todos os alunos são competentes e podem participar ativamente na construção do seu conhecimento e dos outros, valorizando as competências individuais de cada um que se podem complementar com as competências individuais dos colegas.

Utilizar apenas estratégias de diferenciação pedagógica e optar pelo tipo de trabalho e a forma como o conduz, não se revela suficiente para motivar o aluno para o sucesso escolar e pessoal e, desta forma, considerando que “a escola deve estar organizada de um modo que respeite as crianças, assegurando uma relação educativa feita de autenticidade e de respeito”(Niza, 2012, p.20), para que o aluno se sinta motivado a aprender e confortável para tal, precisa de estímulos exteriores que reforcem estes sentimentos. Os reforços positivos, como, por exemplo, o elogio, assumindo-se como estímulo, revelam-se um poderoso instrumento pedagógico.

Na sala de aula, o aluno gosta de se sentir competente e gosta que outros valorizem o seu esforço e reconheçam as suas capacidades, pois experimentar o insucesso escolar é tudo o que a criança não quer. Neste sentido, o professor, de modo a motivar o aluno e a

sua boa conduta deve elogiá-lo, pois um elogio centrado sobre a realização, oportuno e sincero contribui de forma efetiva para as aprendizagens.

Porém, há que saber utilizar o elogio, pois a sua banalização pode ter o efeito contrário ou ser inútil. Quer isto dizer que o propósito dos elogios não é valorizar tudo o que a criança faz. O professor deve produzi-los em tarefas onde vê o empenho e a persistência do aluno para a fazer bem feita, para superar o que já tinha conseguido. O elogio só é poderoso se surgir na sequência de uma realização por parte do aluno em que este sente que superou alguma das suas dificuldades (Campos, 2019).

Para professores cujo medo de perder autoridade está sempre presente, o elogio não faz parte da sua ação. Assim, é importante, também, perceber que, o professor, ao valorizar o aluno, elogiando-o, tentando contribuir para a sua motivação, vê o seu trabalho facilitado, uma vez que “cativa a simpatia do aluno e da turma, tornando mais cordial a atmosfera da aula e mais forte a sua influência pedagógica” (Estanqueiro, 2010, p. 25). Desta forma, ao recorrer ao elogio, cativando o aluno e melhorando, conseqüentemente, a atmosfera da sala, o professor terá, daí para a frente, menos questões comportamentais a resolver.

Por norma, os elogios são individuais e, quando assim é, uma importante estratégia que o professor pode utilizar, para este ser eficaz, é dirigir-se ao aluno, na sua individualidade, tratando-o pelo nome, por exemplo: “João, fiquei satisfeita com a tua participação na aula”. Contudo, e uma vez que o trabalho cooperativo tem vindo a ser apresentado como um método eficaz na criação de um ambiente favorável às aprendizagens, é também importante reconhecer o mérito dos alunos enquanto grupo e enquanto turma, bem como promover os reforços positivos entre os alunos, reforçando, assim, as competências sociais necessárias à criação de um ambiente de qualidade na sala de aula (Pujòlas, 2003, citado por Silva, Lopes, & Moreira, 2018). Ao elogiar o grupo, como por exemplo: “O vosso grupo deve estar orgulhoso do trabalho que realizou” ou “Parabéns à turma pelo seu comportamento na ida à biblioteca”, o professor faz com que os alunos se sintam valorizados e respeitados e “isto permite que reafirmem a confiança no sentimento de que, quando é necessário, são capazes de aprender graças à ajuda de outros e se sintam satisfeitos por conseguirem ajudar os seus colegas a aprender” (Silva, Lopes, & Moreira, 2018, p. 21).

Para terminar a questão dos reforços positivos, importa alertar que estes devem deixar de ser gradualmente atribuídos à medida que a motivação intrínseca tem lugar, pois ao ser eficaz faz com que a autoestima do aluno se reforce, promovendo a autonomia e a valorização dos seus esforços, prescindindo, portanto, dos estímulos do professor. Ao não ser eficaz, o elogio perde o seu propósito e torna o aluno dependente da aprovação de terceiros, esperando sempre um estímulo exterior, regredindo, portanto, na aquisição da autonomia (Estanqueiro, 2010; Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

Assumir, de forma natural, que as atitudes do quotidiano bem como a formação cívica fazem parte do currículo e assumindo uma relação de afeto, valorizando as conquistas dos alunos, através de reforços verbais e não verbais como gestos, olhares e sorrisos, promove no aluno o prazer de aprender, uma vez que quanto mais gostar do professor, mais confortável se sentirá e mais gostará da matéria que ele ensina. Estanqueiro (2010) e Rego (2014) referem que o reconhecimento da afetividade é um meio para ajudar os alunos nas suas dificuldades e problemas, uma vez que, de acordo com a postura que adota, o professor constrói com os seus alunos um clima de segurança e cumplicidade, que só consegue existir através de uma relação de afetividade.

A criação de um bom ambiente entre professores e alunos, através da alteração dos papéis tradicionais do professor e do aluno, é fundamental, contudo um bom ambiente entre alunos não é menos importante e deve existir de igual forma.

Partindo do pressuposto de que a sala de aula é o espaço onde o aluno é ensinado a aprender várias capacidades, habilidades e conhecimentos que lhe permitem formar a sua personalidade e que o grupo desempenha um papel essencial na formação do aluno, tanto a nível cognitivo como sócio afetivo, o que o leva a construir a sua própria aprendizagem, há que proporcionar ferramentas para que os alunos se encontrem na gestão educativa (Chirindza, 1996). Apesar da ação do professor servir como maior exemplo, este deve incentivar, em momentos de carácter cívico, a utilização de valores de entreajuda no grupo e assumi-los como parte integrante da vida do grupo. Tal como afirmam Alarcão & Tavares (1985, p. 140) “para levar a bom termo a sua missão, o educador, independentemente do modelo da sua atuação, tem de ser competente na sua especialidade para ensinar corretamente os conteúdos programáticos da disciplina ou disciplinas que leciona, e também os domínios das chamadas Ciências Sociais”.

Desta forma, o professor deve favorecer o desenvolvimento da interação estimuladora, (Silva, Lopes, & Moreira, 2018), ensinando competências sociais relacionadas com o apoio, a ajuda e o estímulo aos colegas e incentivar a utilização de interações de apoio, reforço e de correção, promotoras do esforço. O bom funcionamento do grupo/turma, derivado da existência de um bom ambiente de aprendizagens, só é possível se as competências sociais estiverem bem definidas. Assim, tendo em conta que as relações pessoais potenciam melhores aprendizagens e que as competências de trabalho em grupo não são inatas nas crianças, há que ensinar e desenvolver competências sociais.

Apesar de estar consciente de quais são as melhores ações a seguir para garantir a qualidade no percurso escolar do aluno, o professor, inconscientemente, cria expectativas em relação ao mesmo e estas nem sempre são positivas. Ao criar expectativas, o professor age de acordo com elas e, conseqüentemente, o aluno tende a confirmá-las, uma vez que o comportamento de um, influencia o comportamento do outro e vice-versa, gerando, assim, um comportamento circular de influências múltiplas, ou seja, conduz-nos ao efeito de Pigmalião (Rosenthal e Jacobson, 1968):

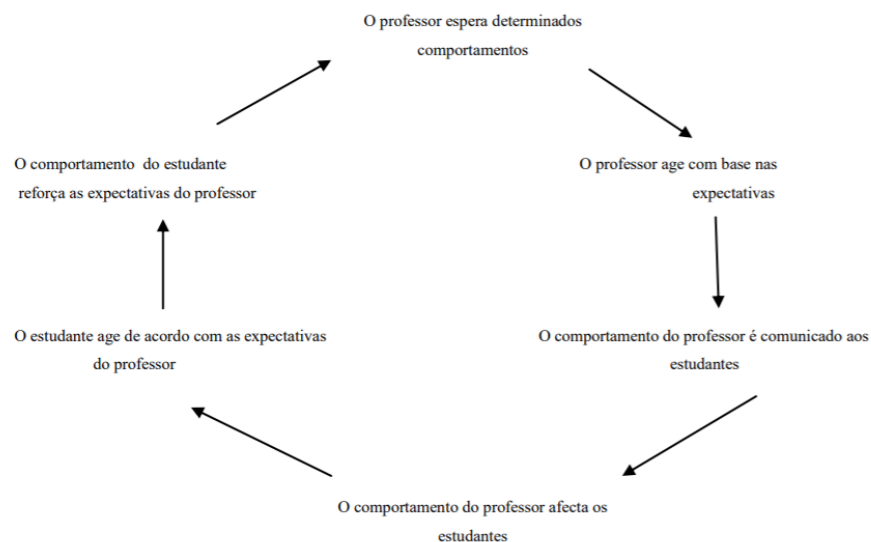


Figura 1- Processo circular das expectativas do professor, adaptado de Arends (1997, p.160), retirado de Faria (2011, p. 67)

Arends (1997), faz referência às corretas e falsas expectativas, criadas pelo docente em relação ao aluno e Estanqueiro (2010) refere as expectativas positivas e negativas.

Em relação às expectativas corretas, evidentemente, nenhum problema é apontado, porém se as expectativas forem incorretas, o professor irá tratar de forma diferenciada os alunos. A origem da formação de falsas expectativas por parte do professor está relacionada com “preconceitos e estereótipos inconscientes que nós possuímos” (Faria, 2011, p. 66). Ora, “se os professores têm baixas expectativas dos alunos, estes, interagem quer em termos verbais e não verbais, de forma negativa e crítica, com esses alunos” (Faria, 2011, p. 67) . Desta forma, Arends (1997), refere que o ideal seria que os docentes nunca comunicassem estas expectativas aos seus alunos. Contudo, esta é uma tarefa impossível, pois as expectativas por parte dos professores em relação aos alunos existem e, mesmo que de forma inconsciente, estas tendem a realizar-se, ou seja, tornam-se verdadeiras. Estamos, portanto, na perspectiva de Cooper e Good (1983), perante dois tipos de expectativas: as sustentadas e as que geram o efeito de autorrealização de profecias, sendo que as primeiras são bem fundamentadas, dado que os professores esperam para ver padrões por parte dos alunos que as justifiquem e as segundas são infundamentadas e geram comportamentos que levam a que essas expectativas iniciais se tornem verdade. Desta forma, percebe-se que o professor, mesmo que não perceba a sua participação nesse processo, por acreditar tanto numa coisa, age como se essa coisa fosse real e, por isso, colabora para a sua realização.

No que diz respeito às expectativas positivas e negativas, estas também fazem com que o professor altere os seus comportamentos em função de cada uma delas. Tendo uma expectativa positiva, o professor tende a solicitar mais a participação do aluno e a esperar mais tempo pelas suas respostas, dando-lhe mais incentivos e tendo mais compaixão, por exemplo, na correção de testes e trabalhos. Perante uma expectativa negativa, acontece o contrário, o que provoca no aluno um sentimento de incompetência, que o faz perder a vontade de se esforçar para alcançar melhores resultados, pois a força do aluno é menor que a do professor e, por isso, este não consegue provar que é melhor do que aquilo que o professor entende que ele é (Estanqueiro, 2010).

Desta forma, percebe-se que as expectativas não determinam, de modo significativo, as aprendizagens, mas condicionam-nas. Uma vez que cultivar expectativas positivas é uma forma de otimismo pedagógico e que o objetivo é criar um clima

favorável à motivação dos alunos, tornando eficaz a ação educativa, revela-se de extrema importância ser um docente otimista. Ao ser otimista, o professor consegue mais facilmente atingir um ambiente favorável às aprendizagens dos alunos que um professor pessimista, pois “espera o melhor de si e dos seus alunos. Acredita na sua competência para ensinar e nas capacidades dos alunos para aprender” (Estanqueiro, 2010, p. 29), não deixando espaço para anunciar fracassos, ao enviar mensagens negativas aos alunos, e não se revendo na imagem de obstáculo, destruindo vocações, ao desenvolvimento daqueles com quem trabalha.

As expectativas positivas são tanto maiores quanto maior for o entusiasmo e motivação do professor pela sua profissão, uma vez que a motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos, pois o gosto de ensinar, por parte do professor, desperta mais facilmente o gosto de aprender, por parte do aluno. O ambiente torna-se tanto mais motivador para o ensino como para a aprendizagem, quanto maior for o entusiasmo do professor e, conseqüentemente, o do aluno. Posto isto, o professor deve dignificar o seu trabalho, influenciando positivamente a motivação dos alunos, pois esta não é fruto apenas do sentimento intrínseco do aluno e aumenta/mantem-se quanto mais motivação pela parte do professor existir, quanto melhor for o ambiente de sala de aula e quanto melhor for a cultura escolar onde está inserido (Ribeiro, 2011).

O entusiasmo do professor reflete-se, também, através da sua forma de comunicar. Assim, a forma de comunicação na sala de aula apresenta-se como sendo um fator decisivo no ambiente criado e as interações podem ser uma estratégia poderosa de comunicação.

O diálogo apresenta-se como uma das interações mais relevantes no que diz respeito à comunicação, pois é falando, ouvindo, expondo e pensando com outros que os alunos aprendem (Fernandes, 1997).

Tal como refere Reis (2018), todo o ato educativo é assimétrico, no que diz respeito ao poder/saber, uma vez que, normalmente é o professor, através do seu discurso, que tenta reduzir as diferenças de saber entre si e o aluno, relativamente ao objeto tratado. Desta forma, há que gerir bem a forma de comunicação na sala de aula, para que também o aluno tenha voz ativa na construção do seu conhecimento e as aulas não sejam meramente expositivas, mas também construídas a partir do diálogo.

Rego (2014) defende que “a linguagem do professor deve ser bem articulada e com boa dicção, enunciada com uma voz clara, firme, animada, expressiva, simples, natural e fluente, instrutiva, educativa e gramaticamente correta” (p.17), distinguindo-se, desta forma, da linguagem comumente utilizada, que revela pouco rigor. O mesmo autor acrescenta ainda que a boa linguagem e elocução do professor contribuem para uma boa educação dos seus alunos, pois a aula torna-se mais interessante e animada para o aluno, o que o vai motivar e estimular para o processo de ensino-aprendizagem.

Embora a clareza da linguagem seja importante para a transposição de conteúdos, não resolve todos os problemas de comunicação, pois é bastante frequente o professor dizer uma coisa e o aluno perceber outra ou até mesmo não perceber, sendo, por isso, preciso clarificar a mensagem. Desta forma, o professor deve tentar perceber se os alunos perceberam ou não a sua mensagem, usando diversas estratégias. Uma delas poderá ser observar os alunos, tendo em conta as suas expressões corporais e faciais, de modo a perceber se estes estão a acompanhar o que está a ser trabalhado. Porém só isto não basta e deve, portanto, o professor adotar outra estratégia: pedir aos alunos que reformulem, por palavras suas, o que foi dito, uma vez que perguntar apenas se perceberam se revela inútil, pois muitos, por vergonha ou comodismo, dirão que sim, mesmo que isso não corresponda à verdade (Estanqueiro, 2010).

Se os alunos não percebem, o professor deve reformular o seu discurso e recorrer a perguntas concretas para verificar os seus níveis de compreensão. Em sala de aula, as perguntas do professor têm um grande potencial pedagógico, porém há que escolher bem o tipo de perguntas, uma vez que estas pretendem educar os alunos e envolvê-los na aula. Não basta, para isso, fazer apenas perguntas fechadas - “quem?”; “quando?”; “percebeste?” - cuja resposta é “sim” ou “não”, o que pouco acrescenta à perceção do professor em relação ao que o aluno sabe, à sua participação na aula e ao desenvolvimento do espírito crítico.

Desta forma, há que recorrer a perguntas abertas - “Maria, o que pensas sobre o assunto?”; “João, como descreves este fenómeno?” - pois estas, Folque (2014), permitem ao aluno expressar opiniões por palavras suas, estimulando o raciocínio, o pensamento, o conhecimento, a curiosidade, assumindo, assim, que “a arte da pergunta gera pensadores brilhantes” (Cury, 2004, p. 131).

Considerando as perguntas abertas a melhor opção para o desenvolvimento da criança, há que as estruturar corretamente, ou seja, estas devem ser, Estanqueiro (2010): claras, positivas e desafiantes. Claras, no sentido de evitar que sejam vagas, ambíguas e que misturem vários assuntos, sendo sempre possível reformulá-las quando necessário. Positivas no sentido de confrontar o aluno com o que este sabe ou não, de modo a valorizar o que sabe e, assim, desinibi-lo ao salientar os pontos fortes e desvalorizar os fracos. Desafiantes por desafiarem o raciocínio e a criatividade e estimularem o pensamento crítico. Exemplos de perguntas positivas: “Rita, como chegaste a essa conclusão?”; “Luís, o que aprendeste com esta experiência?”. Exemplos de perguntas desafiantes: “Matilde, já pensaste na hipótese de...?”; “Mafalda, o que aconteceria se...?”.

Dependente das características de cada aluno e das circunstâncias do momento em sala de aula, o professor deve adotar entre uma liderança mais participativa (para alunos com alguma autonomia e responsabilidade) ou um estilo de liderança mais diretiva ou assertiva (para alunos inexperientes e inseguros ou sem autodisciplina), sendo que, com turmas grandes ou pouco disciplinadas é aconselhado o estilo diretivo e com turmas pequenas e disciplinadas, que conseguem trabalhar em grupo, o estilo participativo é o mais adequado (Estanqueiro, 2010).

Em situações de liderança diretiva, a maior autoridade do professor é a segurança em si próprio, a firmeza nas ações e decisões e o respeito nas discussões, pois, tal como reforça Paulo Freire (2011): “uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesmo” (p. 102). Contudo, o professor não consegue ser seguro se não for competente, pois esta característica é necessária à sua autoridade e está “ligada ao professor que estuda, que está atento ao que acontece dentro e fora da escola; portanto, a incompetência desqualifica a autonomia” (Cruz, 2008, p. 171). Desta forma, percebe-se que os professores não conquistam os alunos pelo seu estatuto profissional, mas sim pela sua competência científica e pedagógica.

Porém, ao recorrer ao estilo diretivo, o professor precisa de ter atenção à forma como o faz, não devendo falar “de cima para baixo” com os seus alunos, pois antes de ser professor, este tem de ser educador e, para isso, “tem que agir de forma digna dos seus conceitos e interesses, pois não pode esquecer que são formadores de opinião; o exemplo tem que partir deste” (Cruz, 2008, p. 169). Desta forma, não deve falar para os alunos, mas sim com os alunos e, para que isso aconteça, o professor precisa de saber escutar,

não de forma passiva, mas questionando o que está a ser exposto, de modo a que se possam defender opiniões próprias, uma vez que o “educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão...”(Freire, 1996, p.28).

Posto isto, ao recorrer ao questionamento, o professor não só se preocupa verdadeiramente com o ato de ensino-aprendizagem, como também faz com que os alunos participem ativamente na aula, não recorrendo, portanto, à *Educação Bancária*, definida por Paulo Freire (1996), onde em vez de comunicar, o docente faz “comunicados” e depósitos que os alunos recebem pacientemente, memorizando para repetir.

A reação às respostas é igualmente importante, uma vez que o professor deve respeitar o aluno mesmo quando este não responde o esperado, questionando-o sobre o que disse ou fez ou pedindo à restante turma se alguém tem sugestões para ajudar o colega. Desta forma, entende-se que o erro ou a dificuldade não deve ser visto como uma lacuna no conhecimento, mas antes como uma etapa. Este deriva da própria aprendizagem, pois não há aprendizagem sem erro, e deve ser superado através de pistas dadas ao aluno com essa intenção (Alves,1993).

Há, portanto, que incluir ativamente o aluno no processo de ensino-aprendizagem, valorizando-o e, gradualmente, abandonar o ensino tradicional, uma vez que este não se revela eficaz nem proporciona à criança um percurso escolar de qualidade. Nesta perspetiva, já foram assumidos mundialmente três compromissos (Niza, 2000): a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (1), o Acordo de Jomtien em 1990 (2) e a Declaração de Salamanca em 1994, em Portugal (3).

No primeiro (1), reconhece-se que a criança, vista como cidadã, tem direito à educação escolar básica e ao sucesso no seu percurso escolar e, para isso, tanto a instituição que frequenta como os professores que a acompanham, devem aliar-se para a construção do desígnio de igualdade e de justiça.

No segundo (2), propõe-se garantir uma educação básica para todos, numa escola para todos, através do Programa de uma Educação para Todos (PEPT), com projetos sujeitos a candidatura.

No terceiro (3), reconhece-se a individualidade de cada criança, assumindo que cada uma tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que

lhes são próprias. Neste sentido, crianças com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que se tornam, assim, escolas inclusivas com uma educação inclusiva.

Tratando-se a inclusão de uma questão que se prende com os direitos humanos, é necessário valorizar todas as crianças de igual forma, não promovendo a exclusão do sistema escolar devido a dificuldades na aprendizagem, pois, ao fazê-lo, mergulha-se numa prática discriminatória. É, portanto, necessário revolucionar as escolas e instituições, assim como a cultura profissional de muitos professores, assente na tradição escolar que se rege por ensinar a todos como se fossem um só.

Entende-se, assim, que o aluno só se sentirá confortável para aprender, se lhe for proporcionado um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, se tiver espaço para se expressar, se for valorizado independentemente das suas fragilidades e se tiver oportunidade de participar na construção do seu currículo, o que, no ensino tradicional, não acontece, uma vez que é a autoridade do professor que predomina, o que exige uma atitude recetiva dos alunos e impede a comunicação dos mesmos durante o período de aulas, ou seja, “o professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio” (Duarte, 2018, p. 11, citando Libâneo, 2008, p.24). Contudo, a atenção e o silêncio não são indicadores de aprendizagem.

Para promover um ensino participativo e integrador, o professor deve conhecer as características psicossociais e cognitivas dos seus alunos, pois, ao ter sensibilidade e “fundamentação necessárias para detetar o contexto de vivência de seus alunos e com isso saber ancorar os novos conhecimentos propostos pela escola [consegue] identificar, analisar e compreender as características de desenvolvimento psicológico e social deles para que seu ensino seja eficiente e eficaz” (Moretto, 2011, p. 104).

Desta forma, o Modelo Construtivista do Ensino é o que melhor se ajusta às necessidades dos alunos, uma vez que:

É uma filosofia de aprendizagem que se funda na premissa de que o estudante constrói o próprio conhecimento refletindo as experiências pessoais vivenciadas no ambiente em que está inserido. A aprendizagem consiste, portanto, no processo de ajustamento dos modelos mentais à acomodação de novas experiências. (Duarte, 2018, p. 17, citando Fava, 2014)

Assumindo que o conhecimento deve ser construído de dentro para fora, o aluno, ao invés de simplesmente adquirir conceitos e princípios transmitidos pelo professor, é incentivado a produzir, criar e desenvolver as suas ideias. Este incentivo só é conseguido se o professor perceber que ensinar é dar ao aluno possibilidades para a sua própria produção e não apenas transferir conhecimentos (Freire, 1996).

Outro fator que influencia o ambiente da sala de aula, bem como o processo de ensino-aprendizagem, é a disposição dos alunos nas carteiras, pois a forma como os alunos estão dispostos, ajuda a determinar os padrões de comunicação e as relações interpessoais na sala onde estão inseridos. Sabendo que a organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor, este deve refletir acerca do seu estilo de ensino, pois a disposição das carteiras mais favorável para um professor que recorre a atividades em pequenos grupos não é a mesma que para um professor que recorre maioritariamente à exposição de conteúdos (Teixeira & Reis, 2012).

