

RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O Movimento da Escola Moderna em 1º Ciclo:
A influência no processo interativo

ANA MARGARIDA DE OLIVEIRA PEREIRA

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

novembro de 2017

Versão Definitiva

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E

CIÊNCIAS Escola de Educação

Provas para obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O Movimento da Escola Moderna em 1º Ciclo: A influência no processo interativo

Autora: Ana Margarida de Oliveira Pereira

Orientadora: Mestre Ana Cristina Freitas

novembro de 2017

Agradecimentos

Para a realização desta dissertação foi necessário ter uma ótima orientação e um bom acompanhamento, elementos fundamentais para a realização da mesma, pois sem eles nada disto seria possível.

Assim, desejo manifestar o meu profundo agradecimento às pessoas que considero merecedoras da minha consideração e que me ajudaram nesta etapa final.

Assim:

À professora Mestre Ana Cristina Freitas, que aceitou dar-me o apoio final como orientadora desta dissertação mesmo não tendo acompanhado o meu estágio, e me ter sempre ajudado. Orientado, apoiado e motivado para a conclusão desta dissertação. Quero deixar-lhe o meu agradecimento pela confiança depositada em mim, pelo tempo que dispensou para me orientar e por me incentivado nos momentos em que me senti desmotivada.

À Professora Cooperante, por me ter aberto a porta da sua sala de aula fazendo-me sentir como membro integrante da mesma. Por toda a disponibilidade, confiança, tempo dedicado ao desenvolvimento desta dissertação. Por me ter passado os seus conhecimentos, pelo carinho, por todos os conselhos, por todas as orientações, por ter partilhado comigo todos os seus saberes e por me fazer perceber o quanto é gratificante a nossa profissão.

Às crianças, intervenientes no estudo, sem as quais não me seria possível realizar o presente trabalho, por todo o carinho, afeto com que presentearam desde o primeiro dia no colégio, por terem partilhado comigo saberes que jamais irei conseguir esquecer, cada uma delas tem um lugar especial no meu coração

À minha “Crew”, por todos os momentos de alegria, de amizade de desabafo que tiveram para comigo. Estiveram sempre lá para mim nos bons e nos maus momentos,

nunca me abandonaram e sempre motivaram. São sem margem para dúvida o meu maior pilar, o meu maior orgulho.

À Diana Fernandes por desde o primeiro ano do curso ter estado lá para mim, aturar os meus amos, os meus desinteresses e mesmo assim nunca me ter abandonado e ter sempre puxado por mim nesta etapa final.

Às minhas “princesas” por serem como são, por serem aqueles que me distraiam nos momentos em que estava mais em baixo, por todas as palavras de conforto, por todos os sermões e conversas que tivemos e claro por todos os momentos bons que passámos.

À Andreia Gomes por nunca me ter abandonado, por ter aturado todos os meus amos, por todos os sermões que me deu, por todas as palavras de conforto que teve para mim e claro por todos os momentos em que me puxava para cima quando eu mais queria desistir.

Por último reservo umas palavras de agradecimentos às três mulheres da minha vida, pois sem elas nada disto poderia ser possível, sempre foram o meu grande pilar e se cheguei aqui a elas agradeço todo o esforço, dedicação, compreensão, todo o amor carinho e amizade que sempre demonstraram para comigo. É por elas que me motivei e cheguei onde cheguei.

A Todos,

Obrigada.

Resumo

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do curso Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e 1º. Ciclo do Ensino Básico, e partiu de um conjunto de observações efetuadas no local de estágio: numa sala de 2º ano de escolaridade cujo modelo pedagógico adotado é o Movimento da Escola Moderna (MEM). O trabalho desenvolvido teve por finalidade caracterizar o MEM, quanto aos seus princípios, objetivos e organização curricular e, em particular, enquanto elo de ligação na relação pedagógica. A relação pedagógica constitui uma relação educativa e social que se estabelece entre o docente e o aluno.

A recolha de informação necessária à concretização dos objetivos propostos foi efetuada, além da consulta de autores de referência, através de entrevistas semi diretivas a docentes do 2º e 4ºanos de escolaridade que operacionalizam o MEM na sua atividade profissional. Os testemunhos das docentes, sobre as suas práticas e princípios de atuação, proporcionaram uma visão mais concreta e contextualizada sobre o MEM, a relação pedagógica que estabelecem com os seus grupos de trabalho e sobre a interação entre estas duas dimensões.