Para que a aprendizagem seja feita de forma significativa, as mesas e cadeiras “devem mudar de posição de acordo com a aula que o professor planeie, atendendo aos seus objetivos e tendo em atenção a questão da interação com o outro e com os espaços” (Neves, 2014, p. 6), desta forma, a gestão do espaço apresenta-se como um fator que poderá facilitar ou inibir as aprendizagens (Zabalza, 2001).

Sabendo que a comunicação em sala de aula, em grande grupo, pode ser condicionada pela disposição das carteiras e que “a aprendizagem cooperativa, por exemplo, requer uma atenção especial quanto ao uso do espaço na sala de aula, bem como do mobiliário móvel” (Teixeira & Reis, 2012, p. 170, citando Arends, 2008), dispor as carteiras em filas, umas à frente das outras, viradas para um quadro e para a secretária do professor, não se revela uma estratégia eficaz, uma vez que:

Os alunos são obrigados a manterem-se sempre sentados, em vez de se movimentarem à volta da sala de aula, não lhes é possível a visualização das caras dos meninos, uns para os outros, pois só veem a cara do professor e as costas dos outros colegas dispostos em filas uns atrás dos outros [porém], o professor pode ver todos os alunos e controlar o que eles fazem (Chirindza, 1996, p. 28).

Para que as discussões e atividades em grande e pequenos grupos sejam possíveis, numa perspetiva de ensino centrada nos alunos e nas interações entre si, existem outras maneiras de organização das mesas que permitem melhorar a interação entre alunos e

minimizar as suas distâncias físicas e emocionais, como é o caso da organização das mesas por grupos, em asa, em “U” e em círculo.

Também os recursos multimédia se apresentam como uma boa estratégia para que os alunos estejam envolvidos nas tarefas propostas ou se interessem mais pelos conteúdos das aulas, uma vez que, nos dias de hoje, já são nativos digitais. No entanto, alguns professores olham o uso das tecnologias com desconfiança, adiando a sua utilização, outros utilizam-nas no seu dia-a-dia, mas não as utilizam na sua prática profissional ou usam muito pouco sem alterar a sua prática de ensino usual e outros, uma minoria, exploram novos produtos e ideias e utilizam-nos como ferramentas didáticas nas suas práticas (Franco, 2013, recorrendo a Serrazina, 1998).

Estes factos devem-se, em grande parte, à época em que os professores cresceram e à sua disponibilidade para acompanhar o desenvolvimento das tecnologias, recorrendo à sua frequente e qualificada utilização. Franco (2013), refere que estas alterações no sistema educacional são graduais, ou seja, “a transição de professores com um *modus operandi* tradicional, demora algum tempo a alterar e a integrar novas estratégias educativas. A complexidade da mudança educacional exige uma relação dinâmica recíproca, suporte e uma capacidade de adaptação, para ser bem-sucedida” (p.12). Desta forma, entende-se que utilizar ferramentas tecnológicas em sala de aula, assume-se como um desafio que nem todos os professores estão dispostos a aceitar, seja por falta de empenho, de recursos ou alfabetização tecnológica.

Ainda que a atual sociedade da informação imponha uma alfabetização tecnológica em vários domínios, nos quais as escolas estão incluídas, é importante não esquecer que as inovações tecnológicas não são mais importantes que a relação pedagógica. Desta forma, entende-se que o processo educativo não deve ser dominado pelo uso das tecnologias, mas sim complementado por elas, numa perspetiva de adequação às necessidades do processo de ensino-aprendizagem. Como esclarece Franco (2013), “integrar as novas tecnologias nos contextos educativos, por si só, não é suficiente, nem tão pouco melhora a sua qualidade. É necessário pensar e fazê-lo de forma coerente e de maneira a criar ambientes educativos mais ricos que promovam a aprendizagem” (p. 13, citando Amante, 2007).

Há, portanto, que recorrer ao uso das tecnologias de forma pedagógica, com o propósito de favorecer as aprendizagens dos alunos e, para isso, não basta apenas utilizar,

por exemplo, computadores em atividades curriculares específicas, porém, proporcionar ambientes de aprendizagem estimulantes. Desta forma, as barreiras entre a aprendizagem formal e informal são diluídas e o uso exclusivo do manual e a exposição oral como únicas ferramentas do processo de ensino-aprendizagem diminui, dando lugar também às TIC, o que se revela muito estimulante para os alunos, pois os seus interesses e necessidades são correspondidos.

Dado que alguns dos recursos educativos digitais possuem uma componente com um carácter mais lúdico, o interesse dos alunos aumenta, pois estes aderem facilmente a este tipo de propostas. Por este motivo, os alunos apreciam muito quando os professores utilizam estes recursos em sala de aula, o que facilita o seu envolvimento nas atividades propostas e, conseqüentemente o seu desempenho melhora e o seu interesse por aprender aumenta (Ribeiro J. P., 2015). Para além disto, a relação professor-aluno é reforçada, uma vez que há mais interação entre ambos e os alunos se sentem parte integrante do contexto por verem o professor ir ao encontro dos seus interesses: neste caso o recurso às TIC.

1.4. Assembleias de Turma/Conselhos de Cooperação

Antes de aprofundar o tema das Assembleias de Turma/Conselhos de Cooperação (doravante denominados AT ou CC) importa fazer referência e analisar a sua origem, de modo a contextualizá-los e perceber o pensamento que está na sua base e que muito deve ao MEM.

Assente nas propostas pedagógicas de Freinet e na Pedagogia Institucional, o Movimento da Escola Moderna (MEM) tem no seu passado algumas pessoas que marcaram a pedagogia portuguesa na primeira metade do século XX, através da descoberta da Escola Nova e de algumas correntes da pedagogia liberal e republicana. A partir da década de 50, também surgem algumas personagens que com o seu pensamento enriqueceram, de igual forma, a pedagogia em Portugal.

Reforçando e especificando o que foi dito anteriormente, Nóvoa (1998, p.14), afirma que o MEM tem um passado e que:

Pacientemente, desvendou as filiações e juntou as teias de homens e mulheres que marcaram a pedagogia portuguesa, sobretudo na primeira metade do século XX. A partir de Rui Grácia, de Maria Amália Borges de Medeiros e de João dos Santos foram descobrindo António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos, Adolfo Lima e Faria de Vasconcelos, encontraram a Escola Nova e certas correntes da pedagogia liberal e republicana. (Serralha, 2009, pp. 14-15)

Também Vigotsky, com a sua teoria da atividade, deixou marcas nas propostas pedagógicas do MEM, uma vez que a sua teoria de desenvolvimento e aprendizagem é uma das principais inspirações teóricas do Movimento. Como refere Folque (1999), a perspetiva individualista do desenvolvimento da criança foi desafiada com uma perspetiva onde se constrói o desenvolvimento através de práticas sociais, ou seja, o motor para a aprendizagem são as interações socioculturais, que ocorrem com os adultos próximos ou pares, o que permite impulsionar o desenvolvimento.

Uma ideia forte que acompanhou o MEM desde o seu início consistia na ideia de que a escola devia não instruir, mas educar os seus alunos para desempenhar os diversos papéis sociais de cidadania através da prática, como funciona a sociedade, e assumir a responsabilidade dos seus atos e decisões. Para tal, deveriam também aprender a tomar decisões e, em assembleias, realizar-se-iam as deliberações que a todos interessavam. Na prática, nesta perspetiva, é entendido que, na escola, os alunos se formam através da ação,

ou seja, é dado destaque às suas vivências com os outros, uma vez que é por intermédio deles, nas interações que realizam, que se apropriam dos valores democráticos e adquirem variadas competências.

A convicção na formação cooperada de organização social das aprendizagens é, em parte, resultado da relação cultural que Niza desenvolveu com João dos Santos, uma vez que este considerava a preparação de técnicos o mais importante. Niza aponta este fator, a par com os três já anteriormente apresentados, como uma das influências que conduziram à criação do MEM:

Mas foi a atitude de antididatismo de João dos Santos, para descolarização da ação educativa na escola, que mais frutuosa influência gerou em mim [...]. Foi ainda no convívio com João dos Santos que antevi a dimensão multiplicadora e estruturante da cooperação, a partir do trabalho de equipa que com ele partilhei e que ele tanto sabia acarinhar. (Niza, 2012/2002, pp. 418-419)

Em 1966, em França, Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza, participam num Congresso organizado pela FIMEM, criada por Freinet, e são nomeados delegados do Movimento português nesta Federação. Contudo, neste ano, após a morte de Freinet, o Movimento francês viveu uma marcante crise interna, que teve origem em divergências entre os seus associados, que mais tarde se vieram a dividir por discordarem acerca de assuntos tanto a nível teórico como metodológicos, permanecendo uns fiéis à Pedagogia de Freinet e outros à Pedagogia Institucional. Também no grupo português, no mesmo ano, se fizeram sentir grandes repercussões nos seus ideais, inspirados pelos institucionalistas.

Percebe-se, portanto, que este é um Movimento em constante renovação. Numa fase inicial foi muito marcada pelos ideais de Freinet, mais tarde apropria-se de outros contributos teóricos, como Vigotsky e Bruner, e abre-se a novas perspetivas:

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa reorientou, no entanto, desde os anos oitenta, o seu trabalho de formação cooperada e o respetivo modelo pedagógico de intervenção escolar para uma perspetiva comunicativa e sociocultural decorrente dos trabalhos de Vigotsky e da atual perspetiva cultural de Bruner, deslocando-se, assim, dos esforços empreendidos nos primeiros tempos, com o apoio das técnicas Freinet, tendo abandonado, entretanto, a FIMEM. (Niza, 2012/2009, p. 605)

A nova fase da vida do movimento é, então, inspirada pelos trabalhos de Vygotsky e Bruner, assim como de outros autores que se regem pelo construtivismo social e cultural, relativizando, desta forma, o contributo de Freinet.

Posto isto, assume-se que o MEM é um modelo que se pauta pela comunicação e cooperação, mais concretamente nas interações sociais e no diálogo cultural, que se cria não só entre os alunos, mas também com os adultos, neste caso, os professores.

Na prática, nos dias de hoje, estas premissas refletem-se na organização do Modelo, que propõe “construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sociomoral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar” (Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, 2014, p. 1). Aqui, alunos e professores colaboram no planeamento das atividades curriculares, entreadjudam-se nas aprendizagens e participam na avaliação. A participação cooperada na avaliação tem como base a negociação cooperada dos juízos de apreciação e do controlo dos objetivos assumidos nos planos individuais e coletivos de trabalho e em mapas e listas que têm como função registar e monitorizar o que se concretizou em Conselhos de Cooperação Educativa. A partilha de organização do trabalho e do poder, assente em valores humanos que sustentam a justiça, a reciprocidade e a solidariedade, permite que tanto professores como alunos se envolvam numa organização em democracia direta, o que faz com que os alunos se sintam numa verdadeira comunidade de aprendizagem, num envolvimento cultural motivador.

Desta forma, o Modelo Pedagógico do MEM, assume as “Estruturas de Cooperação Educativa”, os “Circuitos de Comunicação” e a “Participação Democrática” como subsistemas integrados de organização do trabalho de aprendizagem. No primeiro, assume-se que o sucesso de um aluno contribui para o sucesso dos membros do grupo, contrariando o ensino individualista e competitivo da escola tradicional, ou seja, cada membro do grupo só atinge determinado objetivo se cada um dos outros membros o tiver atingido também. No segundo, através de vários circuitos de comunicação, estimula-se o desenvolvimento de várias formas de representação e construção de conhecimento de modo interativo, de modo a que todos tenham acesso à informação que cada um possui, bem como aos seus produtos de estudo e de criatividade intelectual e artística. No terceiro, apela-se ao desenvolvimento, cooperado, da democracia na escola, através de atitudes, valores e competências sociais e éticas que a democracia integra, onde se assume a gestão

cooperada do currículo, que passa pelo planejamento, pela avaliação e por operações formativas do processo de aprendizagem. Num clima de respeito, gere-se, em conselho de cooperação educativa, tudo o que à turma diz respeito (Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, 2014).

Para esta investigação importa aprofundar o que ao terceiro subsistema diz respeito, uma vez que são as AT/CC que estão em estudo.

De acordo com Louseiro (2011), a prática democrática direta é espelhada nos Conselhos de Cooperação, pois estes promovem o desenvolvimento sociomoral dos alunos, que fazem parte de comunidades cooperativas de aprendizagem. O desenvolvimento sociomoral dos alunos revela-se importante, uma vez que leva cada aluno a pensar sobre o seu pensamento e a refletir acerca da sua ação e formas de aprendizagem, ultrapassando, assim a dimensão do fazer e do agir.

Posto isto, o aluno deve transformar as suas ações, de acordo com os padrões morais e sociais construídos em cooperação e não por imposição do professor, que tem em conta normas sociais predefinidas. Serralha (2007), reforça que o aluno deve ter consciência moral e que isto só é possível se este se sentir parte integrante de uma comunidade humana, pois só assim conseguirá, por vontade própria, sujeitar-se ao respeito pelas normas que regem essa mesma comunidade. Estas normas, reguladoras da vida e do trabalho dos alunos, constroem-se em grupo, no Conselho de Cooperação, a partir das necessidades do grupo e das ocorrências registadas.

De acordo com Serralha (2009), são estas ocorrências, as coisas do quotidiano, que discutidas e refletidas em Conselho, possibilitam a construção de normas coletivas, a lei comum que cada membro do grupo deve respeitar. Assim, quando o grupo interiorizar as suas próprias regras de socialização irá convertê-las em hábitos que orientam a sua ação e interação social no grupo. Ao analisar e refletir acerca das ocorrências discutidas em Conselho, o aluno vai-se transformando num ser racional e moralmente responsável, pois, por meio da razão, consegue compreender os seus atos e dar-lhes a adequada dimensão ética.

Para Niza (2007), é de extrema importância o registo destas ocorrências, quer sejam positivas ou negativas, para que, através de um debate ético-democrático, se clarifiquem e mobilizem soluções evolutivas, sujeitas a um processo negocial em diálogo, orientado pelos valores da livre expressão, da justiça, da solidariedade e da reciprocidade.

O sítio onde estas ocorrências devem ser registadas é no Diário de Turma, composto por quatro colunas: «Não gostámos», «Gostámos», «Fizemos» e «Queremos», Folque (2011), que se assume como motor do Conselho de Turma, uma vez que é o seu instrumento fundamental, pois, a partir dele, negociam-se, democraticamente, decisões.

Niza (1991), afirma que:

O Diário completa e influencia igualmente os juízos de valor sobre o trabalho escolar e a sua qualidade no plano do desenvolvimento individual e dos contributos trazidos à turma na resolução dos seus problemas quotidianos e nos progressos culturais e de desenvolvimento enquanto grupo social em educação. (p.28)

Desta forma, o registo atempado dos acontecimentos significativos no Diário e o seu debate, feito posteriormente, numa reflexão ética, revela-se de extrema importância para o processo de mediação social que irá estabelecer uma cidadania democrática ativamente participada.

Ao vivenciar um acontecimento que consideram importante e significativo, as crianças devem verbalizá-lo e comunicá-lo, fazendo um juízo de valor positivo ou negativo desse mesmo acontecimento, de modo a optar pela coluna do Diário onde o devem registar. Este registo permite à criança expressar-se e baixar a tensão vivida, pois irá aguardar pelo Conselho para, já com algum distanciamento emocional, ler e debater o acontecimento e, assim, conseguir ter as condições necessárias para a mais adequada resolução participada do acontecimento em questão. Este tempo de reflexão, entre o que se escreve no Diário e o que se debate nos Conselhos “é uma espécie de fermento transformador que abre caminho a uma cultura do espírito crítico e da razão pragmática” (Niza, 1991, p. 29). Trata-se, portanto, a par da elucidação ética, de promover a saúde mental e o desenvolvimento emocional (Niza, 2007;1991).

Quadro 3 - Diário de Turma

Diário de Turma nº 21		Semana de: _/_/_/_ a: _/_/_/_-	
Gostamos	Não Gostamos	Queremos	Fizemos

Figura 2 - Modelo de Diário de Turma, retirado de Serralha (2009)

As diversas colunas do Diário, devem ser preenchidas ao longo da semana, quer pelos alunos, quer pelos professores, de modo a registar os acontecimentos vividos considerados mais significativos.

De acordo com Folque (1999), “as primeiras três colunas permitem ao grupo fazer uma avaliação sociomoral da semana e a quarta uma participação no planeamento organizacional e pedagógico” (p.9).

Louseiro (2011) refere que “existe um espaço denominado de “gostei”, para as ocorrências positivas, outro espaço denominado de “não gostei”, destinado ao registo de ocorrências mais conflituais ou negativas e ainda o espaço do “proponho” que, fazendo jus ao nome, é onde se registam as propostas que cada um quer fazer à turma” (p.15).

Para Niza (1991), duas das quatro colunas têm a função de recolher as ocorrências significativas – “ocorrências positivas poderão ser inscritas sob a forma de juízo positivo de “gosto”, “concordo” ou “acho bem”, por exemplo. As ocorrências negativas poderão exprimir-se pelos seus contrários “não gosto”, “não concordo” ou “acho mal”, respetivamente” (p.28) – as outras duas têm uma função complementar, de recolher sugestões para enriquecer o trabalho e para enfatizar algum trabalho desenvolvido, que se tenha revelado significativo para algum elemento do grupo.

No final da semana, deve realizar-se o Conselho, onde se leem e discutem as ocorrências descritas no Diário, sendo que o primeiro ponto da ordem de trabalhos é a leitura da ata elaborada pelo Secretário na reunião anterior. Normalmente é o Presidente que lê a ata e, em grupo, verifica-se o cumprimento ou não cumprimento dos compromissos assumidos, no sentido de lembrar que existem orientações instituídas pelo grupo e que cada elemento tem a obrigação de as respeitar e fazer cumprir. Caso se verifique que não foram cumpridas algumas orientações, não se insiste no assunto, pois no Diário que irá ser discutido irão surgir ocorrências que levarão ao debate dos mesmos assuntos. Fica ao critério do grupo a organização do debate, contudo, por norma, enquanto um dos presidentes fica encarregue da leitura da ata, o outro fica encarregue de gerir as intervenções, sendo o mais comum dar, em primeiro lugar, a palavra ao autor da ocorrência, depois às pessoas envolvidas e, por fim, alargar a discussão aos restantes elementos do grupo/turma. Pretende-se que quem agiu de forma incorreta, após reflexão, assumia compromissos de forma a melhorar a sua ação. Para isso, a turma pode e deve contribuir com sugestões de estratégias para que os autores consigam cumprir os seus

compromissos. Todos os assuntos discutidos em Conselho e todas as decisões tomadas devem ser registados, em ata, pelo Secretário (Louseiro, 2011; Serralha, 2009).

Por norma, e numa fase mais inicial, é a coluna das ocorrências negativas que tem lugar de destaque, pois é a mais preenchida e a que ocupa maior tempo do debate. Após a leitura da ocorrência negativa, em Conselho, há que identificar as fontes de conflito e perceber o quê, como e onde aconteceu. Para isso, é importante que se apurem os factos de forma cuidadosa e atenciosa e não num clima de julgamento e repressão e, nesse sentido, a palavra deve ser dada aos atores sociais neles envolvidos, no sentido da explicitação das suas intenções, num clima de respeito pelas motivações expressas. De seguida, devem-se antecipar as consequências possíveis da ação relatada e refletir acerca das mesmas, de modo a estimular a inteligência social e prevenir a repetição de atos indesejados. De forma a reduzir as atitudes defensivas e agressivas dos atores destas ocorrências, o professor deve ensinar os alunos a ter empatia pelo outro, convidando-os a colocarem-se no lugar do outro, de modo a compreender o outro, mas também a si próprios, pois só assim se conseguem chegar a decisões morais (Niza, 2007).

Porém, importa não descartar a importância das ocorrências positivas, pois estas têm também uma função mobilizadora e estimulante. Deve ser dado ênfase ao que de positivo existe e muitas vezes é esquecido e, nesse sentido, deve o professor ser mobilizador disso mesmo, devendo salientar no Diário os aspetos que considera positivos de modo a perpetuá-los, estimulando e confortando moralmente os seus alunos. Para reforçar a importância que tem o entendimento educativo e de desenvolvimento pessoal da utilização do Diário pelo professor, Niza (1991), reforça que:

O sentido das instituições é criado pelos seus membros (...) quando o professor deixa de participar com os seus escritos no Diário, quando deixa de estimular os alunos para registarem os acontecimentos significativos, a vida da turma entra na rotina académica e torna-se cinzenta e desinteressante. (p.30)

Desta forma, verifica-se que os Conselhos não contribuem apenas para uma vivência democrática em sala de aula, mas também para que os alunos se tornem agentes da sua própria aprendizagem, pois questionam-se, têm autodomínio e repensam atitudes, ficando, assim, mais desinibidos, seguros e com capacidades para enfrentar as dificuldades que as relações interpessoais apresentam.

Para o professor que acompanha a turma, os Conselhos também se revelam de extrema importância, pois permite-lhe conhecer melhor os seus alunos e, conseqüentemente, avaliar de forma mais assertiva os seus comportamentos e atitudes, contribuindo, deste modo, para a formação democrática destes que serão os adultos do futuro (Amaral, 1999).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Apresentado o quadro teórico de referência, no capítulo anterior, explícito, de forma fundamentada, no presente capítulo, os paradigmas e métodos de investigação adotados para desenvolver este projeto. Da mesma forma, descrevo as técnicas de recolha de dados, assim como os processos de análise dos mesmos. Neste capítulo, caracterizo também o contexto e os participantes do estudo.

2.1. Paradigmas de investigação

Uma vez que o Projeto Metodológico tem como objetivo explicitar quais as opções metodológicas adotadas no decorrer do Projeto de Investigação, considero que se revela pertinente definir, inicialmente, alguns conceitos.

Enquanto futura profissional de educação, considero que se revela de extrema importância refletir acerca das práticas adotadas nos diferentes contextos por onde vamos passando, pois, só assim conseguimos perceber se as nossas práticas têm fundamentos sólidos e se contribuem para o desenvolvimento pessoal, moral, social e cognitivo das crianças.

Tal como afirma Souza & Fernandes (2014) “a construção da identidade profissional [é] uma dimensão-chave na formação de professores” (p.298), uma vez que pressupõe um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha” (Souza & Fernandes, 2014, p.298, citando Flores, 2004, p. 139). Considero que os períodos de estágio são momentos privilegiados onde os futuros profissionais de educação têm a oportunidade de contactar com diversas situações que requerem a sua intervenção, sendo que as suas ações práticas são o reflexo das teorias que adotam, uma vez que, nem sempre o que idealizamos resulta como imaginámos quando posto em prática. Por este mesmo motivo, o professor só consegue aprender a ser professor através de experiências autênticas, daí a importância dos períodos de estágio e da obrigatoriedade de reflexão acerca da prática, pois, “o objetivo prioritário da formação inicial (‘pre-service’) é ensinar o professor principiante a pôr questões acerca do seu próprio ensino, a

elaborar projetos de resposta e a conhecer as técnicas de colheita objetiva de dados” (Flanders, citado por Estrela, 1992, p.59).

Posto isto, entende-se que é necessário investigar sobre as práticas para que sejam encontradas respostas para as melhorar, uma vez que, tal como defende Isabel Alarcão (2001, p.5), “todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor” (Ponte, 2002, p. 2).

Uma vez que se revela necessário investigar sobre as práticas, importa, primeiramente, clarificar o que é investigar. Para Ponte (2002), “a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento” (p.3), o que vem reforçar o que foi dito anteriormente. Almeida (2018), refere que “investigar é procurar”, ou seja, é necessário saber o que se vai procurar, quais os objetivos e como se vai fazer essa pesquisa e que, para o fazer, é necessário selecionar um método de investigação científica.