Os resultados sugerem que a relação pedagógica é fortemente influenciada pelas características desta pedagogia cujos princípios constituem, de acordo com a literatura, elementos-chave para a construção de uma relação pedagógica positiva.

Palavras-Chave: cooperação; autonomia; diferenciação; poder; relação pedagógica; responsabilidade; partilha; Movimento Escola Moderna

Abstract

The present dissertation was developed within the scope of the Master Course of Qualification for Teaching in Pre-School Education and 1st. Cycle of Basic Education, and started from a set of observations made at the stage: in a room of 2nd year of schooling whose pedagogical model adopted is the Movement of the Modern School (MEM). The purpose of the work was to characterize the MEM, its principles, objectives and curricular organization and, in particular, as a link in the pedagogical relation. The pedagogical relationship constitutes an educational and social relationship that is established between the teacher and the student.

The collection of information necessary to achieve the proposed objectives was carried out, in addition to the consultation of reference authors, through semi-directive interviews to teachers of the 2nd and 4th grades of schooling that operationalize the MEM in their professional activity. The teachers' testimonies, about their practices and principles of action, provided a more concrete and contextualized vision about the MEM, the pedagogical relationship they establish with their work groups and about the interaction between these two dimensions.

The results suggest that the pedagogical relationship is strongly influenced by the characteristics of this pedagogy whose principles constitute, according to the literature, key elements for the construction of a positive pedagogical relation.

Keywords: *cooperation; autonomy; differentiation; power; Pedagogical relationship; responsibility; Sharing; Modern School Movement*

Índice

| | |
|---|----|
| 1. Quadro de Referência Teórico | 3 |
| 1.1. Movimento da Escola Moderna (MEM) | 3 |
| 1.1.1. Elementos históricos..... | 3 |
| 1.1.2. Elementos curriculares estruturais | 4 |
| 1.1.3. Objetivos, princípios e processos de organização e gestão curricular..... | 7 |
| 1.2. Relação Pedagógica | 11 |
| 2. Problematização e metodologia..... | 14 |
| 2.1 Problema, objetivos e questões de investigação | 14 |
| 2.2. Abordagem e <i>design</i> do estudo..... | 15 |
| 2.3. Participantes e contexto de realização | 16 |
| 2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 17 |
| 2.4.1. Observação direta | 17 |
| 2.4.2 Entrevista semidirética..... | 17 |
| 2.5. Procedimentos | 19 |
| 2.5.1. Recolha de dados | 19 |
| 2.5.2. Tratamento e análise de dados | 20 |
| 3. Apresentação e discussão dos resultados | 22 |
| 4. Conclusões e considerações finais..... | 29 |
| Referências Bibliográficas..... | 31 |

Anexos:

| | |
|---|----|
| Anexo 1 - Observação apresentação de produções..... | 34 |
| Anexo 2 - Observação multiplicação..... | 36 |
| Anexo 3 - Observação texto coletivo..... | 38 |
| Anexo 4 - Guião de Entrevista | 41 |
| Anexo 5 - Protocolo E1..... | 46 |
| Anexo 6 - Protocolo E2..... | 55 |
| Anexo 7 -Dicionário de categorias..... | 62 |
| Anexo 8 - Cálculo da fiabilidade intercodificadores, 1ª e 2ª fases (<i>outputs</i> SPSS – IBM)..... | 67 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1- Síntese do guião das entrevistas | 18 |
| Tabela 2- Resultados da análise de conteúdo | 21 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1- Esquema da Organização Geral do Modelo Pedagógico do MEM | 9 |
| Figura 2 – O Triângulo Pedagógico | 11 |
| Figura 3- Funil do <i>design</i> do estudo | 15 |

Siglas e Abreviaturas

EB- Ensino Básico

LBSE- Lei de Base do Sistema Educativo

MEM- Movimento da Escola Moderna

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PIT- Plano Individual de Trabalho

RP- Relação Pedagógica

TA- Trabalho Autónomo

TEA- Tempo de Estudo Autónomo

Introdução

O presente trabalho explora a temática “Movimento da Escola Moderna como elo de ligação na Relação Pedagógica”. A escolha do tema partiu de observações realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no contexto de Mestrado para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Durante a nossa permanência na instituição onde estagiámos, deparámo-nos com uma professora que baseava a sua prática pedagógica no Movimento da Escola Moderna (MEM). O MEM é um modelo pedagógico centrado no aluno e que dá enorme destaque à relação que o docente estabelece com ele. (Gomes,2014).

Nos dois séculos passados inúmeras transformações afectaram a Sociedade e a Escola. O facto de se ter tornado acessível a um maior número de crianças, a Escola passou a assumir um papel decisivo na sua educação global. Quando falamos em educação consideramos a existência de fatores que devem interagir e trabalhar em conjunto para garantir objetivos. O fator central corresponde, salienta Serrats (1993), ao aluno, o qual só conseguirá atingir os objetivos se outro interveniente for evolido, o docente, formar com ele um elo de ligação e criar uma relação, a Relação Pedagógica. Segundo Estrela (2002), a Relação Pedagógica tem como intenção a ação de ensinar e de aprender, ou seja, é definida como o contacto interpessoal que se cria entre o docente e o aluno.

Esta dissertação tem como principal objetivo identificar e caracterizar a Relação Pedagógica que se desenvolve no contexto do MEM, uma pedagogia que assenta no papel do aluno como o agente ativo da sua aprendizagem e que aposta na “criação de condições ecológicas para a sua construção” (Vasconcelos, 2003, p.3). Para concretizarmos este objetivo, recorreremos aos testemunhos de duas docentes do 1º.Ciclo do ensino básico que têm desenvolvido a sua atividade de acordo com os princípios, objetivos e metodologias do MEM. Através destas duas participantes e à luz de um referencial teórico que apresentamos na primeira parte do trabalho identificamos e caracterizamos elementos estruturais e dinâmicos do MEM que nos

permitiram compreender as particularidades da Relação Pedagógica que o movimento propicia. Para o efeito, efetuámos um conjunto de opções metodológicas que explicitamos na segunda parte do trabalho.

Na terceira parte do documento, procurámos refletir sobre os resultados apurados com base no referencial teórico previamente construído, no sentido de responder ao problema e objetivos de investigação.

Finalmente, reunimos um conjunto de reflexões sobre a importância da temática do trabalho para o futuro docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico e sobre alguns constrangimentos que enfrentámos para responder a este desafio.

1. Quadro de Referência Teórico

1.1 Movimento da Escola Moderna (MEM)

1.1.1. Elementos históricos

O Movimento da Escola Moderna (MEM) encontra as suas origens nas teorias pedagógicas de Freinet e na Pedagogia Institucional e, como afirma Nóvoa (1995), em outras personalidades históricas como Afolfo Lima, António Sérgio e Álvaro Viana de Campos.

De acordo com Niza (2012), o MEM foi criado a partir da Escola Nova em oposição às concepções tradicionais de ensino. A Escola Nova foi um movimento fundado por Ferrière, de renovação do ensino que surgiu entre o século XIX e o início do século XX. De forma a implementar alguma autonomia, confiança e disciplina na sala de aula. De uma forma geral, o principal objetivo desta pedagogia era o de que os alunos assumissem algumas responsabilidades escolares de forma a encararem futuramente a vida adulta com mais eficácia (Freire, 1996).

Nas concepções tradicionais de ensino, a figura central é o docente, o único que detém o poder na sala de aula e que tem como principal função, a exposição das temáticas e a transmissão do saber para os discentes considerados como um todo. Por sua vez, o MEM olha para a escola como um lugar de cooperação, onde o docente integra as crianças nas práticas diárias e está interessado nos gostos e necessidades dos discentes, pois tem o dever de olhar para eles individualmente (Niza, 2012). A pedagogia que o MEM vem a propor “valoriza o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social” (Niza, 2012, p.96).

Como afirma Serralha (2009, p.19), o aparecimento do MEM em Portugal foi uma consequência de três práticas inovadoras: a primeira foi a “concepção de um município escolar, numa escola de Évora, a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio, 1963/64 da autoria de Sérgio Niza”, a segunda foi uma prática de integração “educativa de crianças deficientes visuais do Centro Helen Keller apoiada nas técnicas Freinet; por fim, a terceira foi uma organização fundada por Rui Grácio, dos Cursos de Aperfeiçoamento Profissional, no Sindicato Nacional dos Professores do Ensino Particular, entre 1963 e 1966;

Apenas em 1966 o MEM foi inaugurado em Portugal, como resultado da presença e participação de Rosalina Gomes e de Sérgio Niza no Congresso Francês da Escola Moderna, em Perpignan. No ano da sua implementação em Portugal (1966), o movimento em França passava por momentos de grande crise, pois Freinet havia morrido e surgiram assim inúmeras discordâncias a nível interno, que tiveram como consequência o afastamento das teorias originais fundadoras do modelo por parte dos discentes envolvidos.