Para que o possa fazer com clareza, importa referir que em investigação existem paradigmas, ou seja, esquemas teóricos, didáticos, que reúnem no mesmo grupo o conjunto de cientistas que utilizam uma determinada metodologia na prática de investigação (Coutinho, 2014). O paradigma que melhor se adequa a este trabalho é o qualitativo interpretativo, em que se procura, essencialmente, compreender com profundidade os significados de uma certa ação pedagógica (Coutinho, 2014).

2.1.1. Abordagem Qualitativa

A metodologia qualitativa pretende compreender o significado das ações e o seu impacto nos contextos em que estão inseridas e não apenas concluir factos e obter informações, ou seja, é um estudo de natureza interpretativa. Uma vez que na metodologia qualitativa se procura perceber tão profundamente quanto possível as ações pedagógicas que se tomam em cada momento num contexto determinado, é aquela que enquadra os objetivos deste estudo.

Tal como afirmam Bogdan & Biklen (1994) “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p.50), construindo, gradualmente, um “quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Uma vez que o objetivo desta investigação é criar, no contexto educativo dos alunos, um ambiente propício às aprendizagens, onde estes têm voz ativa e onde são valorizados seja a nível social, afetivo, moral ou cognitivo, este método revela-se o mais adequado, pois, como refere Coutinho (2004), esta abordagem

“procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, “(...) para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (Latorre, et al. 1996, p.42), tentando “... compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998, p.11).

Para além disto, a investigação foi realizada por mim, enquanto professora na turma em que estava inserida. É também este fator que define uma característica importante do método qualitativo, uma vez que “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural (...) os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas (...) tentando elucidar questões educativas” (Robert Bogdan, 1994, p. 47), ou seja, e indo ao encontro do referido no parágrafo anterior, ao estar inserido no local do estudo, o investigador é “parte explícita da produção do saber” e consegue, deste modo, através da recolha e análise de dados, “elucidar questões educativas”, validando ou refutando paradigmas da educação.

Posto isto, para se encontrar o que se procura saber, não basta investigar ao acaso, é necessário organizar o trabalho de investigação, definindo e aplicando um método de investigação que vá ao encontro dos objetivos da investigação (Almeida, 2018). Deste modo, a par da investigação qualitativa, utilizarei o método de investigação sobre a prática, uma vez que procura “compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de ação” (Ponte, 2002, p. 3 e 4).

2.1.2. Investigação sobre a prática

Na sua profissão, o professor atua a vários níveis, deparando-se nessa tarefa com várias situações problemáticas para as quais deve encontrar soluções satisfatórias. Deste modo, o professor deve envolver-se em investigações que o ajudem a chegar a essas soluções, pois no ensino não há metodologias pré-determinadas, uma vez que esta não deve ser uma atividade rotineira (Ponte, 2002, p. 1).

A investigação sobre a prática insere-se perfeitamente neste estudo e nos objetivos do mesmo, uma vez que, tal como afirma (Ponte, 2002), “é preciso experimentar formas de trabalho que levem os seus alunos a obter os resultados desejados” (p.2) e que, para isso “é indispensável compreender bem os modos de pensar e as dificuldades próprias dos alunos” (p.2). Posto isto, para que estas atuações se concretizem com sucesso, quer

na sala de aula, quer na escola, é essencial adotar uma “atividade investigativa, no sentido de atividade inquiridora, questionante e fundamentada” (Ponte, 2002, p. 2).

Uma vez que pretendo achar respostas para o meu estudo, tentando perceber se as Assembleias, e tudo que delas resulta, contribui para um ambiente propício às aprendizagens, entendo que “a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento” (Ponte, 2002, p. 3), pois a investigação sobre a prática “é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente” (Ponte, 2002, p. 3).

Ponte (2002) refere que há vários motivos que levam os professores a fazer pesquisa sobre a sua prática, entre eles a vontade de “se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática” (p.3) ou “como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos” (p.3), por exemplo. No fundo, a investigação sobre a prática revela-se importante para professores que, tal como eu, neste estudo e ao longo do meu percurso profissional, se interessam e se dedicam a desenvolver as suas “capacidades de problematização e investigação, para além do simples bom senso e boa vontade profissionais” (Ponte, 2002, p. 3).

O mesmo autor refere que para ser intitulado de investigação, o trabalho deve ser rigoroso e tem nos fazer aprender algo novo, ou seja, pode debruçar-se sobre um tema já estudado mas não pode seguir os mesmos passos e chegar a conclusões previamente definidas (Ponte, 2002, p. 4). Para além disto, “uma investigação tem de ser comunicada a fim de ser apreciada e avaliada” (Ponte, 2002, p. 4).

Para terminar, e de acordo com Ponte (2002), “a investigação sobre a prática deve emergir como um processo genuíno dos atores envolvidos, em busca do desenvolvimento do seu conhecimento, procurando solução para os problemas com que se defrontam e afirmando assim a sua identidade profissional” (p.10) e, como já referi na introdução, esta investigação surgiu como fruto das minhas convicções profissionais e das necessidades que o contexto onde a realizei apresentava.

2.2. Instrumentos de recolha de dados

Ponte (2002) refere que “a recolha de elementos para responder às questões do estudo pressupõe a realização de um plano de investigação, plano esse que traduz em termos práticos a metodologia do trabalho”(p.13) e acrescenta que “as técnicas mais usuais de recolha de dados de natureza qualitativa são a observação, a entrevista e a análise de documentos” (p.13) e são exatamente estas técnicas, a observação direta (das Assembleias e de ocasiões diversas para além das Assembleias de Turma), a análise documental (Diário de Turma; Mapas de Comportamento e Assiduidade; Atas; Notas de campo) e o inquérito por entrevista (aos alunos) a que recorri no meu plano de investigação.

Considero que estas técnicas se revelam suficientes para dar resposta à minha questão de investigação, pois, “o mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança” (Ponte, 2002, p. 15).

Uma vez definidas as técnicas de recolha de dados que mais se adequam a esta investigação, importa “(...) conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer” (Bell, 2002, p. 86). Desta forma, os meios que irei utilizar para fixar a informação recolhida, aquando das entrevistas e das observações serão as Fotografias; Vídeos; Gravações Áudio e as Notas de Campo.

Concluída esta breve introdução acerca das técnicas e instrumentos a utilizar durante a investigação, para a posterior análise de dados, passo agora a fazer uma descrição acerca dos mesmos e justificar a sua adequação a este estudo.

2.2.1. Observação participante

A observação revela-se uma técnica bastante importante, uma vez que “é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (Afonso, 2005, p. 91). Para que assim seja, durante o período de observação, importa registar exatamente o que se observa sem fazer qualquer juízo de valor, de modo a tornar as evidências adequadas à

realidade, pois, tal como refere Afonso (2005) “o investigador deve descrever as próprias observações e não as inferências elementares derivadas dessas observações” (p.94). Numa investigação, cujos resultados são, na sua maioria, fruto das atitudes e interações entre crianças, esta técnica não pode deixar de ser utilizada, uma vez que é a partir dela que se poderão chegar a muitas conclusões acerca do estudo em questão.

Neste projeto, a observação visa a mudança e a aprendizagem, afastando-se totalmente do teor avaliativo, pois o objetivo não é desencadear reações negativas nos observados, pelo contrário. As observações, tanto das Assembleias como em ocasiões diversas para além destas, foram realizadas no meio natural dos sujeitos a observar, mantendo eu, enquanto investigadora, algumas vezes, o distanciamento necessário para observar de fora o contexto e outras, incluindo-me no campo de estudo. Desta forma, as observações foram do tipo naturalista, uma vez que este tipo de observação “permite descrever e quantificar os comportamentos de um determinado indivíduo, nas circunstâncias da vida quotidiana” (Estrela, 1994), mas também do tipo participante, pois, nesta linha de observação, “os observadores participam na vida do grupo que por eles é observado” (Estrela, 1994).

Considero que o tipo de observação predominante foi a participante, uma vez que, enquanto professora-investigadora, tive de intervir, ajudando os alunos a encontrar soluções para as suas questões e promover várias atividades no sentido de dar resposta ao estudo, pois, tal como afirma Bell (2002, citando Nisbet, 1977) este tipo de observação “não é um dom «natural», mas uma atividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, como também a capacidade para desenvolver raciocínios originais e a habilidade para identificar acontecimentos significativos” (p.140).

Uma vez que, enquanto investigadora, estive presente em todas as Assembleias realizadas, intervindo, numa fase inicial, como moderadora e afastando-me desse papel, de forma gradual, à medida que os alunos se iam apropriando do seu modo de funcionamento, considerei que o melhor suporte para estas observações seria, numa fase inicial, a gravação áudio - mais discreta, não deixando a turma numa situação de desconforto por estar a ser filmada, e para fixar informação - e, posteriormente, a gravação por vídeo - também para fixar informação, mas como sendo reveladora da apropriação dos alunos da dinamização das Assembleias.

Tal como refere Sousa, (2005) “a videogravação, apesar de também ter as suas limitações, proporciona um bom registo que diferentes observadores podem observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar voltar a ver uma determinada cena (...)” (p.200), o que se revelou, também, bastante importante para que fosse feita uma boa análise de dados, mais à frente, neste relatório.

No mesmo sentido, dado que funcionam como “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91), as fotografias serviram também como suporte de análise das Assembleias, mas também para registar momentos, que não se esgotaram na realização das mesmas, que considere importantes. Recorri a este instrumento também para registar produções dos alunos.

As notas de campo foram um instrumento a que recorri ao longo de todo o processo de estudo não só para fixar informação do observado, mas também para registar diálogos e comentários dos alunos, “bem como as ideias e preocupações” (Ponte, 2002, p. 14) que foram surgindo ao longo do estudo, uma vez que “os produtos de um dispositivo de observação não estruturada consistem em diversos tipos de textos que constituem o conjunto dos registos de observação” (Afonso, 2005, p. 93).

2.2.2. Recolha documental

A recolha documental, citando Sousa (2005), deve “dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (p. 262). Deste modo, a recolha documental deve centrar-se nos documentos produzidos e recolhidos ao longo da investigação, ajudando o investigador a ter os dados disponíveis tal como foram produzidos ou aconteceram.

Aires (2015) distingue dois tipos de documentos que podem ser sujeitos a análise: os documentos oficiais e os documentos pessoais, sendo que os primeiros “proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc” (p.47) e os segundos “integram as narrações

produzidas pelos sujeitos que descrevem as suas próprias ações, experiências, crenças, etc” (p.47). Afonso (2005) acrescenta um terceiro tipo de documento: os documentos privados.

Desta forma, para esta investigação, recorri ao primeiro tipo de documento enunciado, analisando, por exemplo, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o horário da turma e os documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação.

Tendo em conta o segundo tipo de documento enunciado, que se revela, neste estudo, o de maior importância, foram recolhidas as produções desenvolvidas pelos alunos ao longo da investigação como, por exemplo, as atas, os diários de turma e os mapas de comportamento e assiduidade.

Como a teoria e a prática não se devem separar, não desvalorizei o terceiro tipo de documento anteriormente enunciado e tentei fundamentar a minha prática, recorrendo a literatura que a pudesse sustentar e melhorar.

2.2.3. Inquérito entrevista

As entrevistas, que consistem “numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face” (Afonso, 2005, p. 97), nesta investigação, foram uma técnica utilizada faseadamente.

As entrevistas à professora cooperante foram feitas no início e no final do estágio. Na primeira, a professora descreveu a turma em termos de comportamento e aproveitamento. Na última, respondeu a uma pergunta de opinião acerca da implementação das Assembleias na turma e em como estas tiveram, ou não, impacto no comportamento e aproveitamento dos alunos.

As entrevistas aos alunos realizaram-se no final do período de estágio. Estas organizaram-se em grupos de 3/ 4 alunos, que foram questionados acerca do novo funcionamento das aulas e acerca da melhoria, ou não, do seu aproveitamento e comportamento, assim como da relação com os outros.

As entrevistas em grupo podem “(...) revelar-se interessantes, quer por razões de ganho de tempo, quer porque os efeitos procurados se situam mais ao nível das interações entre diferentes pessoas do que nos factos precisos” (Ketele & Roegiers, 1998, p. 21), ou

seja, sendo possível a troca de opiniões entre os entrevistados, o seu conteúdo poderá ser mais rico, como se pode constatar após análise das mesmas.

De acordo com Tuckman (1994, p. 307) existem dois tipos de aplicação de questionários: a de administração direta - onde é o entrevistado a registar as suas respostas – e a de administração indireta (utilizada neste estudo) – onde é o investigador/entrevistador que enuncia as questões (organizadas de uma forma definida previamente) e regista as respostas dadas pelos entrevistados. O mesmo autor refere também que as perguntas podem ser de natureza fechada - onde são apresentadas ao entrevistado uma lista de possíveis respostas e este deve escolher a que mais se assemelha à sua opinião - ou de natureza aberta - onde o entrevistado tem a liberdade de responder o que quiser indo ao encontro dos temas pré-definidos. Posto isto, para este estudo recorreu-se a perguntas de natureza aberta.

Para registar estas entrevistas, recorreu-se à gravação áudio, de forma a recolher e comparar opiniões, para, posteriormente, serem analisadas e ajudar a dar resposta a este estudo, ou seja, perceber se as Assembleias tiveram o impacto desejado ou não. Apesar do grupo de estudo saber que fazia parte de um projeto de investigação e estar familiarizado com gravações, no momento das entrevistas foi mais uma vez explicado aos alunos que as entrevistas estavam a ser gravadas por mim de modo a tornar o meu trabalho de análise de dados mais simples e rico, uma vez que captava mais informação gravando as suas vozes do que registando por escrito. Esta explicação, neste momento, revela-se um pormenor de extrema importância, pois, tal como refere Estrela (1994), não se pretende intimidar os entrevistados e a entrevista deve acontecer num ambiente de descontração e desenrolar-se de forma natural, dado que não se pretende influenciar as opiniões dos entrevistados.

As entrevistas realizadas fazem parte do grupo das semi-estruturadas, uma vez que se pretende “compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo da investigação” (Afonso, 2005, p. 98). A vantagem deste tipo de entrevista é que se pode desenvolver em dois sentidos: numa lógica descritiva e numa lógica interpretativa, sendo que na primeira “se pretende recolher informação sobre factos” (Afonso, 2005, p. 99) e na segunda “se recolhem opiniões e representações do entrevistado” (Afonso, 2005, p. 99), ou seja, “em todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente

uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen,1994, p.134). Uma vez que se pretende verificar se, de facto, existiu ou não uma evolução no aproveitamento e comportamento dos alunos, fruto do ambiente vivido em sala de aula, a recolha da opinião sincera dos mesmos é de suma importância. Como não se pretende que a sua opinião seja condicionada, recorrendo a Chiglione & Matalon (2005), este tipo de entrevista é a mais adequada, pois, mesmo tendo perguntas orientadoras, que servem apenas como “um quadro de referência” para quem entrevista, permite haver liberdade em relação à condução da mesma, admitindo a abordagem dos diferentes temas quando considerados pertinentes.

Também Bogdan & Biklen (1994) referem que a entrevista semiestruturada nos permite “levantar uma série de tópicos” que vão permitir ao entrevistado “moldar o seu conteúdo” (p.135), tornando-o, assim, mais rico, dado que, mesmo existindo um fio condutor, que guia o entrevistador não o deixando dispersar-se, é possível explorar e compreender fenómenos.

2.3. Processo de análise de dados

A recolha de dados foi feita ao longo de todo o período de estágio, durante os meses de março, abril, maio e junho, não se focando apenas nos dias em que se realizaram as Assembleias, mas durante todos os dias em que estive no contexto em estudo, pois a estratégia escolhida para obter um ambiente favorável às aprendizagens foram as Assembleias, mas os dados que o comprovam ou não, não se esgotam na realização das mesmas, pelo contrário. Perante os dados recolhidos foi necessário pensar como analisá-los. Para tal, recorri à análise de conteúdo, tendo em conta os Diários de Turma, as Assembleias de Turma, os Mapas de Comportamento e Assiduidade/Pontualidade e as entrevistas realizadas aos alunos no final do período de estágio, que se revelaram as mais ricas em conteúdo no que diz respeito a dar resposta a este estudo. Os dados foram recolhidos através de vídeos, notas de campo, fotografias, tabelas e gravações áudio.

Importa salientar que a análise de dados não deve ser apenas feita no final do estudo, mas sim durante o mesmo, pois há que perceber se os dados recolhidos correspondem aos objetivos da sua recolha, uma vez que se não corresponderem, chegassem ao fim do estudo sem dados significativos para lhe dar resposta e todo o trabalho é desperdiçado.

2.3.1. Análise de conteúdo

Feita a recolha de dados é necessário passar ao seu tratamento e análise. Uma vez que a metodologia adotada para este estudo foi a qualitativa, a técnica utilizada foi a técnica qualitativa de análise de conteúdo, que se define por ser “um método científico, sistematizado e objetivado de tratamento exaustivo de material muito variado” (L'Écuyer, 1990, p.120).

Mais uma vez, os dados analisados, como objeto de estudo de análise de conteúdo, foram os dados obtidos através da realização das entrevistas, dos Diários de Turma, das Tabelas de Comportamento e Assiduidade, as notas de campo, as gravações áudio, vídeo e fotografias, recolhidas durante o decorrer das Assembleias de Turma e de outros momentos vividos em sala de aula, que contribuíram para um processo de descodificação de informação de maior qualidade, pois, “apesar de também ter[em] as suas limitações, proporciona[m] um bom registo que diferentes observadores podem observar, analisar,

parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar voltar a ver uma determinada cena” (Sousa, 2005, p. 200).

A atenta análise de conteúdos, recolhidos através de registos fotográficos, áudios e vídeos, serve não só para recolher informações que no momento podem não ter sido descobertas, mas também para ilustrar acontecimentos de modo a dar um melhor entendimento dos mesmos, pois contêm “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91), como é o caso de algumas fotografias, onde se pode ver, por exemplo, a postura corporal dos alunos, mais relaxada, nas primeiras semanas, contrastando com a postura adotada nas últimas semanas, fator este que pode ser revelador de maior interesse por parte dos mesmos.

Sousa (2005), refere que a análise de conteúdo tem a “intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (p. 264). Os vídeos e gravações áudio das Assembleias de Turma, por exemplo, para além de, com o apoio dos Diários de Turma e Tabelas, revelarem dados factuais, revelam também como a atitude dos alunos evoluiu ou não com o passar do tempo. Indo ao encontro da opinião anterior, pode-se, após extensiva análise, perceber fatores como, por exemplo, o adequar da postura dos alunos ao longo do tempo, pois, se no início, se observa 2 alunos a discutir uma situação gritando e ofendendo-se, no final, pode-se perceber que já conseguem discutir os assuntos respeitando o colega, esperando pela sua vez de falar e usando vocabulário e tom de voz adequados. Ou pelo contrário, pode-se perceber, após análise, que a postura continua igual. Também através das tabelas de Assiduidade, por exemplo, se pode concluir mais do que existiram 13 faltas na primeira semana e 5 na última, mas sim que houve interesse por parte dos alunos em relação às aulas e, por isso, passaram a faltar menos. Ou vice-versa.

Também Bardin (1977) afirma que a utilização de procedimentos sistemáticos e objetivos, como conjunto de técnicas de análise de comunicações, “não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo. (...) o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a ‘outras coisas’” (p.38-39). Deste modo, é

necessário analisar, ao pormenor, diversas vezes, debruçando-nos sobre diferentes pontos de vista, todos os materiais sujeitos a análise, pois “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de receção); inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p.38-39). Com a análise do conteúdo dos Diários de Turma, aliada à análise do debate dos mesmos em Assembleia, poderá perceber-se os motivos que levou a haver, por exemplo, na primeira semana, mais ocorrências na coluna do “Não Gostámos” e, na última semana, mais ocorrências na coluna do “Gostámos” ou “Aprendemos”, podendo estes motivos revelar-se determinantes para dar resposta ao estudo, revelando se o ambiente de aprendizagem em sala de aula melhorou ou não.

Desta forma, revelam-se inscritas no processo de análise de conteúdo deste estudo as três fases de análise de conteúdo definidas por Bardin (1997): a Pré-Análise, que “tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, «abertas», por oposição à exploração sistemática dos documentos” (p.96); a Exploração do Material, que “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (p.101); e o Tratamento dos Resultados, a Inferência e a Interpretação.

Nesta última fase, o autor refere que os dados deverão ser tratados de modo a serem significativos e válidos e que, para isso, de modo a evidenciar as informações fornecidas pela análise, “operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (p.101). Deste modo, para me apoiar no tratamento e interpretação de dados, recorri às técnicas enunciadas, elaborando gráficos e tabelas que dão conta e organizam os dados recolhidos.

O mesmo autor refere que “os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas, podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas” (p.101), o que não se revelou necessário fazer neste estudo, uma vez que tinha em minha posse resultados significativos e fiéis que me permitiram optar pela outra proposta de Bardin (1977): “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (p.101).

2.4. Contexto e participantes

2.4.1. Caracterização do contexto

O presente projeto de investigação foi desenvolvido em contexto de estágio, que decorreu durante 10 semanas, com uma turma de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (doravante denominado CEB). O estágio teve lugar numa Escola Básica e Jardim-de-Infância do 1.º CEB, de um Agrupamento de Escolas da rede pública, integrado no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), situado na margem sul do Tejo. Doravante irá ser designada como Escola do Mar.

De acordo com informações disponibilizadas pela professora cooperante e dados apresentados no Plano Plurianual de Melhoria, sabe-se que, do total de alunos do agrupamento, 29% não beneficiam de auxílios económicos, no âmbito da ação social escolar, e 1% possui computador com ligação à internet, em casa. A percentagem de alunos com nacionalidade estrangeira é de 12%. Apenas 2% dos pais destes alunos têm formação de nível superior e 10,1% de nível secundário, no que diz respeito às habilitações académicas.

De acordo com a mesma fonte acima mencionada, dada a reduzida qualificação de mão de obra, a existência de emprego precário e a conseqüente falta de oportunidade de emprego, o contexto envolvente apresenta frágeis condições socioeconómicas. Uma vez que as famílias apresentam um baixo nível de escolaridade, também o número de alunos que deixa inacabado ou acaba em tempo inadequado, por ultrapassar o número de anos estipulados para o efeito, o seu percurso académico é elevado, pois a desvalorização e o não investimento na escola é notório por parte das famílias.

Tendo em conta as características específicas da comunidade e o contexto envolvente, a população escolar é bastante peculiar, revelando problemas complexos de integração social, que se refletem dentro da escola e na sala de aula, criando, por vezes, situações de alguma instabilidade. Estes alunos têm dificuldades ao nível da gestão de conflitos nas relações interpessoais entre si e entre si e os adultos, optando por solucionar os problemas e contrariedades de forma violenta (verbal e física). As famílias sustentam e transmitem estratégias culturais próprias desta sociedade, validando, deste modo, estas atitudes. Esta cultura social tem conseqüências ao nível da sala de aula e, conseqüentemente, nas aprendizagens, na dinâmica dos grupos e na organização da

instituição, o que evidencia a escassez dos recursos humanos, pois deles são exigidos esforços extra, o que culmina em desgastes emocionais.

Estes fatores de ordem económica, social e familiar originam desmotivação e indisciplina, o que se reflete nos resultados escolares, porém outro fator intervém nesta questão: a etnicidade. Apesar da maioria dos alunos do agrupamento ser de nacionalidade portuguesa, grande parte descende de imigrantes que vivem em bairros com condições muito precárias.