Em Portugal, um dos fundadores do MEM, distanciou-se do movimento, Fernando Oury, para fundar o grupo da Pedagogia Institucional deixando assim o modelo português de estar centrado no processo ensino-aprendizagem da criança, deixando o modelo de ser pedocêntrico (visa a criança como um todo, tem como objetivos principais o desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia) para passar a ser sociocêntrico (visando na mesma a preocupação pelos alunos, mas este passa a ser visto como um elemento de um grupo) (Niza,1992).

Em julho de 1972, organizou-se em Portugal, mais propriamente na cidade de Viseu o 1º Encontro Pedagógico do MEM que reuniu não só professores portugueses mas também franceses. Foi considerado um “encontro clandestino”, não só porque fugia às ideologias fundadoras (como referido anteriormente) mas também por causa do regime político instalado na altura em Portugal. Após o 25 de abril de 1974, os docentes, tudo fizeram para que este modelo fosse legalizado e implementado no ensino particular, coisa que não acontecia até ao dia 12 de novembro de 1976 onde através da publicação no Diário da República nº265, III série foi oficialmente legalizado (Santana, 2006).

Nos dias de hoje o MEM é visto não só como um modelo de ensino mas também como sendo uma associação de formação de professores, pois, estes estão sempre em formação. (Marcelino,2002).

1.1.2 Elementos curriculares estruturais

O MEM é conhecido principalmente pelos seus projetos e pelas suas atividades. As temáticas curriculares no MEM estão sempre estipuladas numa agenda semanal que, por norma, se o modelo for seguido de acordo com os requisitos do mesmo, deve conter: tempo para matemática, português, estudo do meio, expressão plástica,

conselho de turma, trabalho de estudo autónomo, apresentação de produções e trabalho de texto.

Agenda semanal

Cada semana é um encerrar de um ciclo, com a duração de 5 dias de trabalho. Como nos afirma Gomes (2014, p.131), é uma “listagem das atividades a realizar ao longo da semana, de acordo com o desenvolvimento do projeto curricular da turma e das rotinas de trabalho estabelecidas e a prosseguir”. Esta organização de tempo é denominada por Agenda Semanal, e deve ser sempre elaborada de forma cooperada entre os docentes e os discentes intervenientes. É na agenda semanal que “se inscrevem as atividades (...) que têm de ser realizadas com horas fixas, (...) e posteriormente outras atividades”. Resendes e Soares (2002, p.52)

A agenda semanal permite assim uma visão geral e esquematizada de todas as atividades previstas para a semana, ajudando e esquematizando assim a organização do trabalho e do tempo destinado a cada atividade.

Apresentação de produções

A apresentação de produções diz respeito a um tempo destinado às crianças para apresentarem trabalhos realizados por iniciativa própria e de natureza diversificada: podem ser leituras de textos, apresentações de livros, de atividades realizadas em casa, etc. As apresentações são momentos de partilha de informação, de comunicação oral e de estratégias de aprendizagem (Pestana, 2011), sendo sempre feitas de acordo com um mapa de inscrição, visto que as crianças não conseguem todas apresentar no mesmo dia. Além das partilhas de informação e críticas entre os alunos, estes podem ainda recolher sugestões e informações para melhorias futuras.

Trabalho de projeto

O trabalho de projeto é unicamente centrado nos saberes da criança. Conforme referem Resendes e Soares (2002, p.66), o trabalho de projeto é “uma estratégia de diferenciação dos conteúdos das aprendizagens, das atividades, das atividades e do tempo. Centra-se no trabalho dos alunos, isto é, no aprender.” O trabalho de projeto é assim uma estratégia pedagógica que se enquadra no modelo do MEM.