Neste contexto, a maioria dos alunos habita num bairro degradado localizado junto à escola sede. A percentagem de alunos subsidiados (70%), maioritariamente pelo escalão A, abrangido pela Ação Social Escolar, comprova o nível do estatuto económico desta população.

De acordo com o mesmo documento que vem sendo até aqui referenciado, foram identificadas 5 áreas prioritárias de intervenção, das quais faz parte a indisciplina, que é o tema apresentado como principal preocupação dos professores e Pais/Encarregados de Educação quando se fala da escola. Uma vez que a indisciplina é apresentada como um assunto complexo, pois advém da conjugação de vários fatores (sociais, institucionais, afetivos, pedagógicos e relacionais), considera-se necessário envolver a comunidade educativa e adotar medidas que atuem em diferentes planos de intervenção. Este documento alerta para a necessidade de cooperação entre Pais/Encarregados de Educação e professores, de modo a reconfigurar a vida escolar, uma vez que a existência de linhas de conduta beneficia a educação em valores e a conquista da postura crítica entre alunos.

2.4.2. Caracterização dos participantes

O estágio decorreu numa turma de 4.º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos, 9 do sexo feminino e 11 do género masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

De acordo com informações da professora cooperante e com os dados do Plano de Trabalho de Turma, do número total de alunos da turma, 1 estava diagnosticado com Necessidades Educativas Especiais (tendo acompanhamento especializado semanalmente), 6 beneficiavam de Apoio Educativo (uma vez por semana) e 1 era acompanhado por um Terapeuta da Fala, fora da escola. Revelando que provinham de

famílias com um nível socioeconómico maioritariamente baixo, 12 beneficiavam do escalão A e 5 do escalão B dos apoios económicos prestados na Educação Básica do setor público. Em relação ao contexto socio familiar, 14 viviam com ambos os pais, 5 apenas com a mãe e 1 apenas com o pai.

A nível de aproveitamento, de acordo com o Plano de Trabalho de Turma, com a professora cooperante e o observado, os alunos apresentavam diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem. Na área de Português, eram evidentes as dificuldades ao nível da compreensão, da leitura e da escrita, bem como nos conteúdos gramaticais. O seu vocabulário também se revelava restrito. Pelas suas dificuldades de compreensão e expressão oral e escrita, as dificuldades estendiam-se também às outras áreas curriculares, nomeadamente ao Estudo do Meio. A área que revelavam mais interesse era Matemática, contudo nem todos tinham o mesmo nível de aproveitamento.

No que se refere ao comportamento global da turma, o seu ponto mais fraco, de acordo com o que foi observado durante o período de estágio e com as informações fornecidas pela professora cooperante, os alunos mostravam-se participativos, quando interessados no conteúdo abordado, mas distraídos e faladores, com dificuldades em cumprir as regras da sala de aula e em respeitar quer a docente, quer os colegas, revelando-se uma turma de difícil gestão. Atitudes como não esperar pela sua vez para falar, não cumprir indicações, elevar o tom de voz em conversas alheias à aula, trocar insultos e utilizar vocabulário reduzido e inadequado são alguns exemplos destas dificuldades.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nota introdutória

No presente capítulo encontra-se o tratamento dos dados recolhidos ao longo da investigação, tendo em vista a questão orientadora do estudo: Será que as Assembleias de Turma podem proporcionar um ambiente favorável às aprendizagens dos alunos? Neste sentido, irei apresentar e analisar os resultados obtidos através da realização das Assembleias de Turma, bem como de outros momentos vividos em sala de aula.

Desta forma, será feita uma descrição dos acontecimentos e uma análise dos mesmos, de modo a compreender se o vivido nas AT contribuiu ou não para um ambiente propício às aprendizagens da turma em estudo.

De modo a preservar a identidade dos alunos da turma, os seus nomes serão ocultados, substituindo-os um código de duas letras. A professora titular da turma será identificada como Professora Titular e eu por “estagiária” ou pelo meu nome próprio – Rita.

Apresentação e análise de dados

A disposição da sala e a sua organização são elementos integrantes e influenciadores do clima de sala de aula. Assim, quando iniciei o estágio, umas das primeiras coisas que me chamou a atenção foi a disposição das mesas, pois deparei-me com uma situação relativamente à organização do espaço à qual não pude ficar indiferente.



Figura 3 - Organização do espaço da sala de aula pré intervenção

Como se pode verificar na figura 3, a disposição das mesas não respeitava um modelo de organização e não apresentava benefícios para todos os alunos da turma. Os alunos que ocupavam os lugares das mesas dispostas em forma de “L”, tinham as condições necessárias para ver bem o quadro, os colegas e a professora, porém, todos os outros, estavam privados de algumas dessas condições. Ao observar bem a figura, pode notar-se que as mesas que não estão organizadas em “L” não têm um fio condutor que organize a sua disposição: há mesas organizadas em pares, viradas para o quadro, viradas para a parede da porta, mesas individuais com pouca distância entre si e mesas individuais muito afastadas das restantes. Percebe-se que existem dois alunos, aparentemente, à parte do restante grupo (lado esquerdo da sala), tanto pela distância física, entre si e em relação ao grupo, como pelo pormenor de terem um par de mesas de costas para si, como se se estivesse ali a criar uma barreira de comunicação. Percebe-se também que uma destas mesas, a da frente, está encostada a um armário e de frente para uma parede, o que faz com que o aluno que a ocupa tenha má visibilidade do quadro e de tudo o que se passa na sala, pois toda a “ação” acontece nas suas costas. Para além disto, a parede onde estão encostadas estas mesas, é a parede das janelas, que tem vista para o pátio e para a rua, o que aumenta a probabilidade de distração destes alunos, não os mantendo focados no que está a acontecer na aula.

No meu entender, esta organização só piorava a gestão desta turma que já se apresentava difícil e, por isso, decidi abordar a professora cooperante no sentido de perceber as razões que a motivaram a organizar a sala desta forma, ao que esta me explicou que, devido à difícil gestão da turma, já tinha mudado a disposição da sala várias vezes neste ano e que esta era apenas mais uma tentativa. Perguntei-lhe se já tinha tentado a organização em “U” e disse-me que sim, contudo, pedi-lhe se poderíamos voltar a tentar essa disposição, pois a organização da sala é um dos aspetos que pode contribuir para a criação de um melhor ambiente na sala de aula, em conjunto com outros fatores. Neste caso, esses fatores iriam ser a implementação das Assembleias de Turma, bem como da dinâmica das aulas que daí poderia decorrer, uma vez que estas tinham como um dos objetivos responder às necessidades destes alunos através de uma maior participação na gestão curricular. Se a disposição se mantivesse como na figura 3, não conseguiríamos, por exemplo, fomentar a cooperação do grupo. Concordando em absoluto e receptiva a novas dinâmicas, a professora cooperante prontamente aceitou alterar a disposição das mesas e, nesse mesmo dia, com a ajuda dos alunos, reorganizámos a sala.

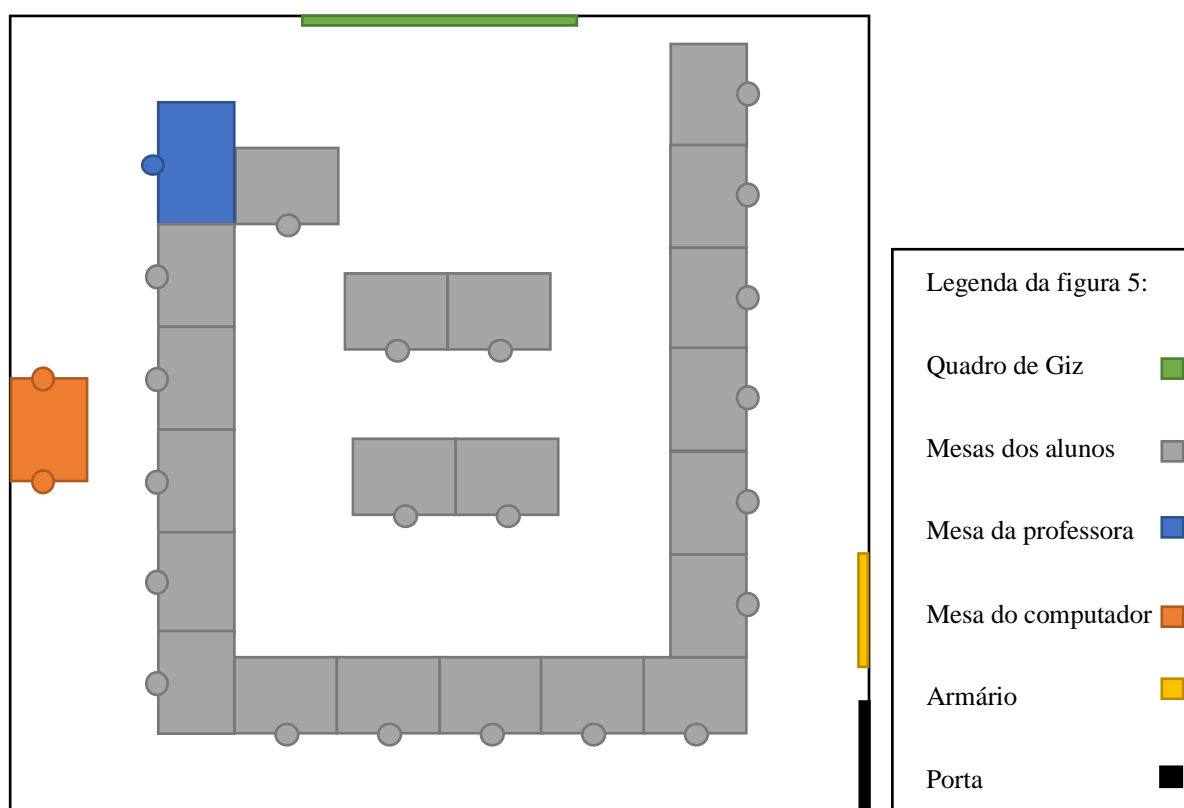
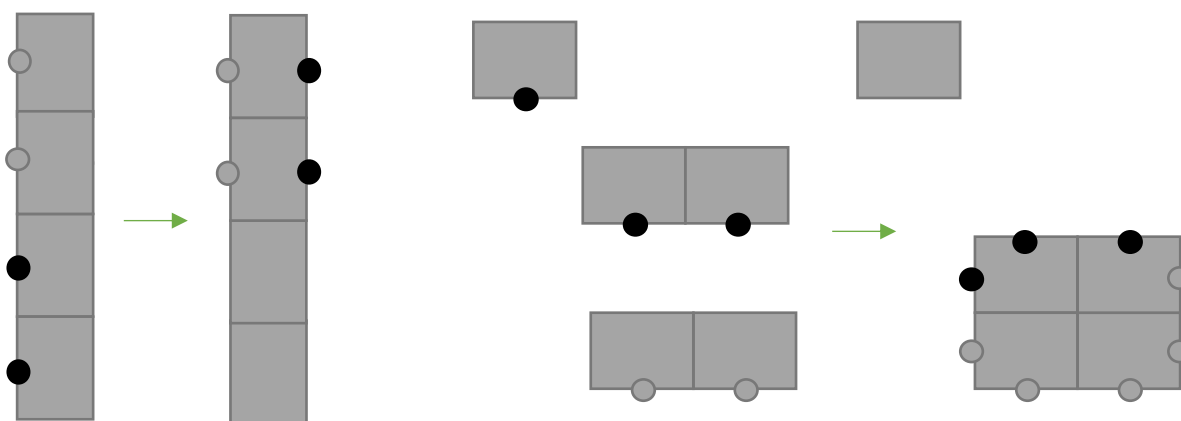


Figura 4 - Organização do espaço da sala de aula pós intervenção

A figura 4 espelha a nova organização da sala, pensada no sentido de proporcionar aos alunos um contexto favorável a que todos se vissem e pudessem comunicar, para além de ver o quadro.

Tendo em conta que a disposição das mesas deve ser feita de acordo com as dinâmicas utilizadas nos diversos momentos de aula, tal como veio a acontecer, para a realização das AT, as carteiras do meio eram puxadas para a parede do quadro, formando-se, assim, um “quadrado”, que permitia que todos os elementos presentes na AT se vissem e conseguissem comunicar facilmente. Para dinâmicas em pequenos grupos, os alunos podiam dispor as cadeiras e mesas de outras formas, como, por exemplo:



Esta disposição também permitia que os alunos circulassem com facilidade na sala, seja para auxiliar colegas, para se dirigirem à parede onde estava afixado o Diário, para irem buscar algo às prateleiras com material didático ou de apoio, para ir ao lixo, entre outras coisas que sentissem necessidade e estivessem dentro das normas de funcionamento da sala. Também se mostrou uma organização prática para atividades que exigissem espaço livre, sem mesas, pois, afastando as mesas do meio para os lados, a área que ficava livre no centro da sala satisfazia essa necessidade.

Com o auxílio da professora cooperante, que conhecia melhor a turma, e de acordo com o pouco, por mim, observado, os lugares dos alunos foram escolhidos de forma a que os alunos com mais dificuldades ficassem ao lado de alunos com menos dificuldades e que os alunos mais extrovertidos ficassem ao lado de alunos mais introvertidos, de modo a que o trabalho cooperativo de aprendizagem fosse mais eficaz e de modo a que os seus

comportamentos fossem regulados. Quando se justificava, os lugares eram alterados, não sendo estes estáticos até ao final do ano letivo.

O momento de alteração da organização da sala de aula foi o início do trabalho cooperativo entre mim e os alunos da turma, pois, em conjunto, trabalhámos para um objetivo comum e começámos, aqui, de forma mais prática, a nossa interação.

De forma a introduzir a Tabela de Comportamento (anexo 1) na dinâmica da sala de aula, uma vez que a turma já estava habituada a um instrumento de regulação de comportamento por cores – “O Semáforo do Comportamento” (anexo 2) - foi sugerido aos alunos que, em vez de apenas terem o seu nome na cor correspondente ao comportamento do dia, no semáforo, passassem a registá-la, para que pudessem ver a sua evolução ao longo do tempo e, assim, analisá-la, no sentido de melhorar. Criou-se um momento de debate acerca deste assunto, para perceber qual era a perceção dos alunos da turma acerca do que é um bom ou um mau comportamento em sala de aula, qual o significado da cor do semáforo e quais os comportamentos que justificam a sua atribuição. Combinámos, posteriormente, que no final de cada dia iriam ser registadas, na tabela do comportamento, as cores associadas ao comportamento de cada aluno da turma, inicialmente atribuídas pelas professoras, gradualmente atribuídas pelos próprios alunos. A par da tabela de comportamento foi sugerido aos alunos que também passássemos a registar a assiduidade e pontualidade de cada um, na Tabela de Assiduidade/Pontualidade (anexo 1) de modo a perceberem se eram pontuais e vinham ou não à escola. A introdução desta tabela assumiu-se também como um instrumento regulador de comportamento, uma vez que na turma em questão era frequente a ausência dos alunos e o não cumprimento do horário escolar. Definiu-se que o vermelho era atribuído a alunos que faltassem ou chegassem mais de 5 minutos atrasados, o amarelo a alunos que chegassem até 5 minutos atrasados e o verde a quem chegasse a horas. Caso existisse uma justificação válida como, por exemplo, o autocarro não ter passado, o atraso era desculpado, caso a justificação fosse, por exemplo, ter demorado a tomar o pequeno-almoço, o atraso não era justificado, pois há resolução para essa situação: acordar um pouco mais cedo para conseguir tomar o pequeno-almoço e chegar a horas à escola. No geral, os alunos foram assíduos, verificando-se algumas oscilações na pontualidade ao longo do tempo, porém as bolas vermelhas foram atribuídas com uma diferença significativa em relação às verdes, o que nos dá a entender que os alunos, no geral, cumpriram os horários (anexo 4).

Ainda que o mais correto fosse realizar as AT no último dia da semana, nesta investigação, foi decidido, com a professora cooperante, que estas se iriam realizar ao final da manhã, todas as quartas-feiras, pois eu só estava presente de segunda a quarta e tinha de ser eu a orientá-las. Nas AT, realizadas à quarta-feira, embora existisse o fim-de-semana pelo meio, iriam ser analisados os DT que tinham início no dia a seguir à realização da AT (quinta-feira) e terminavam no dia da sua realização (quarta-feira).

Em conversa com a Professora Cooperante, percebi que o mais próximo desta dinâmica que os alunos desta turma tinham estado era a Assembleia de Escola que se realizava uma vez por mês e onde dois alunos de cada turma da escola se reuniam, discutiam e resolviam conflitos que tivessem acontecido, contudo, esta não acontecia nos mesmos moldes que as AT devem decorrer, pois nela, para além dos dois alunos de cada turma, estavam presentes membros da direção e professores com o objetivo de regulamentar as relações interpessoais e a convivência nos espaços coletivos, sem recorrer a nenhuma ferramenta de registo de ocorrências. Logo, os alunos não estavam familiarizados com esta nova dinâmica.

Uma vez que o que ficou decidido foi utilizar uma hora do tempo letivo de quarta-feira para a realização das AT, foi nesse dia, na primeira semana de intervenção, segunda de estágio, que introduzi esta dinâmica na turma. Comecei por perguntar aos alunos se sabiam o que era uma Assembleia. Alguns não faziam ideia, outros diziam que era um sítio com muita gente a discutir/falar sobre assuntos do país. De seguida, perguntei-lhes se nunca tinham ouvido falar na Assembleia da República, se já tinham visto na televisão, por exemplo. Aí já mais alunos mostraram reconhecer do que se tratava. Aos que continuaram sem perceber a referência, foi mostrada uma imagem, através do telemóvel, da Assembleia da República (recorri ao telemóvel, porque a internet e projetor da sala não estavam a funcionar, uma das falhas que resolvemos nesta semana). Todos os alunos disseram que já tinham visto na televisão. De seguida, analisámos o que as pessoas presentes na Assembleia lá faziam, a postura que tinham, as roupas que utilizavam, o tom de voz que usavam ou o tipo de linguagem e percebemos que lá existiam discussões, mas sempre com vocabulário adequado, ninguém dizia palavrões, sentavam-se nas cadeiras com uma postura correta, esperavam que alguém acabasse de falar para intervir, entre outros pormenores. Após esta troca de ideias, perguntei à turma se não gostaria de realizar também uma Assembleia, onde podiam resolver os problemas que existissem na turma. Os alunos mostraram-se recetivos e entusiasmados. Perguntei-lhes de que forma é que os

lugares das pessoas que estavam na imagem da Assembleia da República estavam organizados, no sentido de os alunos concluírem que todos se conseguiam ver, o que facilitava a sua comunicação. Ao questioná-los sobre como poderíamos organizar a nossa sala para que todos conseguissem comunicar com facilidade, rapidamente perceberam que apenas era preciso deslocar as mesas que estavam no centro da sala para a parede do quadro, transformando o “U” num “quadrado”. Esta disposição das mesas serviria como estímulo à participação dos alunos e ao espírito de equipa.

Após a reorganização da sala para a introdução das AT, uma vez que os alunos da turma estavam sempre a falar por cima uns dos outros, tinham dificuldade em cumprir as regras, em respeitar os professores e os colegas e em manter a postura correta nas suas mesas e cadeiras, comecei, eu própria, para ter a atenção dos alunos sem ter de falar mais alto ou gritar para me fazer ouvir, a exagerar nos meus gestos e expressões. Sentei-me com as costas muito direitas, as mãos entrelaçadas sobre a mesa e comecei a tratá-los por meus senhores e minhas senhoras: “Meus senhores e minhas senhoras, estamos numa Assembleia, vamos resolver assuntos sérios, somos importantes, temos de ter a postura adequada (ênfatizando a minha postura)”. Logo aqui, consegui captar a atenção dos alunos que com satisfação aderiram à minha provocação, imitando-me, e vi alunos que estavam quase deitados nas cadeiras, a conversar ou aos gritos, ou a brincar com algum objeto, a sentarem-se corretamente, a ajeitarem-se, de modo a adotarem um outro modo de estar, ou seja, de quem sabe estar. Também rapidamente valorizei as suas atitudes positivas e agradei: “Muito obrigada, meus senhores, é isso mesmo, esta é a postura que devemos ter quando estamos na Assembleia: estamos sentados nas cadeiras com as costas direitas, as mãos em cima da mesa, sem brinquedos ou materiais que não vamos utilizar, em silêncio a ouvir quem está a falar...”

Depois de ter a atenção dos alunos, que facilmente se perdia e tinha de ser recuperada, começámos por perceber o que é que se fazia numa AT. Foi-lhes explicado que eram reuniões entre os alunos da turma e o seu professor, onde se abordavam temas importantes, para a vida do grupo/turma, tanto de carácter académico como relacional. Porém, esses assuntos deveriam estar escritos numa folha que todas as semanas iríamos analisar. Mostrando a folha correspondente ao Diário de Turma, foi explicado aos alunos que era ali que deveriam escrever os acontecimentos que, para eles, eram importantes. Quando houvesse algum conflito com os colegas, por exemplo, deveriam escrever na parte do “Não gostámos” e esperar pelo dia da Assembleia para resolver o assunto, caso

este não tivesse sido resolvido entretanto, pois iriam ter espaço para dialogar e negociar, no sentido de descobrir soluções para os conflitos, desenvolvendo assim capacidades de autonomia relacionadas com valores e atitudes éticas. Os alunos foram alertados para o facto de as Assembleias não servirem apenas para a gestão de conflitos, mas também para a gestão do currículo, no sentido de perceberem que eram parte integrante da turma e as suas opiniões contavam e que, em conjunto, conseguiríamos tornar as aulas momentos agradáveis, onde gostassem de estar. Decidimos também que o sítio onde iria ser afixado o Diário de Turma era o mesmo onde estavam afixadas as tabelas de comportamento e assiduidade (anexo 3). Foi explicado também à turma que iriam existir três cargos de muita importância: o Presidente, o Vice-Presidente e o Secretário.

De seguida, foram definidas as regras de funcionamento das Assembleias (anexo 3), onde se concluiu, por exemplo, que só podia ser eleito para Presidente ou Vice-Presidente quem não tivesse bolas amarelas ou vermelhas nas tabelas e que, estando vários alunos aptos a assumir estes cargos, iriam ser eleitos por votos com dedo no ar. Definiu-se também que o Presidente acumularia às suas funções o cargo de Chefe de Turma que já existia anteriormente e cujas funções, extra Assembleia, eram as mesmas que as do Presidente. Ainda que caiba ao Presidente, por exemplo, delimitar e dirigir as fases da reunião ou moderar os debates, uma vez que os alunos ainda se estavam a apropriar desta dinâmica, ficou decidido que, numa fase inicial, era eu quem iria desempenhar essas funções, abandonando-as com o passar do tempo. Definiu-se que as regras iriam ser afixadas no mesmo placar onde estaria o DT, para que os alunos as pudessem recordar com facilidade e, caso achassem necessário, alterá-las.

Uma vez que esta introdução à Assembleia se realizou à quarta-feira, passámos à atribuição dos cargos tendo em conta as cores atribuídas aos alunos na segunda e na terça-feira. Tendo em conta que era a segunda semana e o início da semana, os alunos ainda não estavam à vontade com a minha presença e com a presença da minha colega de estágio, e, por isso, o seu comportamento foi mais retraído. Para além deste fator, estavam empenhados em ter a oportunidade de ocupar um dos cargos. Desta forma, do total de 20 alunos ficaram fora de votação 10 alunos. Perguntou-se quem votava nos alunos possíveis para assumir os cargos e definiu-se quem iria assumir as funções de Presidente, Vice-Presidente e Secretário até à realização da AT da semana seguinte.

Na primeira semana de utilização do Diário de Turma - que era composto por quatro colunas: “Gostámos”; “Não Gostámos”; “O que aprendemos”; “O que gostaríamos

de fazer” - verificou-se, como seria de esperar, que as colunas mais preenchidas foram a do “Não gostamos” (14 ocorrências) e do “O que gostaríamos de fazer” (10 ocorrências). Muitas das ocorrências revelavam que os alunos não gostavam que os colegas lhes chamassem determinados nomes, ou gozassem com eles e que os distraíssem. Pedi então aos alunos que refletissem sobre a capacidade que devemos ter de nos colocarmos no lugar do outro e pensar no que é que sentiríamos se nos ofendessem com aquilo que nos dizem. Percebi, através das suas interações, que os alunos desta turma tinham uma capacidade imensa de ofender os outros sem pensar na dimensão das suas palavras. O mesmo é confirmado por algumas ocorrências do DT:

Não gosto que o AD fique a chamar todos de mongoloide – MU; Não gosto que chamem nomes aos colegas -MI; Não gostei quando o AD me chamou filho da ... - GU; Não gosto que o CR me chame cabeça de melancia porque não vê -CA.

Considerando este fator, analisámos, mais profundamente, de modo a interiorizar a sua mensagem, o que queria dizer a tão conhecida expressão “não faças aos outros o que não gostas que te façam a ti”, confrontando os alunos com o que sentiriam se lhes chamassem o mesmo que chamaram aos outros. Na ata, relativamente à ocorrência *Não gostei que o AD nos chamasse nomes*, pode ler-se:

O FR não gosta que o AD lhe chame nomes. Antes de fazer uma coisa que vai magoar os colegas temos de pensar muito bem porque se fizessem a nós não iríamos gostar. Não devemos fazer aos outros o que não gostamos que nos façam a nós.

Secretário, 27 de março

Considerando as ocorrências do tipo parcerias e trabalho, onde se podia ler que os alunos se queixavam que os colegas os distraíam por estarem a conversar ou por estarem a chamá-los, percebi que era importante relembrá-los do privilégio que tinham por estarem numa escola a aprender e responsabilizá-los por esse processo. Fomentar o gosto dos alunos pela escola revelou-se fulcral, pois estas e outras ocorrências aconteciam com frequência, revelando o desinteresse dos alunos pela escola, porém, como se poderá perceber mais à frente, ao longo do tempo, foram desaparecendo. Aqui falou-se também do respeito pelos outros, pois estas ocorrências aconteciam porque determinados alunos queriam estar com atenção e outros não deixavam, para além disso, o comportamento distrativo não é adequado em sala de aula e, por isso, os alunos deveriam adequar a sua postura, fazendo cumprir as regras deste espaço. Em relação a esta questão pode ler-se em ata:

A CA não gosta que o AC e a LA estivessem sempre a falar. O AC e a LA comprometem-se a portar-se bem nas aulas.

Secretário, 27 de março

No sentido de fazer uma gestão relacional entre as partes, moderei o primeiro debate conduzindo-o no sentido de os alunos perceberem o valor, certo ou errado, das suas ações e o impacto que elas podem ter nos outros, de modo a tentarem mudar os seus comportamentos. Porém, apesar de precisarem do meu apoio no que diz respeito à gestão de conflitos, por estarmos numa fase inicial, percebi que, ainda assim, não deveria ser eu a sugerir diretamente uma forma de resolução destes conflitos, mas sim os alunos, ou seja, percebi que primeiro deveria entender em que nível de gestão de conflitos estavam os alunos e decidi perguntar-lhes como é que, na opinião deles, se poderiam resolver estes assuntos. Como já esperava, uma vez que é o mais comum e é com o que estão habituados a lidar, os alunos sugeriram castigos, no sentido de punir/sancionar o comportamento e não de o modificar:

O RO disse que o castigo de quem falar nas aulas fica a fazer os trabalhos nos intervalos. O FR disse que levássemos mais T.P.C e se não fizéssemos em casa ficávamos a fazer no recreio. O DI disse que o mau comportamento nas aulas terá consequência os seguintes castigos: bola vermelha e será escrita uma informação aos pais, na caderneta, para os pais terem conhecimento.

Secretário, 27 de março

Perante isto, percebi a necessidade de refletir com os alunos acerca da importância de mudarem as atitudes para melhorar os aspetos menos bons e assumirem compromissos nesse sentido, uma vez que o problema não se resolve, a longo prazo, com os castigos ou a privação dos recreios.

Na coluna do “Gostaríamos de fazer” desta primeira semana, uma vez que os alunos eram finalistas do 1.ºCiclo e iriam ter, no final do ano, um dia de passeio, para comemorar o fim desta etapa, a maioria dos pedidos apareciam no sentido de escolher o sítio onde iriam. Foi explicado aos alunos que essa questão não seria tratada nas Assembleias, pois era um assunto que podiam discutir noutra altura com a professora titular, pois tratava-se de um momento específico no qual só ela e a direção da escola tinham o poder de intervir. Houve, portanto, a necessidade de explicar, mais uma vez, que era nesta coluna que deveriam sugerir o que gostariam de fazer nas aulas e enfatizou-se a importância das suas sugestões para a construção do seu currículo. Ainda que na semana

seguinte muitas sugestões tenham sido relacionadas com lazer, posteriormente, quase todas as ocorrências surgiram nesse sentido.

Apesar de terem sido estimulados a fazê-lo, anteriormente, apenas um aluno escreveu na coluna do “O que aprendemos” e disse que gostou de aprender o grau superlativo por ser divertido.

Em relação ao comportamento, apesar deste não estar próximo de ser o mais adequado, predominaram as bolas verdes, pois optei por ser mais benevolente e dar várias “oportunidades”, no sentido de criar uma relação mais próxima com os alunos, pois, ainda que os chamasse à atenção, dava-lhes o voto de confiança, mostrando que acreditava que eram capazes de alterar a sua postura e que o facto de reconhecerem que o comportamento não era o mais adequado já tinha muito valor. Esta atitude também teve o propósito de se assumir como exemplo para os alunos, uma vez que mais tarde iriam ser eles a assumir a função de classificar o comportamento dos colegas, o que, de facto, gerou bastantes discussões ao longo do tempo. É de salientar a importância das chamadas de atenção serem sempre no sentido de os alunos refletirem sobre se o comportamento era adequado ou não e não no sentido de reprimir, pois eu própria, na relação que tinha com eles, estava, implicitamente, a transmitir-lhes valores e tinha de ser o maior exemplo, facto que se veio a revelar real, pois sempre tentei conversar com os alunos de forma calma, não entrando em discussões, reconhecendo-lhes maturidade e competência para fazerem melhor do que estavam a fazer e, pouco a pouco, a comunicação da parte deles foi-se alterando nesse sentido, espelhando-se neles a minha maneira de comunicar. Era importante não enfatizar o menos correto e reconhecer as capacidades para fazer melhor, ou seja, em vez de optar por dizer, por exemplo, “X, não te sabes comportar numa sala de aula, estás sempre a falar com os teus colegas, vais já ter uma bola vermelha para aprenderes/como castigo”, dizia “X, na sala de aula podemos estar sempre a conversar com os colegas? A tua atitude está a ser correta? Não está, pois não? Tu sabes que é errado e sabes que consegues agir melhor, não sabes? Eu acredito que sim, vou-te dar oportunidade”.

Como o objetivo era serem os alunos a assumir o papel de moderadores e este seria um processo gradual, na realização da segunda Assembleia comecei a distanciar-me do papel de moderadora, começando a envolver o Presidente e Vice-Presidente nessas funções, para que os alunos se fossem apropriando de como o deveriam fazer e para, mais tarde, conseguirem realizar as AT com a mínima intervenção possível da minha parte. Para o fazer comecei por relembrar quem assumia os diferentes cargos nesta semana e

questionar o secretário se já tinha o material necessário para redigir a ata e se estava com muita atenção. Assumindo sempre uma postura correta, reforçando alguns gestos importantes relativamente à postura a adotar, dirigi-me ao Presidente, no sentido de lhe explicar, a ele e à turma, como deveriam proceder:

Rita – *RO, o Presidente faz o quê? Quais são as suas funções?*

RO – *Fala.*

Rita – *Faz a abertura da nossa Assembleia, não é?*

RO – *Sim.*

Rita – *Então agora que já estamos na Assembleia, senhor presidente, faça lá a abertura da nossa Assembleia!*

RO – *Mas eu não sei como é que é...*

Rita – *Podes começar assim: Boa tarde colegas! Está aberta a nossa Assembleia*

...

RO – *(Repete o que eu digo)*

Rita - *Vamos começar ... por fazer o quê? (pergunto-lhe)*

RO – *Vamos começar por fazer o Diário de Turma pelo Gostámos.*

Rita – *Vamos começar a ler o que está escrito no Diário de Turma, na parte do “Gostámos”, muito bem. Ora o que é que temos escrito aí na parte do Gostámos?*

RO – *(Lê o que diz nessa coluna) “Gostámos de ir ao ringue e estudar Estudo do Meio. MU.”*

3 de abril

Como tinha referido anteriormente, a questão da atribuição das bolinhas do comportamento era motivo de discussão entre os alunos, pois, apesar da atribuição, inicialmente, ser da responsabilidade dos adultos da sala, os alunos que assumiam a função de Presidente e Vice-Presidente, gostavam de ajudar nessa tarefa e apontar numa folha o nome dos alunos que consideravam que mereciam bolas amarelas ou vermelhas, porém, a sua intenção era atribuir essas cores para que estes não tivessem a oportunidade de assumir os cargos das AT. Durante a realização da segunda AT, apesar de não estar escrito explicitamente no DT, essa questão surgiu. Na parte do “Não gostámos” o Presidente leu:

RO- *“Não gostei que o RO seja o presidente -CA”.*

CA – *(autora do registo) Então, ele está-me sempre a meter no amarelo sem eu fazer nada.*

Rita – *RO, qual foi o comportamento da CA, que tu achaste que não era adequado, para lhe meteres bolinha amarela?*

RO – *Foi no dia que foi a Assembleia que eu vi a LA e CA que elas estavam juntas aqui e elas estavam a falar e não paravam.*

Rita – *LA e CA, falar na sala de aula é um comportamento adequado?*

LA – *Então, professora, é assim...*

RO – *Vocês estavam aí na frente as duas a falar que eu vi!*

LA – *Sim, mas ... nós estávamos a falar, mas ele também não devia ter a folha assim logo para escrever... nós temos as professoras!*

Rita – Hum.... Então nós temos de arranjar aqui um meio termo das coisas, não é? Imaginem, quem está a tomar conta, é como nós, as professoras. Quando vocês estão a falar um bocadinho nós não pomos logo bolinha amarela nem vermelha, pois não?

CR – Mandam calar e passado algumas vezes é que vocês metem.

Rita – Exatamente, não é logo à primeira, pois não? Nós damos-vos a oportunidade de melhorar o comportamento ...

CR – Mas são bué da poucas!

Rita – Tens sorte de ter oportunidades, podíamos pôr logo à primeira.

CA – Mas ele põe logo o nome!

Rita – Pronto, é isso que estamos a aprender uns com os outros (...)

(...)

Rita – CA, não concordas? Então como é que solucionamos este problema?

CA – (Amua e não responde)

Rita – É uma situação em que estás envolvida. Estou a dar-te a palavra para sugerires como podemos resolver... Como é que é? Dá lá a tua sugestão.

CA – (Silêncio)

Rita – Queres dar uma sugestão? Ou não, CA? Não queres? Então se decidirmos alguma coisa e tu não concordares não podes ficar chateada, porque não quiseste dar a tua opinião...

CA – Então as professoras que metam os nomes e não os outros!

Rita – Então, a falar como deve ser, qual é a tua sugestão?

CA – Só as professoras é que metem os nomes...

CR – Na, na, na, na (...)

JO – Atão e o chefe de turma? (...)

(...)

MA – Professora, ele (RO) também pode ser assim, mas na outra vez, quando ele estava a pôr as bolinhas, deixaram ele a chorar e depois foram todos embora.

Rita – Então porquê?

MA – Porque ele estava a pôr as bolinhas e estava a ser injusto e também é injusto eles deixarem ele a chorar.

Rita – Ouviram o que a MA disse? A MA disse uma coisa muito acertada. Nós fazemos tudo certo na nossa vida?

Todos – Não!

BA – Ninguém é certo...

Rita – Toda a gente tem o direito a errar ... A ter umas decisões menos boas que outras, não é?

BA – E professora, é com os erros que nós aprendemos!

Rita – A BA disse uma coisa muito certa: é com os erros que nós aprendemos... e é muito verdade. Agora em vez de chatearmos o RO, vamos ajudá-lo a tomar as decisões mais corretas.

(...)

CR – RO, não chores, não vale a pena estares assim por causa de uma pessoa...

Rita – O RO só queria fazer bem o trabalho dele. Ele sabia que falar na sala era uma coisa errada, se ele não alertasse iam achar que ele estava a fazer mal o trabalho dele.... Vocês percebem que isto é uma tarefa difícil!

DI – Pois, não se consegue logo à primeira e só foi a primeira vez dele, não tinha nexo chatearem-se.

LA – Naquele assunto, ele tirou-me o nome para eu não ficar de castigo ...

Rita – Ouviram a LA? O RO é amigo dos colegas, ele até pôs lá o nome dela, mas depois tirou para não a prejudicar. Afinal é amigo, afinal não quer só dar bolinhas vermelhas e amarelas. E eu até podia ralhar com o RO por ter tirado a bola, mas eu fico muito contente, porque ele foi amigo, não quis prejudicar a colega

3 de abril

Mais uma vez foi preciso clarificar que quem atribui as bolinhas são as professoras e não o Presidente, apesar deste poder e dever alertar os alunos e as professoras para determinadas ocorrências, mas, para isso tem de aprender a fazê-lo com consciência e ponderação. No sentido de aprenderem que primeiro deveriam tentar ajudar o colega a assumir a postura correta para que não saísse prejudicado e de não o denunciar, foi dado como exemplo a atitude das professoras em relação a esse assunto, para que eles o repetissem, ou seja, a gestão relacional foi feita tendo em conta um estilo educativo que servisse de exemplo. Em diálogo, por decisão da maioria dos alunos, acordou-se que o Presidente assumiria melhor as suas funções se antes de colocar uma penalização, fizesse uma ou mais chamadas de atenção, à semelhança do que as professoras normalmente faziam. O assunto estaria resolvido se desvalorizasse o facto da autora da ocorrência não estar satisfeita e avançasse, porém, também para os alunos assumirem isto como um exemplo, decidi importar-me com os sentimentos da aluna e importar-me com o que a estava a deixar insatisfeita, não desistindo de a compreender e fazendo-a perceber que faz parte de um grupo e a sua opinião é importante, seja contra ou favor.

Na sequência deste episódio também se pode reparar que, ao invés dos ataques uns aos outros para se defenderem, surgiu um comentário que demonstrou empatia, de uma aluna mais velha e muito conciliadora e que não foi deixado passar, e começando o processo para uma melhor gestão relacional, foi discutido o assunto, de modo a que os alunos percebessem a importância de um relacionamento harmonioso, onde há empatia uns pelos outros. Percebemos, assim, que há vários níveis de compreensão nas intervenções feitas. A intervenção da MA foi acertada, pois demonstrou que, de facto, sentiu empatia pelo colega e tentou que os outros o percebessem. Porém, a intervenção do CR (RO, não chores, não vale a pena estares assim por causa de uma pessoa...) apesar de também o parecer, teve como objetivo desvalorizar a tristeza da colega com quem ele não simpatizava. Também a intervenção da LA (LA – Naquele assunto, ele tirou-me o nome para eu não ficar de castigo ...) foi no sentido de defender o seu amigo, pois ele só tirou o nome dela porque era seu amigo, se fosse outro colega, provavelmente, não o faria. Apesar de saber das verdadeiras intenções dos alunos não as expus e aproveitei para

valorizar o que de bom se podia valorizar daquela situação, mesmo as intenções não tendo servido o propósito que deviam. Após se chegar a uma conclusão acerca de como fazer a gestão da atribuição das bolas, sugeriu-se que os dois alunos envolvidos (RO e CA) dessem um aperto de mão, porém a CA recusou-se. Essa atitude foi também objeto de debate, para que os alunos refletissem se essa era ou não uma atitude adequada, de modo a influenciar comportamentos futuros.

A insistência em responsabilizar os alunos pelos seus atos, ensinando-lhes o que é correto ou não, fazendo-os colocarem-se no lugar dos outros, perceberem como se sentem quando são bem tratados revelou-se de extrema importância para que os alunos fossem alterando o seu comportamento e a sua relação com os colegas ao longo do tempo.

No anexo 5, pode ler-se um episódio acerca da ocorrência *Não gosto que o AD fique a chamar todos de mongoloide*. Podemos perceber que os alunos ainda não assumem a mudança de atitude como algo que se deve levar a sério, pois podem-se ver muitas provocações. No entanto, essas provocações também são aproveitadas para que o aluno faça uma reflexão sobre se o que está a fazer é adequado e lhe traz vantagens e para que pondere acerca de que tipo de pessoa quer ser. Pode-se perceber que os alunos não comunicam no sentido de solucionar os conflitos, mas sim de culpabilizar e provocar os colegas. Os alunos na sua singularidade revelavam-se com as suas intervenções e nesta em concreto, percebe-se, por exemplo, que o CR, é um aluno que está sempre envolvido em conflitos, a querer aborrecer os colegas e é provocador, porque quer chamar a atenção. É um aluno que costuma envolver os pais nas discussões tendo já os colegas sido ameaçados por eles. As queixas em relação às atitudes do CR eram uma constante nos DT, pois os colegas tinham medo dele. Este aluno foi um dos que mais evoluiu ao longo deste processo e, mais tarde, os próprios colegas reconheceram a sua mudança para melhor, como confirmam algumas intervenções feitas numa AT, a propósito do melhoramento do seu comportamento:

DI -Eu antes não era muito amigo do CR, agora já sou...

Rita – Vês, CR, ser bom traz vantagens e o CR está a fazer um esforço. Concordam ou não?

Vários alunos – Sim!

LA – O CR agora quase nem fala...

BA – Já está a melhorar.

29 de maio

A forma respeitadora e afetuosa como sempre tratei os alunos, apesar de espontânea, também servia de exemplo e foi alvo de discussão numa das Assembleias (anexo 6), pois, por apresentarem um comportamento inadequado, estavam habituados a ser tratados com rigidez e a forma afetuosa como os tratava, não deixando de impor, por isso, a minha autoridade, ao início, fê-los estranhar:

Rita – *Está bem, meus amores?*

GU – *Ela! Amores?*

Rita – *É um nome bonito este que eu vos chamo, não é?*

CR – *Não ...*

Outros alunos – *Sim!*

CR – *Isso é muitas lamechices...*

Rita – *Mas lamechices é uma coisa boa, CR..*

CR – *Não, não é...*

Rita – *É sinal de carinho, que gostamos uns dos outros. Nomes bonitos podem-se chamar. Eu chamo-vos nomes bonitos, porque eu gosto de vocês. Não vos chamo nomes feios.*

RO – *A minha mãe chama-me amorzinho!*

30 de abril

Porém, começou a gerar frutos na forma como passaram a comunicar entre si e na forma como olhavam para a relação professor-aluno, que, até então, era muito hierarquizada. A conclusão do episódio descrito no anexo 7, é prova disso mesmo. Este episódio dá-se a propósito do CR se queixar que a MR se metia nos assuntos e o DI sair em defesa da MR, fazendo o CR perceber que a estava a acusar de uma coisa que também ele fazia. Após um debate, percebeu-se que ambos tinham a sua razão e que havia solução para ambos agirem de acordo com as suas convicções, mas respeitando-se um ao outro:

Rita – *Como podemos resolver a situação?*

MD – *Pedimos para ela não se meter*

AC – *Sim, dizemos para ela não se meter*

CR – *Mas isso foi o que eu fiz!*

FR – *Quando ela se quiser meter não faz mal porque ela está a falar connosco e nós temos de aceitar porque ela é nossa colega.*

Rita – *Gostei de te ouvir FR. Mais alguém com o dedo no ar para dar a sua sugestão? AC?*

AC – *(repensando o que disse anteriormente) Ou então, para os outros não dizerem que ela se mete, ela antes de falar pode dizer assim: posso só dizer uma coisa?*

CR – *Pois assim é uma coisa, assim já tem razão ...*

RO – *Às vezes há pessoas que se metem e há pessoas que podem ajudar em alguma coisa com isso*

Rita – *Então MR e CR, concordam com o que disse, por exemplo, o AC e o FR?*

8 de maio

Combinou-se também que se o CR não quisesse mesmo ouvir, lhe podia dizer que não, mas com educação e respeito: “olha, desculpa interromper, posso dar a minha opinião? Não, desculpa, mas agora não quero, é uma conversa só entre nós os dois”. No final, perguntei se estava resolvido e tentei realçar que era uma briga sem sentido, porque ambos eram amigos e sugeri que dessem um aperto de mão para que tivesse a certeza que estava mesmo resolvido, contudo o CR recusou-se e a AT prosseguiu. No final do dia, o CR veio ter comigo e disse que depois da AT pediu desculpa à MR. Esta atitude revela que o aluno não deu um aperto de mão à colega por não ter coragem de o fazer em frente à turma, pois não era esse perfil que estava habituado a assumir e assumir perante os outros que afinal também conseguia ser afetuoso não era um processo fácil, por isso, optou por o fazer em privado, mostrando que percebeu o lado da colega e que utilizou os amuos como defesa para a sua fragilidade. A prova de que a relação professor-aluno se alterou, foi que, como o aluno percebeu que eu reconhecia as suas necessidades afetivas, recorreu a mim para contar a sua boa atitude, pois sentia-se compreendido e sabia que iria ficar satisfeita por acreditar que ele, mais cedo ou mais tarde, o iria fazer. Propus-lhe que fosse contar às outras professoras para que elas soubessem e ficassem muito satisfeitas com ele também, mas não o quis fazer, pois era a mim que queria orgulhar, por saber que era eu quem iria valorizar e ele precisava dessa valorização para continuar a evoluir. Prova de que o facto de ter tempo, dedicação e disponibilidade para os alunos lhes proporciona uma melhor experiência de aprendizagem, é que este aluno que estava habituado a provocar e ser agressivo, porque era a forma como o tratavam, o que gerava ressentimento e levava à escalada de conflitos, se dirigiu a mim, depois de me contar que pediu desculpa à colega e disse: “Ó professora, dê-me um abraço, você é a melhor professora do mundo, juro!”. A disponibilidade para os alunos não tem destaque apenas na relação pessoal, mas também no empenho que estes impõem ou não nos trabalhos escolares. Ao início, este aluno não se empenhava e era comum desistir enquanto não conseguia, insistindo que não fazia os trabalhos. A resposta que estava habituado a ter era normalmente no sentido de ser obrigado a fazer, criando uma discussão, reprimindo a sua atitude, tendo uma atitude de despreocupação de “não queres, não faças”. Esta forma de comunicar contribuiu para que este recuperasse o gosto por aprender e sentisse a sala de aula como um espaço agradável, como mostra parte da entrevista feita ao aluno, no final do ano, passado muito tempo deste episódio:

Rita – Sentes que te portas melhor, CR?

CR – Sim.