Tempo de estudo autónomo

O Tempo de Estudo Autónomo (TEA) é um tempo diário (aproximadamente 1 hora) onde cada um treina as suas capacidades e competências curriculares (ao estudo, à escrita de textos) sempre sob a supervisão do docente. O tempo de estudo é imprescindível no MEM pois com ele o docente consegue que o aluno aprenda a estudar, a ser autónomo e cooperante, estimulando assim um clima afetivo entre ambos, criando condições para que os alunos aprendam a respeitar o trabalho dos outros, o docente consegue ter uma intervenção mais individualizada com o aluno, possam testar novas estratégias e ganhem capacidades para ultrapassar dificuldades, este tempo “destina-se ao treino de capacidades e competências curriculares, ao estudo, à escrita de textos e a leituras, à escola dos alunos e ao apoio do professor aos alunos que manifestam dificuldades em qualquer área do programa” (Correia, 2014, p.8).

Plano individual de trabalho

O Plano Individual de Trabalho (PIT) enquadra-se no Tempo de Estudo Autónomo (TEA) como guia do trabalho dos alunos ao longo da semana (Resendes e Soares, 2002), sendo o mesmo elaborado, gerido e avaliado pelos próprios alunos. Em suma, um PIT destina-se ao treino das capacidades e competências curriculares, ao estudo, à escrita de textos e leituras, é um plano produzido por cada aluno no início da semana, dirigido e avaliado por ele, e semanalmente avaliado pelo docente e pelo resto da turma. Estimula-se assim a auto e a hetero avaliação:

“Os Planos Individuais de Trabalho, instrumentos privilegiados de diferenciação organizam, apoiam e regulam o trabalho escolar do aluno, reforçam a importância que se dá no MEM a uma pedagogia que faz dos alunos sujeitos das suas aprendizagens e assume a cooperação como factor de aprendizagem” (Santana, 1998 citado em Resendes e Soares, 2002: 97).

Diário de turma

O diário de turma é um registo semanal onde fica registada “ a vida do grupo” durante toda a semana. De acordo com Niza (1991 citado em Resendes e Soares 2002, p. 130), o diário de turma é “um instrumento mediador (de registo) do processo de

planeamento e avaliação do trabalho intelectual e do desenvolvimento moral e social dos educandos”. É um registo onde se pode analisar a evolução dos discentes e as relações destes individualmente e em grande grupo.

1.1.3 Objetivos, princípios e processos de organização e gestão curricular

Como todos os modelos pedagógicos, também o MEM tem alguns objetivos específicos que o caracterizam, esses objetivos são um ponto de partida, um arranque para o envolvimento dos alunos (Xarepe, 1992 citado em Gomes, 2014).

Um dos propósitos fundamentais do MEM é “envolver os alunos no seu percurso de aprendizagem, no sentido da aquisição de uma gradual tomada de consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo” (Santana, 1999 citado em Gomes, 2014). González (2002), acrescenta que existem alguns objetivos essenciais e únicos do MEM, designadamente:

- Envolver os alunos na sua aprendizagem;
- Desenvolver a consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo;
- Articular as aprendizagens das diversas áreas curriculares;
- Desenvolver vivências democráticas;
- Fortalecer a autonomia, a interajuda, a socialização, o sentido da responsabilidade e da cidadania;
- Diversificar o trabalho dos alunos;
- Promover as aprendizagens cooperativas.

A concretização dos objetivos a que se propõe deverá respeitar alguns princípios de atuação:

Cooperação

A cooperação diz respeito ao envolvimento da turma em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem que vai desde a planificação à avaliação (Pinto, 2008 citado em Gomes, 2014). Os alunos são ainda os corresponsáveis pelo bem-estar e pelo

processo de ensino-aprendizagem dos colegas, pela organização do ambiente educativo, pela gestão e funcionamento da turma.

Como afirma Gomes (2014,p.125), a cooperação é um “momento de excelência, na medida em que é um momento em que todos os assuntos são discutidos em consenso”.

Diferenciação

Desde logo conseguimos perceber que cada aluno “é visto como tendo interesses, necessidades de aprendizagem, ritmos e estilos de aprendizagem próprios” (Gomes, 2014, p.125). A organização curricular deve respeitar e potenciar as características individuais de cada aluno, havendo assim tempos regulares de trabalho autónomo e planos individuais de trabalho. Nas atividades coletivas também é “respeitado o ritmo de cada criança” e o docente tem o dever de aceitar “naturalmente as dificuldades e as dúvidas de cada criança”(Resendes e Soares, 2002, citado em Gomes, 2014 p.126).