Rita – *Porquê? O que é que achas que te levou a portar melhor?*

CR – *(com um sorriso) Foi você me ajudar.*

Rita – *Foi? Boa. E como é que nós te ajudámos?*

CR – *Quando eu fazia alguma coisa e desistia, você dizia para não desistir e ajudava-me sempre.*

Rita – *Não sentes que por te portares melhor consegues aprender melhor?*

CR – *Sim! Por causa que a professora dá-nos mais interesse.*

18 de junho

Num dos dias em que não consegui fazer algo e desistiu, mas foi convencido a terminar o seu trabalho e, com apoio, consegui fazê-lo mesmo antes dos colegas, sugeri-lhe que me apoiasse a ajudar os colegas que tinham dúvidas, fazendo-o sentir-se capaz e fomentando o espírito cooperativo, o que deixou o aluno muito motivado e satisfeito. Num intervalo, ao pé de um colega, de forma espontânea, deu-me o segundo abraço, e o FR, que estava ao pé também quis um abraço do colega e ele, que não está habituado a demonstrar afetos, disse logo que ele podia, mas tinha de ser rápido e à homem! Apesar de querer manter alguma distância, não só física, mas também emocional, demonstrou um grande avanço, pois não era comum ver o CR demonstrar afetos.

A partir da quarta semana, a postura mais adequada nas AT já era bastante notória, pois os alunos já não estavam tão distraídos, já não se fazia ouvir o barulho de fundo e não era preciso estar constantemente a chamar a atenção, pois já estavam atentos ao que se passava e mostravam-se envolvidos, querendo participar. Enquanto que nas primeiras semanas as ocorrências da coluna do “Não Gostámos” eram relacionadas com queixas acerca de alunos chamarem nomes ou baterem, desde esta altura começou a notar-se um gosto por querer aprender e uma apropriação das regras e do que é correto ou errado. Nesta semana as ocorrências desta coluna diziam, por exemplo: *Não gostei quando estávamos a fazer os problemas e os outros estavam a fazer barulho* (anexo 8). O mesmo acontecia na coluna do “Gostámos”, onde se podia ler, por exemplo: *Gostei de ver o vídeo dos planetas*. O interesse dos alunos pelo conteúdo das aulas também aumentou porque lhes proporcionámos formas diferentes de aprender às quais não estavam habituados, o que fez com que os alunos se interessassem e retivessem mais informação por estarem atentos:

Rita – *Em vez de serem só as professoras a falar, a explicar, vemos vídeos giros que explicam as coisas!*

DI – *Assim até fica-nos mais na mente!*

RO – *Eu hoje vou ver mais um vídeo do Paxi em casa!*

Rita – *Então vocês já sabem que para fazermos atividades divertidas deste género vocês têm de se portar bem e colaborar, não é? Senão percebem que se torna*

difícil... Temos de fazer um esforço para conseguirmos aprender melhor e de forma mais divertida. Sim? Estamos todos de acordo?

Muitos alunos – Sim!

8 de maio

O recurso a outras dinâmicas para aprender que não apenas o manual, motivavam os alunos e envolviam-nos no processo de ensino-aprendizagem, mas também os ajudava a regular o comportamento, pois para realizar atividades mais cooperativas os alunos tinham de ter um comportamento adequado, senão a sua realização não era possível. Como gostavam destas dinâmicas, empenhavam-se em cumprir as regras, não só para que elas não deixassem de existir, mas também porque percebiam que não as conseguiam realizar com qualidade.

Para além de demonstrarem gostar do que faziam nas aulas, os alunos também começaram a sugerir o que gostariam de fazer e as coisas que gostavam de aprender:

Gostei de aprender os sólidos, os poliedros e os não poliedros -AL e DI; Gostei de fazer problemas -TA; Gostaria de ver mais vídeos do Paxi -DI; Gostaria de ver como a Terra foi formada com um vídeo do Paxi -AL.

Todas estas ocorrências revelam que os alunos se interessam pelos conteúdos, porque a forma como os aprendem passou a ser mais dinâmica. Em vez de aprenderem coisas acerca da formação da Terra lendo algo escrito no manual, os alunos viam vídeos, que se revelavam mais eficazes, por ilustrarem as palavras e, desta forma, dar sentido ao que estavam a aprender, tornando a sua perceção mais fácil. Também gostaram de aprender os sólidos, porque não se limitaram a fazer fichas ou ler os seus nomes no manual. Os sólidos foram levados para a sala e os alunos puderam explorá-los, fazer experiências, explorar as suas características recorrendo a diversas atividades dinâmicas.

Apesar de tentar corresponder aos interesses dos alunos, pondo em prática o que fosse possível, no que diz respeito à gestão do currículo, nem sempre era possível, pois muitas vezes os alunos pediam para explorar assuntos que já tinham sido explorados e tínhamos de avançar para outros conteúdos, porém o seu desejo por aprender mais não era desvalorizado e eram-lhes dadas ferramentas para que o fizessem de forma autónoma, não deixando o interesse desaparecer e de modo a perceberem que em casa também podiam construir o seu conhecimento. Após se ler a ocorrência *Gostaria de aprender mais coisas sobre o sistema solar -FR*, foi explicado aos alunos que tínhamos de avançar

e foi sugerido que em casa pesquisassem o assunto em vídeos na internet, em livros, em revistas científicas, ou outras coisas relacionadas com esse tema:

MI -*Eu fui à biblioteca da Trafaria requisitar um livro sobre o Sistema Solar, mas levei multa porque o li todo.*

Rita – *Não foste lá renovar a data, não foi? Ias lá dizer que o tinhas e ias demorar mais que a data marcada e assim já não pagavas multa. FR, se não souberes onde pesquisar podes vir pedir-nos ajuda que nós ajudamos.*

FR- *Eu pus no Youtube coisas sobre o sistema solar para aprender e aquilo apareceu me coisas mais para bebés.*

Rita -*Foi? Então eu vou procurar na internet coisas e depois digo-te, pode ser? A internet deve ser usada para isto mesmo, para pesquisarmos coisas que nos fazem aprender mais.*

22 de maio

Com a intervenção do MI e do FR, pode-se perceber que, de forma autónoma, tentaram saber mais sobre um conteúdo que lhes causou curiosidade. Esta intervenção também demonstra que os alunos não sabiam ainda como procurar informação e que a ajuda do professor se revela muito importante nesse sentido. Passou a ser comum dar ferramentas para que os alunos aprendessem também fora da sala de aula, uma vez que passaram a interessar-se pelos conteúdos estudados. Estas situações serviam também para alertá-los acerca do bom uso das tecnologias, que muitas vezes só sabiam usar para lazer e para ter acesso a informação não pertinente.

Valorizar os interesses dos alunos revelou-se de extrema importância também para abordar assuntos da sociedade, como foi o caso de um aluno que estava muito desperto para as questões relacionadas com o ambiente e que sugeriu, num Diário, que existisse o cargo de Chefe da Poluição: *Quero que haja o chefe da poluição -DI*. A sua proposta foi aceite e as questões ambientais passaram a ser debatidas com mais frequência. Todas as semanas existia um Chefe da Poluição que tinha a função de alertar os colegas para questões ambientais, alertando-os dos perigos das suas atitudes relacionadas com esse tema, como deitar lixo para o chão ou não fazer a reciclagem corretamente, por exemplo.

O reconhecimento dos erros por parte dos alunos também passou a ser comum, contrastando com os episódios descritos inicialmente. Com o passar do tempo, os alunos já eram capazes de assumir que estavam errados e dar razão aos colegas, bem como pedir desculpa pelo erro. Em relação a uma ocorrência da coluna do “Não Gostámos”, que espelha o desagrado de dois alunos por um colega lhes ter estragado um jogo, pode ler-se em ata:

O MI estragou um jogo de propósito, mas na Assembleia pediu desculpas aos colegas e admitiu que esteve mal e foi dar um aperto de mão aos colegas.

Secretário, 22 de maio

A penúltima semana, tanto em momentos de aula, como na realização das AT, foi onde se pôde notar uma evolução enorme relativamente à postura dos alunos desde o início do ano até aqui. A forma como geriram e discutiram os assuntos da AT foi exemplar. Através da análise de um vídeo feito no início da AT desta semana, pode ver-se que todos os alunos estavam com postura, bem sentados, atentos e a querer participar respeitando as regras definidas. No episódio descrito abaixo, percebe-se que os alunos já conseguiam moderar os debates, respeitando a ordem de trabalhos sem ninguém lhes dizer e fazendo cumprir as regras da AT, como só dar a palavra a quem tinha o dedo no ar, corrigindo o vocabulário e a postura errada dos colegas, aconselhando a moderar as atitudes e encontrando soluções para a resolução dos problemas:

Presidente – BA, tens o dedo no ar, fala lá

BA – Daqui a pouco as professoras têm alarmes na sala para ver quem entra aqui!

Presidente – (ignorou a proposta inválida e desadequada da colega) Quem é que tem uma opinião para dar?

Vários alunos começam a falar ao mesmo tempo...

Presidente - Calma... Têm de pôr o dedo no ar.

Vice-Presidente – (com dedo no ar) Eu tenho uma opinião para dar.

AC -A minha opinião com o lápis...

Presidente – Agora estamos a falar da borracha primeiro, tens de esperar e por o dedo no ar. Agora é a LA (tinha o dedo no ar).

LA – (muito exaltada e a gritar) E temos de fechar a porta, porque vêm aqui partir garrafas! A garrafa quando eu cheguei estava cheia de cola, tentaram colar...

Presidente – (pacificamente) Calma Fala com calma ...

LA – (continua a falar a gritar e sem a postura adequada) ...e eu não admito isso!

Vice-Presidente – LA, podes falar com calma, por favor?

Presidente – (interrompendo as queixas da LA) Mas tu escreveste no “não gostámos?”

LA -Não, porque foi hoje!

Presidente – Então já falamos...

LA – (para provocar no sentido de obter a atenção que já estava a ter) ..., mas se eu vir alguém com isso vou-lhe partir o material todo!

Presidente – Para já não devias fazer isso, para já não devias falar assim, porque pode ter sido alguém sem querer ter ido contra a tua mesa e ter deixado cair a garrafa e tentou colar a ver se dava para arranjar o que estragou ...

LA – (continua a argumentar em tom desadequado)

Vice-Presidente – (chama os dois colegas que estavam a falar e desatentos ao que se estava a passar para estarem com atenção e respeitarem a colega)

Presidente – LA, está bem, já chega. Primeiro tens de perceber que estás errada e depois da AT a professora Rita vai por ali os papeis (Diário de Turma), tu escreves lá e depois resolvemos isso está bem?

LA – (continua na provocação)

Presidente – LA, isto já está a demorar muito e nós temos muita coisa para ler ...

IN – Tratamos deste assunto no final, se der tempo.

Vice-Presidente – (voltando à questão do DT e dirigindo-se para a autora da ocorrência, passando a provocação da colega à frente) TA, onde é que tu deixaste o lápis?

TA – (levanta-se e mostra o sítio onde o deixou) Deixei aqui.

Presidente – Mas não devias ter deixado aí, devias ter guardado dentro do estojo. Começam vários a falar ao mesmo tempo...

Vice-Presidente e Presidente – Mas tu já falaste AC, agora tens de deixar falar outras pessoas!

Presidente – (dando a palavra a um colega que tinha o dedo no ar) Diz lá DI.

9 de maio

A relação cooperativa dos alunos também é notória na leitura da coluna do “Gostámos” onde se podem ler, por exemplo, duas ocorrências que tinham como objetivo elogiar o desempenho dos colegas e reconhecer-lhes competências:

Gostei que o FR fosse o presidente porque dá o exemplo – RO; Gostei que a MA fosse Vice-Presidente porque resolve tudo com calma e é fixe- LA.

No anexo 9, pode perceber-se que os alunos conseguem avaliar o desempenho dos colegas e dar a sua opinião acerca do que acham que estes podiam melhorar e conseguem perceber que há formas diferentes de agir e comunicar e eleger a que lhes parece mais adequada, ilustrando com exemplos e sugerindo melhorias. Também se percebe que já não têm qualquer dificuldade em elogiar uma boa atitude de um colega. Para além disto, entende-se que os alunos perceberam e interiorizaram a importância da forma como se fala e o vocabulário que se utiliza e que a forma como se fala e age tem impacto nos outros. Por fim, percebe-se também que os alunos têm a capacidade de reconhecer e admitir os seus erros, assim como reconhecer que apesar de estarem a julgar determinada atitude também já a tiveram antes e tentaram melhorar.

Fazendo a análise geral do percurso feito desde a realização da primeira Assembleia de Turma até à última, percebe-se que existiu muita evolução, não só no tipo de ocorrências presentes no Diário de Turma, mas também na forma como os alunos foram alterando a sua postura perante si e em relação aos outros. Enquanto que no início existiram muitas queixas em relação a colegas chamarem nomes ou baterem, no final já se podiam ler ocorrências a elogiar o desempenho dos colegas, o que também revela que

os alunos aprenderam a compreender-se e a ajudar-se uns aos outros, no sentido de serem um fator essencial para ajudar o outro a evoluir. Se no início se queixavam dos colegas no sentido de os prejudicar, no final tentavam desculpar o mais que conseguiam as suas atitudes e arranjar soluções para que os seus comportamentos melhorassem de forma subtil para que não saíssem prejudicados, considerando aspetos emocionais e relacionais e assumindo-se como exemplo considerando os seus erros. Exemplo disto é quando, por exemplo, o CR alerta o AD que só vai deixar de chamar nomes quando os outros deixarem de ser amigos dele, reconhecendo que também o fazia e ganhou mais amigos quando alterou a sua atitude e deixou de o fazer (anexo 10):

CR - O AD vai deixar de chamar nomes quando começar a perder amigos

Rita – Tu, por exemplo, estás a melhorar o teu comportamento. Perdeste amigos por isso?

CR – Eu não

MA e BA - Até tem mais!

CR – Então é isso que eu estou a dizer: se ele continua assim vai perder amigos!

4 de junho

Ao analisar as respostas dadas pelos alunos a algumas questões colocadas na entrevista realizada no final do ano (anexo 11), percebe-se que atribuíram valor a todo o percurso que foi sendo feito até então, como se verá mais adiante. Reconhecem que o seu comportamento e aproveitamento não era satisfatório e reconhecem que tanto as AT, como as dinâmicas vividas na sala de aula contribuíram para melhorar o seu comportamento e aproveitamento, pois conseguiram, ao longo do tempo, começar a cumprir as regras básicas da sala de aula, a saber gerir os conflitos, a ajudar os colegas tanto a encontrar soluções para os seus conflitos como a melhorar o seu desempenho académico e interessar-se mais pelos conteúdos escolares por estes irem ao encontro dos seus interesses.

À pergunta se sentiam diferença em relação às aulas antes e depois desta intervenção, vários alunos demonstraram ter gostado mais das aulas depois da nossa intervenção por estas irem ao encontro dos seus interesses e não se basearem apenas no trabalho individual, no uso de manual e de fichas, mas também por incentivarem o trabalho cooperativo e o uso de novas tecnologias e afirmam que esse fator não só os fez ter mais interesse pelas aulas, mas também a melhorar o comportamento:

DI – Já não falamos muito ...; CA – Porque estamos a fazer muito mais coisas que gostamos; DI – E quanto mais gostamos portamo-nos muito melhor.

Em relação à realização das Assembleias, os alunos revelaram perceber a importância de ter um espaço onde podiam debater as situações para as poderem resolver de forma civilizada e, conseqüentemente, melhorarem as suas atitudes e a sua relação com os outros. Revelaram também ter aprendido muito sobre valores e a importância de ajudar os outros, o que contribuiu para a qualidade do seu percurso escolar:

MI – Sim, porque está a incentivar-nos a portar-nos bem e a estarmos mais atentos e isso. Eu não sei explicar, mas sim, ajuda bastante na nossa aprendizagem e no nosso comportamento.

No que diz respeito a comportamentos que se alteraram, os alunos revelam ter sido as Assembleias o motor para que isso acontecesse, pois muitos dos exemplos que deram dizem respeito a coisas que foram tratadas nas Assembleias e eles perceberam que tinham de alterar, comprovando que as AT influenciam todos os outros momentos escolares, pois é deles que nelas se fala. Uma vez que a entrevista foi feita em pequenos grupos e os colegas estavam presentes, esta questão também fez perceber que os alunos valorizavam as conquistas dos pares, pois quando ao perguntar individualmente a cada um o que tinha melhorado, se é que tinha melhorado, os colegas intervinham no sentido de realçar comportamentos que os alunos antes não tinham e que, com toda esta intervenção, passaram a ter:

AD– De chamar nomes aos colegas, de estar a conversar na sala de aula ...; BA– (acerca do AD) Ele começou a ser mais meigo quando vocês vieram para cá, começou a se preocupar mais ...

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatando que a turma apresentada neste estudo mostrava ser de difícil gestão e apresentava várias lacunas a nível da aprendizagem e considerando que ser professor é mais do que ter conhecimentos sobre uma disciplina e dar aulas sobre a mesma, não devendo este, portanto, reduzir a educação ao mero processo de instrução, Rego (2014), foi necessário recorrer a uma estratégia para que o perfil da turma pudesse mudar, no sentido de fazer progredir cada aluno que ela integra, tanto a nível cognitivo como emocional. Desta forma, partindo desta necessidade, este estudo teve como questão de partida a seguinte pergunta: Será que as Assembleias de Turma podem proporcionar um ambiente favorável às aprendizagens dos alunos?

Apesar de serem as Assembleias de Turma que estão em estudo, existem outros momentos que não se esgotam na realização das mesmas, porém têm a sua influência, pois nelas é tratado tudo ao que à vida da turma diz respeito, que contribuíram para melhorar e proporcionar um ambiente favorável às aprendizagens dos alunos.

Posto isto, e dando resposta a este estudo, tendo em conta todos os fatos apresentados até aqui, conclui-se que as Assembleias de Turma podem proporcionar um ambiente favorável às aprendizagens dos alunos.

A realização das AT contribuiu para que trabalhasse do ponto de vista pedagógico, pois, ao optar por não recorrer ao ensino tradicional, o professor que recorre à dinâmica das AT, proporciona um conjunto de fatores que influenciam positivamente a forma como os alunos encaram a escola, pois podem ver nela o reflexo dos seus interesses, ou seja, o facto de os alunos escreverem mais sobre os seus interesses, leva o professor a pensar em atividades diferentes, o que influencia o seu conhecimento pedagógico. Assim sendo, o estudo revela também que a ação do professor tem um papel muito importante, pois a forma como este gere a vida da turma, influencia muito a forma como os alunos encaram o processo educativo e a forma como se relacionam entre si. A minha ação revelou ter uma função preventiva, pois assumiu um estilo educativo que serviu de exemplo para os alunos.

Num conjunto de respostas dadas por alunos da turma em estudo, pode perceber-se que estes se começaram a interessar mais pela escola e a aprender melhor, quando tiveram a oportunidade de experienciar uma dinâmica diferente das aulas, que passou de ser apenas ler conteúdos do manual, fazer fichas e copiar coisas do quadro para trabalhos

em grupo, recurso a tecnologias, tanto para expor conteúdos como para fazer atividades lúdicas e didáticas, entre outras coisas. Contudo, o fator mais importante foi que puderam participar na construção do seu currículo e ver postas em prática as suas sugestões. Alguns alunos consideraram que esta dinâmica os fez ter mais interesse e gosto pela escola e outros assumem-na como fator importante para a mudança do seu comportamento.

Com a realização do estágio e deste estudo, apesar de já me ter debruçado sobre esta questão anteriormente, percebi que há um fator não mencionado até então e que contribui bastante para o sucesso escolar dos alunos, principalmente dos que precisam de mais apoio: o número de docentes na sala. Apesar deste estudo ter atingido os seus objetivos, estou convicta de que se não tivesse mais duas pessoas comigo, não teria corrido tão bem, pois uma pessoa só não consegue apoiar todos os alunos. Apesar de me ter mostrado muito satisfeita com a situação particular do CR, por exemplo, sei que se tivesse uma turma apenas a meu cargo não teria o tempo necessário para disponibilizar ao aluno, como fiz. Percebo que até aqui isso talvez não tenha acontecido tão evidentemente também por este motivo. Com a realização das entrevistas, esta questão surgiu e os próprios alunos, sem os influenciar nesse sentido, concluíram que a qualidade das suas aprendizagens melhorou por existirem mais professoras na sala e os conseguirem apoiar mais. Um dos alunos da turma que precisava de mais apoio reconheceu que com a nossa presença aprendeu mais, pois já tinha quem fizesse coisas com ele, o que antes não acontecia, porque a professora tinha de apoiar o resto da turma e não sobrava tempo de qualidade para o apoiar:

***JO** – Porque vocês apareceram e era muito mais fácil para mim, porque a professora estava sempre a dar a aula aos outros e eu estava sempre a ver, não fazia nada;*

***Rita** – Então sentiste mais apoio, eram mais professoras na sala e tinham mais tempo para te ajudar, é isso?;*

***JO**– Não, a professora [titular] não tinha tempo para mim e ajudava as outras pessoas e eu não fazia nada, ficava só ali a ver;*

***Rita**– E connosco sentes que é diferente?;*

***JO** – Hum hum.*

O mesmo aconteceu relativamente à gestão da sala de aula. Os alunos reconhecem que uma professora apenas não consegue dar o mesmo apoio a todos os alunos e que se existirem mais a qualidade do ensino é melhor:

***MU** –Agora também tem mais ordem na sala, porque antes era só a professora [titular] com os 21 alunos e ficavam só conversando e era difícil organizar a sala.*

Ao estarem envolvidos numa organização participativa, onde são ouvidos e encorajados a ter liberdade de expressão, a desenvolver o pensamento crítico, a autonomia e a responsabilidade, os alunos sentiram mais gosto em aprender, pois a sua opinião em relação a diversos assuntos foi tida em consideração e os seus interesses foram ouvidos, desta forma, sentiram-se parte integrante da turma e o seu gosto por aprender aumentou.

Uma vez que um bom ambiente de aprendizagens também passa por existir uma boa comunicação entre os alunos, a regulação do comportamento também teve bastante influência no seu aproveitamento, pois a motivação não é suficiente para que a aprendizagem seja feita com qualidade. Nas AT, aprenderam uma postura cívica, no sentido de melhorar os seus comportamentos e agirem em conformidade tendo em conta os colegas, o ambiente melhorou significativamente durante o decorrer das aulas, tornando-se mais pacífico e cooperativo, pois tiveram consciência dos valores e do sentido cívico, melhorando a qualidade da relação que têm entre si e, conseqüentemente, o trabalho cooperativo passou a imperar, mostrando dar frutos no que diz respeito ao interesse e desempenho dos alunos:

***BA** – Mas também nós podemos estar a trabalhar, tipo a fazer fichas e essas coisas, mas pode ser em grupo. Fica mais divertido. Um ajuda o outro, outro ajuda o outro ...*

Se ao início a forma que tinham de mostrar o seu desagrado em relação a alguma situação era chamar nomes ou bater sem ponderação, com o tempo foram aprendendo a verbalizar os seus sentimentos, confiando no grupo, que com o passar do tempo também se foi mostrando cada vez mais disponível para perdoar e ajudar. Estas competências cooperativas desenvolveram-se através das AT, mas vigoraram também durante o período de aulas, pois tanto numa circunstância como noutra, foi possível perceber que os alunos aprenderam a não interromper, a não atacar, a elaborar perguntas e respostas construtivas, a respeitar as regras, falar num tom de voz baixo, escutar atentamente o outro, ajudá-lo a compreender, a encontrar a melhor estratégia, a elogiá-lo, estando recetivo à ajuda do outro e a pedir esclarecimento ao par. Para além das competências cooperativas, que espelham uma mudança de atitude, o diálogo nas AT também serviu para os alunos alargarem o seu vocabulário, dando significado a conceitos e palavras desconhecidas e descobrindo outras palavras para designar termos comuns. Nas atas pode perceber-se que os alunos tentavam usar vocabulário adequado e não linguagem corrente, por exemplo. O mesmo se revelou na escrita dos alunos, aquando da utilização do DT.

Os Diários de Turma, enquanto instrumento regulador das AT, revelaram-se muito importantes na gestão de conflitos, pois permitiram que os alunos, à medida que se apropriaram da sua função, conseguissem fazer o distanciamento emocional das situações de tensão e, ao invés de as resolverem erradamente no momento, as escrevessem no Diário para as poderem resolver, mais tarde, em melhores condições, tomando consciência das suas ações e encontrando, de forma cooperada, soluções para o conflito, o que também resultou da criação de um melhor ambiente em sala pois as queixas momentâneas em aula e conseqüente conflito foram desaparecendo. Através da análise do tipo de ocorrências, os DT serviram para perceber a evolução dos alunos em relação à gestão dos conflitos, de comportamentos e do interesse pela escola. Enquanto que no início as ocorrências eram maioritariamente negativas, com sentido punitivo, no final já eram mais positivas. Pelas colunas do “Gostámos” percebe-se o gosto que os alunos foram adquirindo pelas aulas, pois podem-se ler ocorrências direcionadas nesse sentido como:

Gostei de fazer o jogo da experiência quem quer ser extraordinário- CR e gostamos de fazer os trabalhos em grupo- A.

Contrastando com as ocorrências iniciais que revelavam que o interesse dos alunos pela escola era a parte dos recreios:

Gostei de brincar no parque -NI; Gostei de jogar no ringue – AD.

Também se pode perceber nesta coluna o valor que os alunos foram dando às conquistas dos colegas bem como às suas, espelhando as competências colaborativas e a aquisição de valores e apropriação de regras:

Gostei que o FR fosse o presidente porque dá o exemplo -RD; Gostei de ser de novo amiga da LA -AL.

A capacidade de autorregulação dos alunos teve a sua maior prova de existência quando os alunos, sugeriram acrescentar a coluna do “Não devíamos ter feito” ao DT. Nesta coluna podem ler-se ocorrências, que revelam que os alunos adquiriram a capacidade de reconhecer os erros e de assumi-los perante o grupo, mostrando confiança no mesmo, como:

Não devia ter dado uma chapada no pescoço do GU; Não devia ter estado desatenta na sala; Não devia ter estado a falar com o FR na sala; Não devia ter

negado ser par do MI; Não devia ter brincado com o AD; Não devia ter atirado a caderneta à professora.

As Tabelas de comportamento enquanto instrumento regulador de comportamentos e enquanto apoio da tomada de consciência das atitudes dos alunos serviu o seu propósito, pois os alunos recorreram muitas vezes às tabelas para avaliar o avanço ou recuo das suas atitudes. Embora a atribuição das cores correspondentes ao comportamento tivesse gerado muitas discussões serviu como lição moralizante, de sentido ético e da passagem de valores, pois os alunos foram deixando de atribuir bolas para aborrecer os outros e foram sabendo fazer a gestão do comportamento dos colegas no sentido de os ajudar. Também foi um importante instrumento para que os alunos fizessem a reflexão acerca das suas atitudes e percebessem o que era certo ou errado e o que devia ou não ser valorizado. À medida que o tempo foi passando, os alunos foram sendo cada vez mais exigentes com eles próprios, sancionando atitudes que ao início não achavam erradas. Muitas vezes desvalorizei atitudes de alunos e não lhes atribui bolas amarelas ou vermelhas e os próprios alunos pediram para as ter, porque não achavam justo ter verde por terem determinada atitude que sabiam que tinha sido menos correta.

Sendo bastante notória a evolução dos alunos neste estudo, é sabido que o percurso do desenvolvimento sociomoral é demorado e no seu decorrer acontecem vários avanços e recuos e, por isso, é certo que muitas mais conquistas haviam a fazer, porém um notório caminho foi percorrido no que diz respeito à tomada de consciência das regras estabelecidas, do desenvolvimento do trabalho cooperativo, da autorregulação e da construção do sentido de pertença a um grupo. Neste sentido, pode-se concluir que o trabalho derivado das AT, fomentou o desenvolvimento das competências em dialogar e os valores da não violência, respeito, justiça, democracia e solidariedade e teve uma grande influência na melhoria das relações interpessoais no contexto escolar e na formação ética dos alunos, bem como no seu interesse pela escola.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* . Universidade Aberta.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, F. (2018). *Seminário de Investigação sobre a Prática Pedagógica*. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Almeida, P. (2017). *Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Alves, J. M. (1993). *Práticas Pedagógicas nas Organizações Escolares"* (1º ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Amaral, M. (1999). Construindo o Conselho. *Escola Moderna*, 5(5ª série), 51-52.
- Arends, R. (1997). *Aprender a ensinar* . Lisboa : Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Avões, P. M. (2015). *O Feedback dos professores e o Envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos do 9º ano*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo* . Lisboa : Edições 70 .
- Barreiros, J. C. (1996). *A Turma como Grupo e Sistema de Interação*. Porto: Porto Editora.

- Barros, J. (s.d.). *Importância das expectativas dos professores para a realização escolar*.
Porto: Universidade do Porto.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação : um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Boavida, A. M., & da Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. Lisboa: GTI.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabeleira, J. P. (2013). *Reforço positivo e aprendizagem cooperativa: estratégias facilitadoras do sucesso de alunos desmotivados*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Campos, A. (outubro de 2019). *Elogiar: Como e o quê?* Obtido em 2 de novembro de 2020, de Porto Editora: <https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/paginas-especiais/educacao-pre-escolar/opiniaopre/elogiar>
- Campos, I. I. (2016). *A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e a aprendizagem da criança*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Cardoso, J. R. (2013). Professor, Profissão única. Em J. R. Cardoso, *O professor do Futuro* (pp. 37-53). Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Chiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito : teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Chirindza, F. F. (1996). *A relação professor-aluno no Ensino Primário do 1º grau (EP1) na cidade de Maputo - Contribuição para a redução do insucesso escolar*. Maputo: Escola Superior de Educação de Setúbal .

- Coelho, T. P. (2016). *Refletindo sobre o questionamento no 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Cooper, H. M., & Good, T. L. (1983). *Pygmalion grows up : studies in the expectation communication process*. New York: Longman.
- Costa, A. R. (2014). *Oportunidades de autorregulação da Aprendizagem e Comportamentos Autorregulados em Contexto Pré-Escolar*. Obtido em 2016, de Universidade de Lisboa: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15407/1/ulfpie046639_tm_tese.pdf
- Costa, M. C. (setembro de 2006). Revista HISTEDBR On-line. *A PEDAGOGIA DE CÉLESTIN FREINET E A VIDA COTIDIANA COMO CENTRAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA*, pp. 26-31.
- Coutinho, C. P. (2004). *Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação*. Minho: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cruz, M. M. (janeiro-junho de 2008). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. *Revista Faced*, 167-172.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A Aprendizagem Cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Interações*, 133-159.
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: PACTOR-Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes-Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pregaminho.
- Duarte, S. M. (2018). *Os Impactos do Modelo Tradicional de Ensino na Transposição Didática e no Fracasso Escolar*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Educação, M. d. (18 de janeiro de 2001). *Decreto-Lei n.º 6/2001*. Obtido de Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/338986/details/maximized>
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Faria, M. F. (2011). *Uma escola para todos - Perceções/expectativas do professor do ensino regular, face ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial*. Viseu : Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras.
- Fernandes, A. I. (29 de janeiro de 2020). *Entrevista. José Pacheco: “O professor não ensina aquilo que diz, transmite aquilo que é”*. Obtido de Comunidade Cultura e Arte: <https://www.comunidadeculturaearte.com/entrevista-jose-pacheco-o-professor-nao-ensina-aquilo-que-diz-transmite-aquilo-que-e/>
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 15(4), 563-572.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5-12.
- Folque, M. A. (2014). *Aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Franco, C. d. (2013). *A Utilização de Recursos Educativos Digitais na Sala de Aula: Um Componente Fundamental no Ensino?* . Lisboa : Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa .
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2018). *A Escola dos meus sonhos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Gomes, J. F. (2014). *A Tecnologia na Sala de Aula*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Henriques, M. C. (2000). Perspectivas conceptuais da educação para a cidadania. *Primavera* , 35-52.
- Janes, A. V. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico: A resolução de conflitos enquanto aprendizagem social das crianças*. Obtido em 2016, de Universidade de Évora: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/12099/1/Andreia%20-%20A%20resolu%C3%A7%C3%A3o%20de%20conflitos%20enquanto%20aprendizagem%20social%20das%20crian%C3%A7as.pdf>
- Jean Lave, E. W. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu ; méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. LIDEL.

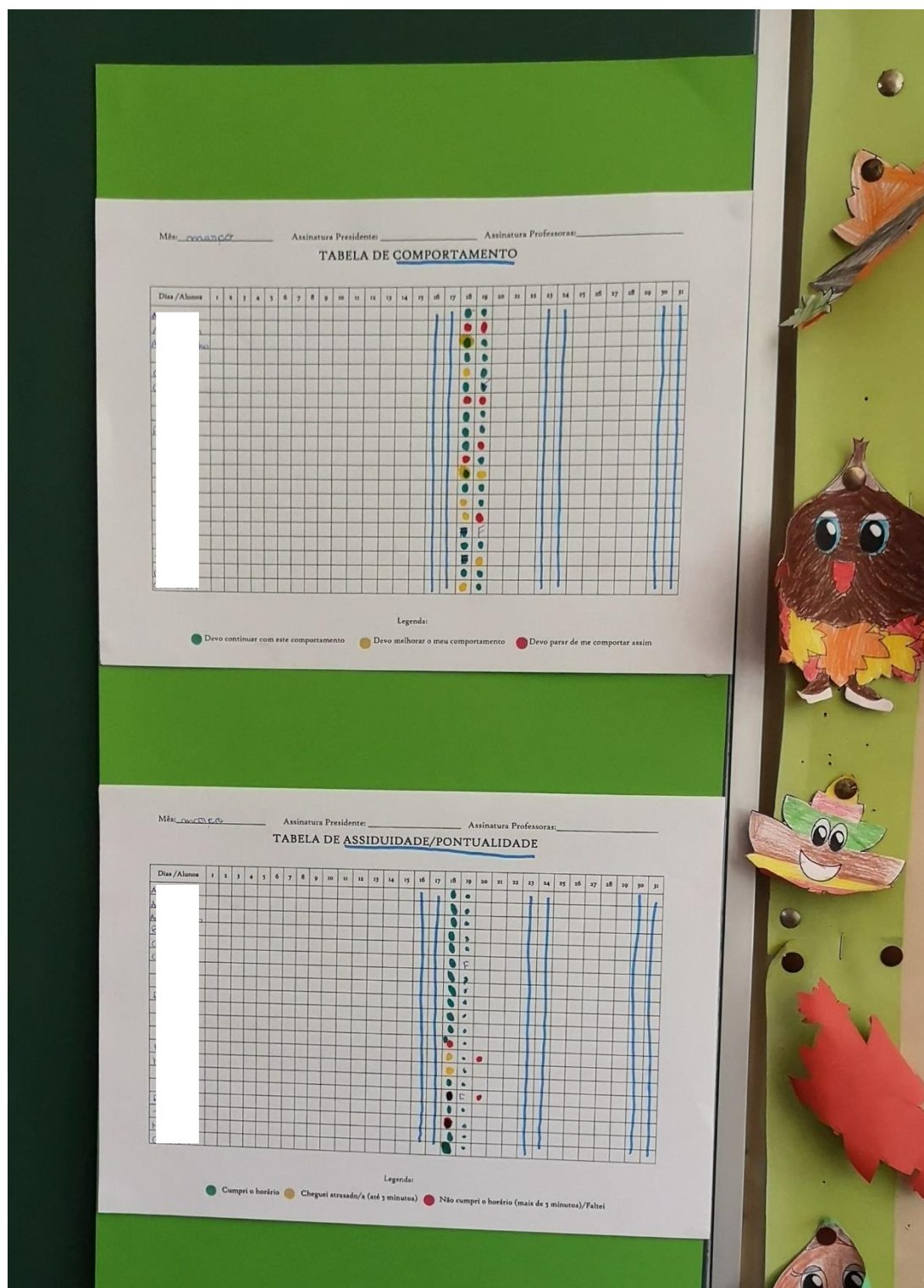
- Louseiro, M. (2011). Contributos da prática de Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos . *Escola Moderna* , 12-40.
- Martins, G., Gomes , C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2014). Obtido de Movimento da Escola Moderna: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_a_07_apresent_modelo_mem.pdf
- Montessori, M. (1936). *A Criança*. (B. Romina, Trad.) Lisboa: Portugália Editora.
- Moretto, V. P. (2011). *Construtivismo: A Produção do Conhecimento em Aula*. Lamparina.
- Muller, L. d. (novembro de 2002). A Interação Professor-Aluno no Processo Educativo. *Integração*, 276-279. Obtido em outubro de 2020, de INTEGRAÇÃO.
- Neves, M. R. (2014). *Organização do Espaço Educativo: «Quebrar» a Rotina*. Vila Nova de Gaia: Escola Superior de Educação Jean Piaget /Arcozelo.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 1(3ª série), 27 - 30.
- Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. *Escola Moderna*, 9(5ª série), 39-46.

- Niza, S. (2007). Os instrumentos de cooperação para a socialização democrática. *Escola Moderna*, 3-4.
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza - Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta-da-china.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M - Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Escola Moderna - Revista do Movimento da Escola Moderna*(18), 5-9.
- Pintassilgo, J., & Andrade, A. N. (2019). Sérgio Niza e a “autoformação cooperada”: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM. *Revista Lusófona de Educação*, 163-179.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 1-25). Lisboa, Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Rego, A. M. (2014). *O professor como educador*. Obtido em 2016, de Faculdade de Letras da Universidade do Porto: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/77023/2/33200.pdf>
- Reis, I. d. (2018). *A Sequência Didática no Ensino do Género Exposição Oral: Uma Experiência no 3.º Ano do 1.º CEB*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *PROFFORMA*, 1-5.
- Ribeiro, J. P. (2015). *Contributo da utilização dos Recursos Educativos Digitais – RED – no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Aula Digital – O Mundo da Carochinha 1.º Ano*. Castelo Branco : Instituto Politécnico de Castelo Branco.

- Roa, P. G. (2003). O Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna - Revista do Movimento da Escola Moderna*(18), 56 - 70.
- Roegiers, X., & Ketele, J.-M. D. (1998). *Metodologia da Recolha de Dados - Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Instituto Piaget.
- Serralha, F. (2007). Construção Social das Aprendizagens e do Desenvolvimento Moral. *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*, pp. 77-102.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna . *Escola Moderna - Revista do Movimento da Escola Moderna*(35), 5 - 51.
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Lisboa: Pactor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, I. M. (2018). *As Tecnologias Digitais e o Trabalho Colaborativo Entre Professores: um estudo de caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, J. P. (setembro de 2005). *A relação Professor/Aluno no processo de ensino e aprendizagem*. Obtido em novembro de 2016, de Revista Espaço Académico: http://www.espacoacademico.com.br/052/52pc_silva.htm
- Silva, M. Â. (2007). *Educação para valores na escola plural: a educação moral e religiosa*. Universidade de Aveiro : Departamento de Ciências da Educação .
- Sousa, B. A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, E. M. (2016). *A disposição das mesas na sala de aula e a interação entre as crianças: um estudo de caso no 1.º Ciclo*. Aveiro : Universidade de Aveiro - Departamento de Educação e Psicologia.

- Souza, M. I., & Fernandes, M. A. (2014). *O autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores*. Porto Alegre, impresso.
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). *A organização do espaço em sala de aula e suas implicações na aprendizagem cooperativa*. Obtido em novembro de 2016, de Academia:
http://www.academia.edu/3110200/A_organiza%C3%A7%C3%A3o_do_esp%C3%A7o_em_sala_da_aula_e_suas_implica%C3%A7%C3%B5es_na_aprendizagem_cooperativa
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de Investigação em Educação* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. T. (2015). Práticas Didático-Pedagógicas De Ciências: Estratégias de Ensino / Aprendizagem Promotoras Do Pensamento Crítico. *Saber e Educar*, 34-41. Obtido em 2016, de Saber Educar:
<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/191/168>
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zenhas, A. (maio de 2011). *Formação Cívica nas escolas*. Obtido de educare.pt:
<https://www.educare.pt/opiniaio/artigo/ver/?id=12038&langid=1>

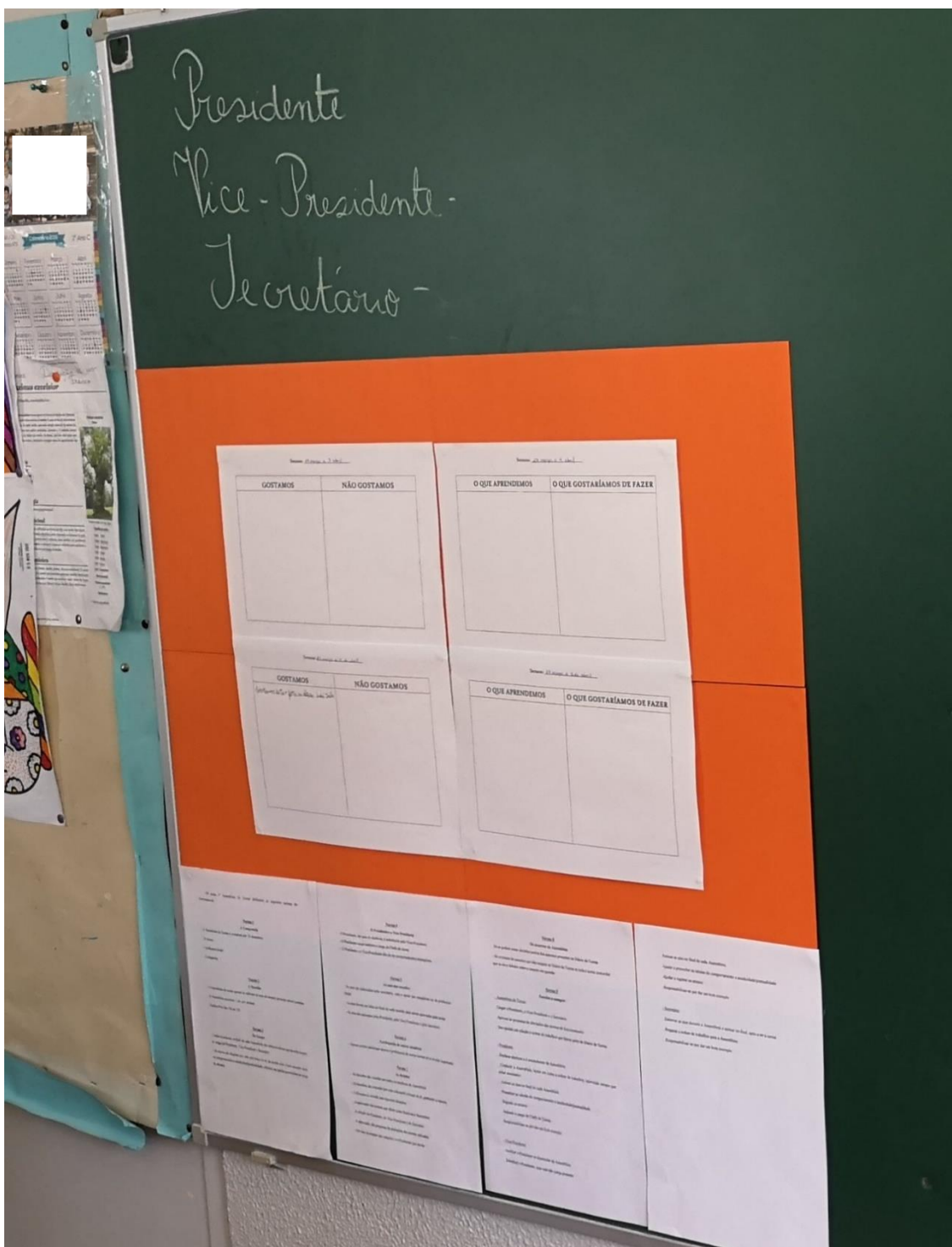
ANEXOS



Anexo 1 – Tabela de comportamento e Tabela de Assiduidade/Pontualidade afixadas



Anexo 2 - Semáforo do Comportamento



Anexo 3 – Diário de Turma e Regras do funcionamento das AT afixados

Rita - *Mais uma queixa no Diário sobre chamares nomes aos outros. Se eu te chamasse mongoloide tu gostavas? Ficavas feliz?*

CR - *É o que ele é, professora!*

Rita - *CR, achas bem o que estás a dizer? Gostavas que eu te chamasse esse nome?*

CR - *Então ele chama aos outros.*

Rita - *Mas gostavas?*

CR - *Ele chama aos outros.*

Rita - *Não é essa a pergunta que te estou a fazer...*

CR - *Então seu eu chamo é porque eles me chamam!*

Rita - *Meninos, vocês não podem chamar esses nomes uns aos outros. Olhem se eu vos tratasse assim. Vocês ficavam contentes? Não ficavam de certeza...*

CR - *Eu ia logo dizer à minha mãe!*

Rita - *Pois, porque não gostavas, porque sabias que não era correto, não era, CR? Então não podemos chamar esses nomes uns aos outros, é muito feio...*

AD - *Eu ficava furioso!*

Rita - *Claro, exatamente. Então porque é que ficavas comigo e os colegas não podem ficar contigo quando lhes chamas nomes? Se eu dissesse à tua mãe o que chamas aos teus colegas achas que ela ia ficar contente?*

AD - *Não. E a seguir dizia assim “estás de castigo!”*

Rita - *Vês, é porque é errado. É mesma conversa de sempre: não podemos fazer aos outros o que não gostamos que nos façam a nós. Está bem AD? Está bem CR?*

CR - *Está aí o meu nome, por acaso?*

Rita - *Não, mas tu disseste que se te chamassem tu chamavas também e não é assim que se resolve, não se paga na mesma moeda...*

CR - *Paga-se sim!*

Rita - *Nós se queremos ser pessoas como deve ser, se ouvirmos coisas feias, não vamos repetir...*

CR - *(para provocar e chamar a atenção) Então se eu for ao supermercado como é que eu pago se não for com moedas...*

Rita - *CR ...*

CR - *Mas é verdade, se eu for ao supermercado ...*

Rita - *... Tu estás a perceber o que eu estou a dizer e estás a destabilizar. Os teus colegas estão a levar a conversa a sério, leva também, vá lá.*

CR - *(aceita e para com a provocação)*

Anexo 5

Rita – Está bem, meus amores?

GU – Ela! Amores?

Rita – É um nome bonito este que eu vos chamo, não é?

CR – Não ...

Outros alunos – Sim!

CR – Isso é muitas lamechices...

Rita – Mas lamechices é uma coisa boa, CR..

CR – Não, não é...

Rita – É sinal de carinho, que gostamos uns dos outros. Nomes bonitos podem-se chamar. Eu chamo-vos nomes bonitos, porque eu gosto de vocês. Não vos chamo nomes feios.

RO – A minha mãe chama-me amorzinho!

CR – Eu quero que você me trate por aluno ou então pelo meu nome.

Rita -Queres que te trate por aluno ou por CR? Está bem, aluno, a partir de hoje eu trato-te por aluno. Mais alguém quer que eu o trate por aluno?

Vários alunos – Não!

AD – Eu também!

Rita – Mais alguém? (silêncio) Então vamos continuar

Anexo 6

DI - Uma vez eu estava a falar com o teu primo CR, e tu te meteste.
 CR – Quando?
 DI – Já foi há muito tempo...
 CR- Diz lá, em que sítio que é para eu me lembrar!
 DI – Quando eu estava a perguntar ao teu primo, então estás bem? O que é que te aconteceu? E depois tu disseste: não tens nada a ver com isso!
 CR – Não disse não! Estás aí a falar muito pão! Queres ir perguntar ao meu primo? Queres ir? Então anda lá, bora! Levanta-te vamos lá perguntar a ele. (em tom ameaçador e provocador)
 Colega de estágio – Eu tenho de interromper para fazer esta pergunta. O que é falar muito pão?
 DI – Falar à toa
 RO- Falar mentira
 CA -Falar as coisas quando não sabe o que é
 Rita – Nós temos de falar linguagem correta que toda a gente perceba. Eu e a professora não percebemos. MU (colega de outra nacionalidade), tu percebeste?
 MU – Não
 CR – Então, mas se ele está a dizer coisas que não sabe é falar pão!
 Rita – Mas outra forma de dizer falar pão
 CR – Tá a falar mentira
 Rita – Pronto, está a dizer coisas que são mentira. Dizes assim que é para todos percebermos o que queres dizer, pode ser, CR?
 CR – (Acena com a cabeça)
 (...)
 Rita – Como podemos resolver a situação?
 MD- Pedimos para ela não se meter
 AC – Sim, dizemos para ela não se meter
 CR- Mas isso foi o que eu fiz!
 FR - Quando ela se quiser meter não faz mal porque ela está a falar connosco e nós temos de aceitar porque ela é nossa colega.
 Rita – Gostei de te ouvir FR. Mais alguém com o dedo no ar para dar a sua sugestão?
 AC?
 AC- (repensando o que disse anteriormente) Ou então, para os outros não dizerem que ela se mete, ela antes de falar pode dizer assim: posso só dizer uma coisa?
 CR – Pois assim é uma coisa, assim já tem razão ...
 RO – Às vezes há pessoas que se metem e há pessoas que podem ajudar em alguma coisa com isso
 Rita – Então MR e CR, concordam com o que disse, por exemplo, o AC e o FR?
 (...)
 Rita – Vocês são amigos, ainda hoje estavam a conversar os dois lá fora.
 CR – (orgulhoso) E estávamos a fazer trabalhos juntos.

Rita – *Exatamente. Vocês são amigos, foi só aqui uma confusão que se passou no outro dia. Ora deem lá um aperto de mão que eu quero ver que não ficaram zangados e são amigos.*

CR – *(não se mostrou disponível para o fazer)*

Rita – *Só mais cinco então, vá.*

CR- *Não.*

Rita – *Não? Porquê CR?*

CR – *Não quero.*

Rita – *Mas és amigo da MR na mesma?*

CR – *Não.*

Rita – *Não? Então?*

CR – *Falou-me mal...*

Rita – *Ela não falou mal, CR*

Colega de estágio – Ela só estava a expor a opinião dela...

CR -*Para mim falou mal! Foi como a professora Rita disse: para mim foi uma coisa má, mas para ela não. É só o que estou a pensar*

Rita – *Mas se a MR disser assim: “desculpa, CR” .Tu aceitas, não é?*

CR – *Não.*

Rita – *Então porquê? Assim és tu que não estás a querer ser amigo. Tu viste que deixaste a MR triste porque fizeste uma queixa que ela não concordou. Mas eu acredito que se lhe pedires desculpa, ela desculpa. Porque é que não hás de desculpar a MR e serem amigos. Não era mais fácil?*

CR – *(não diz nada)*

Rita – *CR, vamos lá “dar o braço a torcer”. Mariana pede lá desculpa ao CR.*

MR -*Desculpa*

Rita – *CR, desculpas aceites? A MR cedeu, muito bem, uma atitude de menina crescida, sim senhora. CR, mostra lá que és um menino crescido também e pede desculpa à MR, como ela fez contigo.*

CR – *(silêncio)*

Rita – *Bora, CR, tens estado a ter um comportamento exemplar, este é só mais um. Mostra lá que és capaz, eu sei que és, és crescido. Vá.*

CR – *Bem podem ficar aqui a Assembleia toda...*

Rita – *Então não queres pedir desculpa? MI, regista aí na ata que tentámos que eles ficassem amigos e que a MR teve uma boa atitude e pediu desculpa, mas o CR não quis pedir desculpa à MR. É isto que vai ficar na nossa ata, CR? Ficamos assim ou queres pedir desculpa?*

CR – *Ela estava a falar muito e agora está calada, ahhh*

Rita – *Pronto, CR, já vi que não queres resolver as coisas*

Anexo 7

“Não gostei quando estávamos a fazer problemas e os outros estavam a fazer barulho”

8 de maio

Rita – Esta questão do barulho durante as aulas, nós já falámos muitas vezes sobre isto. O que é que já combinámos? Nas aulas precisamos de estar com atenção e concentrados para aprender.

IN- Especialmente nos problemas!

Rita – Como é que vamos resolver este problema do barulho nas aulas?

IN – Começamos a ficar calados, a alterar o nosso comportamento.

Rita – Parece-me uma excelente solução, IN. Sim AC?

AC – Não falarmos e melhorar o nosso comportamento.

Rita – Muito bem. RO?

RO – A solução era nós começarmos a portar bem e é só.

Rita – Sim... JO?

JO – Melhorar o nosso desempenho e aprender mais.

Rita – Muito bem. FR...

FR – Se nos estivermos a portar mal temos de tentar melhorar o nosso comportamento.

MD – Estarmos a estudar e não falarmos.

Rita – Disseram quase a mesma coisa, por isso vocês sabem como estar na sala de aula. Devem cumprir com o que dizem. Vocês já vêm para a escola com vontade de aprender. Certo?

Alguns alunos – Sim!

Rita – Estão empenhados em aprender coisas...

DI -Especialmente os planetas!

Rita – Vamos, mais uma vez, comprometer-nos a estar em silêncio e atentos quando é momento para isso?

Muitos alunos – Sim!!!

Rita – Porque é isso que nós vimos fazer para a escola, não é?

Muitos alunos – Sim!

Rita – Estou muito contente por estarem a concordar! Agora é só por em prática na sala.

JO – E se falharmos?

Rita – Se falharem eu tenho muita pena, mas nós temos conseguido melhorar o nosso comportamento ao longo do tempo!

Anexo 8

“Gostei que o FR fosse o presidente porque dá o exemplo”

29 de maio

Rita – O que é que viste ele dar o exemplo?

CR – Mentira! Mentira!

Rita – CR ...

CR – Discordo!

Rita – Discordas? Então o que é que tu achas?

CR – Porque eu admito que estava sempre a chamar à atenção aos meus colegas, mas vocês (professoras) diziam para eu não estar sempre a chamar à atenção e eu todos os dias vejo o FR assim ... acho que foi ontem avisou 3 vezes ao MI, sempre a dizer, MI para quieto e ele brincava e não deixava os outros fazer nada e estava sempre a chamar à atenção aos colegas!

Rita – Era FR, fazias isso?

FR -Eu chamei o MI à atenção porque ele estava só a brincar e chamei-lhe à atenção ara ele estar calado

CR -Estás sempre a pôr os nomes sem eles fazerem mal nenhum!

FR – Não, eu meto quando chamo 2 vezes à atenção e à terceira meto o nome.

(Muitas opiniões se geraram)

Rita – MI, que está com o dedo no ar sem fazer barulho...

MI – Eu estava a falar com a IN mas o FR chamou me à atenção só a mim...

FR – Porque eu não a vi

MI -Mas eu admito, eu estava a falar e ele chamou me e eu parei. Depois eu comecei um início de conversa com ela outra vez e ele pôs o meu nome

AC – Ele chama os outros à atenção, mas depois do seu lugar fica a fazer coisas que não deve!

(...)

CR -Mas eu digo a verdade, gostei que a MA fosse Vice-Presidente, ela sim deu o exemplo. Ela sim!

Rita – Foi? A MA portou-se bem enquanto presidente?

CR- Para mim sim, só houve umas partes que não devia ter brincado como slime mas para mim foi uma boa Vice- Presidente.

“Gostei que a MA fosse presidente, ela é fixe”

29 de maio

MA- Chamo a atenção, se continuar chamo à atenção e se continuar meto o nome

FR – É isso que eu faço...

CR – Mas ela fala com calma, tu pões-te a gozar com as outras pessoas!

MA – Mas posso falar uma coisa?

Rita – Podes

MA – Eu devia ter escrito no não gostamos porque o DI também está sempre a falar e pede para eu lhe chamar demónio e eu já lhe disse que não lhe vou chamar isso porque tu tens de te saber comportar. Porque ele esta sempre a fazer isso e eu já não estou a gostar.

Rita – Muito bem, a MA não alinhou nas parvoíces d DI. Já que vocês reconhecem a postura adequada da MA deviam seguir o seu exemplo, porque é verdade, ela tem a postura de uma menina crescida

Vários alunos – Ela já é!

Rita – Também estou muito contente de saberem reconhecer uma boa atitude e de vocês estarem a elogiar uma colega

Anexo 9

A propósito do AD chamar nomes aos colegas

CR -O AD vai deixar de chamar nomes quando começar a perder amigos

Rita – Tu, por exemplo, estás a melhorar o teu comportamento. Perdeste amigos por isso?

CR – Eu não

MA e BA -Até tem mais!

CR – Então é isso que eu estou a dizer: se ele continua assim vai perder amigos!

Rita – Tu desde que te portas melhor não notas que as pessoas são mais tuas amigas? Não sentes isso?

CR- Pois!

DI -Eu antes não era muito amigo do CR, agora já sou

Rita – Vês, CR? Ser bom para os colegas traz vantagens! E o CR está a fazer um esforço. Concordam com isto ou não?

Vários alunos – Siim!

(...)

MA – A CA também já está a melhorar

Professora Titular – É verdade, o CR e a CA estão a fazer um esforço que eu dou-lhes os parabéns!

Rita – Eu ainda me lembro dos primeiros dias que nós viemos estava a CA todas as aulas a bater com a régua pum pum pum ... agora? Um comportamento exemplar! De vez em quando lá se lembra, mas já não é sempre como antes. O CR sim senhor! Então hoje.... Impecável! Trabalhou, portou-se bem, colaborou ... sim senhor. Parabéns! Atenção: os outros meninos também se têm portado bem, não são só estes que eu disse

...

CR – Mas a professora está a falar de nós porque nós antes portávamo-nos muito mal

Rita – Exatamente, vocês antes portavam-se de maneira muito diferente!

Anexo 10

Respostas de alguns alunos em relação à dinâmica das aulas antes e depois da intervenção

MD – Sim, porque nós quando vemos vídeos ficamos mais atentos e assim nós aprendemos.

FR – E portamo-nos melhor ...

(...)

Estagiária – Então é só por causa dos vídeos que é mais divertido?

FR, MD, MU – Não!

MU – É por causa dos jogos...

FR – É porque nós aprendemos com jogos e não só com vídeos.

Estagiária – E antes não era tanto assim, pois não?

FR – Não, antes nós só trabalhávamos ...

Estagiária – Trabalhavam com o quê?

FR – Trabalhávamos só com os livros, nos cadernos ...

(...)

MU – Porque deixam nós aprender matérias novas. Antes nós não aprendíamos, agora tem algumas coisas novas que não está sendo tão difícil.

MD – Porque nós conseguimos brincar um pouco e também conseguimos trabalhar ao mesmo tempo.

(...)

GU – Porque davam mais matérias e isso era mais legal.

Estagiária – Então vocês gostavam mais da forma como nós dávamos as aulas? O que é que nós fazíamos de diferente?

GU – Vocês botavam vídeos para a gente aprender, faziam brincadeiras, fazemos as Assembleias...

MI – Nós estamos sempre a aprender, vamos aprendendo umas coisas novas, mas só que com vocês aprendemos com brinquedos, com vídeos e mesmo a escrever e as Assembleias e isso ... foi giro.

GU – Eu também tive dúvidas nas matérias, nos testes, depois disso (do afastamento do uso exclusivo do manual) me incentivei a estudar mais.

(...)

DI – Porque ... Não sei ... Antigamente nós só trabalhávamos nos manuais, não fazíamos nada com o projetor.

CA – Porque fazemos coisas que gostávamos e não estávamos sempre sempre a trabalhar, aliás, o que fazíamos era a trabalhar, mas também nos estávamos a divertir.

(...)

DI – Antigamente eu comportava-me 'bué' mal, mas agora já estou a melhorar no comportamento, até que a CA às vezes me ajuda.

Estagiária – Então, mas o que é que vocês acham que aconteceu para o vosso comportamento ter melhorado?

DI – Já não falamos muito ...

CA – Porque estamos a fazer muito mais coisas que gostamos.

DI – E quanto mais gostamos portamo-nos muito melhor.

(...)

LA – E atividades nos grupos, é isso que nós gostamos.

AD – E por exemplo fazer jogos também, o “Quem quer ser extraordinário”, por exemplo.

BA – Mas também nós podemos a estar a trabalhar, tipo a fazer fichas e essas coisas, mas pode ser em grupo. Fica mais divertido. Um ajuda o outro, outro ajuda o outro ...

LA – E tipo, quando nós vamos estar a estudar fazemos de uma maneira mais divertida. Não é tipo, estar mesmo só no livro, mas com a professora nós fizemos ‘bueda’ vídeos, com a professora [titular] nós estávamos mais nos livros e com vocês mostraram ‘bué’ vídeos.

(...)

LA – Tipo o Paxi, estava a ajudar-nos a relembrar-nos das coisas e a perceber.

AD – E a perceber as coisas de uma maneira mais divertida!

(...)

Estagiária – Tu agora gostas mais de vir à escola do que antes?

CR – Ah, gosto!

Estagiária – Sim? Porquê?

CR – Porque antes a escola era seca e agora não.

Estagiária – E agora não é porquê?

CR – Porque já sei mais ou menos as coisas.

(...)

ER – Eu gostava mais de vir à escola quando vocês vieram, porque nós nos portávamos melhor e aprendíamos mais.

Estagiária – E porque é que achas que se portavam melhor e aprendiam mais?

ER – Porque vocês ensinavam de uma maneira divertida.

(...)

Estagiária – E foi só isso que gostaram?

TA – Não! Eu gostei daquele jogo que nós fizemos com aquele robot.

JO – Ah ‘ya’, sim!

CR – Sim! E também gostei ... ah, como é que se diz, já não me lembro ... Quando vocês Quando víamos os vídeos para não estarmos sempre ao pé do livro.

Estagiária – Hum... Gostaste de ver os vídeos para não estares sempre a aprender só pelo livro, está bem ... então o que gostaram mais foram os vídeos e o robot?

TA – Eu também gostei daquela coisa de irmos ao Google Earth.

(...)

Estagiária – e porque é que achas que o teu comportamento é melhor agora? O que é que mudou para agora te portares bem?

JO – Antes não me interessava muito, mas agora me interessa.

Estagiária – Pois interessas e porquê?

JO – porque vocês apareceram e era mais fixe.

(...)

CR – E eu já percebi, por causa dos testes, que era mais fácil, percebi que aprendemos porque eram mais fáceis os testes. Hoje os testes, aquilo para nós se as professoras não nos tivessem ensinado, aquilo tinha sido chinês.

(...)

BA – Mas depois começámos a conhecer as professoras melhor e começámo-nos a portar bem e eu para mim foi muito pouco tempo que vocês ‘tiveram’ cá ...

AD – ‘Ya’, foi de março até junho, mas pareceu pouco tempo.

Estagiária – E sentem isso porquê?

BA – Porque nós gostávamos das professoras, das aulas.

Respostas de alguns alunos em relação à realização das Assembleias de Turma:

MU – Lá nós podemos falar sobre as coisas que estão acontecendo nas aulas...

FR – E no recreio, se nos chamarem nomes nós escrevemos lá.

Estagiária – E sentem que isso é importante?

FR – Sim, porque nós depois, na Assembleia, falamos sobre as coisas e é melhor.

MD – E nós podemos discutir todos os assuntos

(...)

FR – Porque nós antes portávamos muito pior e não havia nada disto, porque se nós batêssemos uns aos outros só ficávamos de castigo e não havia nenhuma Assembleia para falar sobre isso.

(...)

FR – Porque eu antes não era assim tanto amigo, mas eu era amigo de todos, mas só que eu gostava mais de alguns do que dos outros e eles queriam brincar comigo e eu estava a brincar com os outros e eu não saía de ao pé deles para ir brincar com os outros

Estagiária – Mas isso teve alguma coisa a ver com o que foi falado nas Assembleias ou não?

FR – Sim, porque nós tínhamos dito que nós tínhamos de ser todos amigos e eu comecei a ficar mais amigo de todos.

(...)

Estagiária – Muito bem. E tu, MU, sentes que mudaste alguma coisa no teu comportamento?

MU – Mudei! Quando eu cheguei aqui ... eu estava com muita vergonha, fiquei para aí umas 2 semanas com vergonha. Depois eu fui mudando, tirando a vergonha e fui arrumando uns amigos.

Estagiária – E isso teve alguma coisa a ver com as Assembleias?

MU – Sim, porque nós podemos falar e temos de ser todos amigos uns dos outros

(...)

MI – Nas Assembleias nós melhoramos o comportamento, falamos sobre o nosso mau comportamento e bom comportamento e isso incentiva-nos a portar bem, para não fazermos coisas más nem isso e falamos, até a aprender melhorámos o nosso comportamento.

(...)

Estagiária – E tu, GU? O que é que tu achas das Assembleias?

GU – *Eu acho legal, porque a gente melhora o comportamento, falamos do que a gente não pode fazer na sala de aula e isso ajuda bastante a gente a incentivar os outros ...*

(...)

Estagiária – *Muito bem, foi o que falamos nas Assembleias e tu tens posto em prática. Então e vocês acham que deviam existir Assembleias em todos os anos?*

GU; RO – *Sim.*

Estagiária – *Porquê?*

GU – *Para incentivar os outros meninos também a não fazer coisas erradas.*

MI – *Sim, porque está a incentivar-nos a portar-nos bem e a estarmos mais atentos e isso. Eu não sei explicar, mas sim, ajuda bastante na nossa aprendizagem e no nosso comportamento.*

(...)

CR – *Foram muito importantes, porque ajudou a resolver os nossos problemas e foi divertido, porque fomos cada um chefes.*

(...)

BA – *Quando vocês chegaram, começaram a fazer Assembleias...*

LA – *Eu antes pisava a linha mas depois ... (referindo-se ao seu comportamento inicial connosco, estagiárias).*

BA – *A Assembleia é uma coisa para o nosso bem e ajuda-nos a entender os comportamentos que nós não gostamos, que os outros colegas não gostaram nossos.*

LA – *Mas a Assembleia é mesmo para isso, para discutirmos, porque as pessoas estão lá, mas às vezes quando as pessoas dizem que não gostaram de alguma coisa que os outros fizeram, eles começam logo a discutir.*

(...)

CR – *Por causa que nós discutíamos as coisas que não gostávamos e dávamos uma reviravolta às coisas e ficávamos amigos.*

(...)

TA – *sim, porque quando nós tínhamos problemas escrevíamos no Diário e depois resolvíamos nas Assembleias e com isso aprendemos que não se deve chamar nomes, lutar e isso. Então o nosso comportamento mudou por causa também das Assembleias.*

Estagiária – *E porquê? Porque é que achas que as Assembleias ajudaram a melhorar o comportamento?*

ER – *Porque nós escrevíamos nas coisas que não gostávamos e depois resolvíamos na Assembleia e nós gostávamos das Assembleias*

(...)

Respostas de alguns alunos acerca de comportamentos que tenham alterado:

Estagiária – Muito bem. E tu, MU, sentes que mudaste alguma coisa no teu comportamento?

MU- Mudei! Quando eu cheguei aqui ... eu estava com muita vergonha, fiquei para aí umas 2 semanas com vergonha. Depois eu fui mudando, tirando a vergonha e fui arrumando uns amigos.

Estagiária – E isso teve alguma coisa a ver com as Assembleias?

MU – Sim, porque nós podemos falar e temos de ser todos amigos uns dos outros.

(...)

Estagiária – E tu, MI, diz-me uma coisa que tenhas mudado por causa das Assembleias.

MI- Andaram à porrada comigo e eu em vez de ir dizer a um adulto ainda incentivei e depois na Assembleia nós falámos, resolvemos a situação e ficámos amigos.

Estagiária – Então qual foi a atitude que mudaste por causa das Assembleias?

MI – O andar à porrada.

Estagiária – Então deixaste de andar metido nas lutas?

MI – Raramente ando ...

Estagiária – Mas foi por causa do que conversámos nas Assembleias?

MI – Sim!

(...)

Estagiária – MR, sabes-me dizer alguma situação específica em que tenhas mudado o teu comportamento por causa do que se falou nas Assembleias?

MR – (Pensativa) Hum ... disseram que eu me metia nas conversas e isso já estou a melhorar muito.

(...)

Estagiária – E vocês acham que há alguma coisa que nós fizemos durante as aulas que vos fez melhorar o comportamento?

BA – Sim!

LA – Sim.

Estagiária – O quê?

AD, BA, LA – A Assembleia!

LA – Sim, a Assembleia

(...)

Estagiária – E porquê? O que nós falámos nas Assembleias ajudou-te a pensar sobre o teu comportamento?

AD – Ajudou.

Estagiária – Fez com que pensasses nas tuas atitudes, apesar de às vezes continuares a repeti-las, não é?

BA – Professora, como por exemplo, ele agora já não chama nomes a ninguém!

LA – E porta-se mais ou menos na sala.

BA – Sim, porta-se melhor. Compreende, professora? Ele estava a fazer o teste, ele e o MU...

LA – Calmo. Calmo mesmo!

BA– Calmo mesmo ...

LA– A IN estava a chamá-lo (diz o nome do aluno) e ele super calmo: “deixem-me”.
(...)

Estagiária – Está bem. Agora individualmente. BA, tu mudaste alguma atitude por causa das Assembleias?

BA – Sim.

Estagiária – O quê?

BA – Porque eu, por exemplo, antes quando eles me provocavam, eu dava-lhes beliscões e agora depois com a Assembleia eu mudei e parei.

(...)

Estagiária – Exatamente, é simples. E tu, AD, há alguma coisa que mudaste por causa das Assembleias?

AD – Muita!

BA– Muita coisa ...

Estagiária – Diz lá o que foi?

AD– De chamar nomes aos colegas, de estar a conversar na sala de aula ...

BA– Ele começou a ser mais meigo quando vocês vieram para cá, começou a se preocupar mais ...

LA – E tipo, agora não está muito mal-educado. Mais ou menos ...

BA – Se alguma pessoa cai e ele está ao pé dela ou viu, ele pergunta se está bem e isso, que eram coisas que ele, por exemplo, no 3.º ano não fazia.

(...)

CR - Hum... não me ... hum, como é que se diz... quando os outros se estão a meter, é um exemplo, ele diz assim “eles andaram à luta”, por exemplo, e eu tava ao pé dele e eu aprendi que não me devia meter nisso. Essas coisas assim...

Estagiária – E foi só isso que tu melhoraste?

CR – Melhorei que também não devia lutar, nem chamar nomes e de não gozar com as pessoas.

Estagiária – E deixaste de lutar e chamar tantos nomes?

CR – Sim.

Estagiária – Muito bem, por causa das conversas que tivemos na Assembleia. E na sala de aula, o que é que tu melhoraste?

CR – O comportamento.

(...)

Estagiária – E tu, TA, diz-me uma atitude que tenhas mudado por causa das nossas conversas nas Assembleias.

TA – Hum ...

ER – Estar atenta que era uma coisa que não estavas.

TA – Sim ...

Estagiária – Ah, pois, que tu eras muito faladora, estávamos sempre “TA, não podes estar a conversar!”.

TA – (risos) Pois foi e assim eu mudei.

Anexo 11



Anexo 12 – Alunos no início de uma AT – 29 de maio