Avaliação das aprendizagens em cooperação

A avaliação das aprendizagens no MEM é feita de forma cooperada. No início da semana, cada aluno apresenta o seu PIT à turma e, no final da semana, realiza a sua auto-avaliação e pede aos colegas para ajudarem na sua avaliação. A docente também comenta o PIT de cada aluno. Para Sampaio (2009, p.15), o PIT desempenha um papel fundamental pois prevê “o envolvimento de cada criança e de todos na planificação do currículo, mostra o que falta fazer, no currículo, e nos contratos inacabados”, funcionando assim como um instrumento de avaliação e planificação.

Partilha de poder

O poder é partilhado dentro da sala de aula. Esta partilha obriga a que o docente reveja as suas concepções de autoridade, de superioridade e permita que a turma consiga trabalhar de forma cooperada, autónoma e responsável (Gomes, 2014).

Organização curricular

A figura seguinte mostra a organização curricular do MEM de uma forma esquematizada:

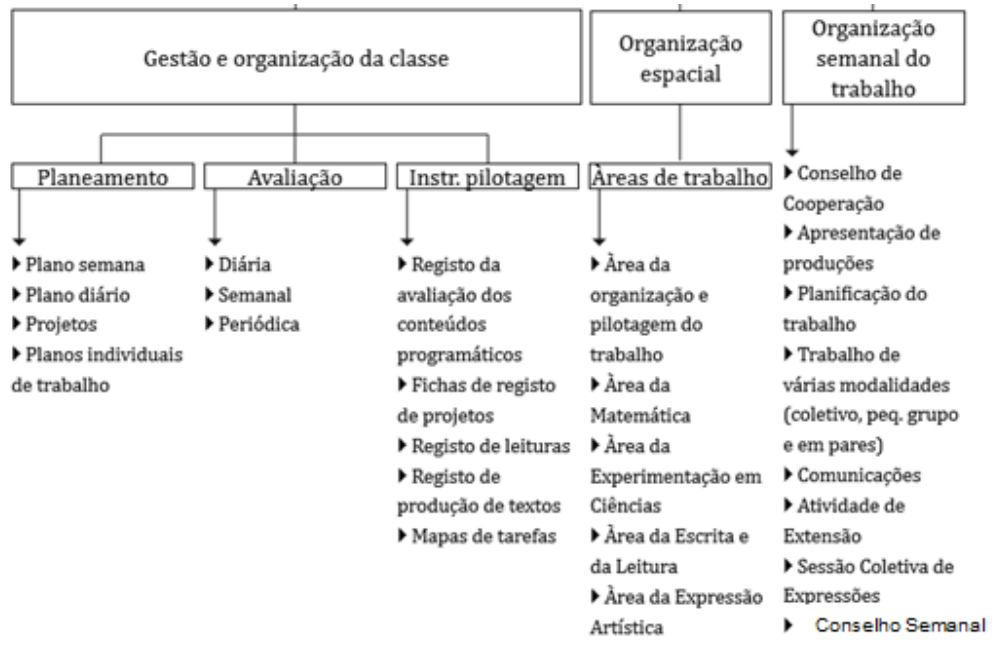


Figura 1- Esquema da Organização Geral do Modelo Pedagógico do MEM (Resendes e Soares, 2002)

Analisando o esquema apresentado anteriormente podemos perceber que o MEM está dividido por categorias. Assim sendo, começando pela Gestão e Organização da Classe, conseguimos perceber que é dividida em três tópicos essenciais:

1º Planeamento - uma das fases mais importantes para o desenvolvimento curricular visto que “permite a cada aluno apropriar-se verdadeiramente do programa, a partir da tomada de consciência do que já domina e do que precisa de trabalhar para melhorar” (Santana,2006, p.16), assim que o aluno se consiga situar no percurso que percorreu, se progrediu ou não e o que precisa trabalhar ainda mais.

2º Avaliação- - é diversificada, feita em três fases distintas: diariamente, onde se compara o “ trabalho realizado com a planificação”, semanalmente no Conselho de Cooperação, onde “ cada aluno procede à autoavaliação do seu PIT que depois é avaliado e comentado pelos colegas e docente” e trimestralmente onde se “efectua o

balanço do que foi desenvolvido e ainda falta desenvolver face ao currículo” (Gomes, 2014, p.135-136).

3º Instrumentos de Pilotagem - servem para regular “ a produção da turma, são usados diferentes registos” (Gomes, 2014, p. 138). São geralmente colocados ao pé das áreas de trabalho, para que cada aluno possa assinalar as suas realizações. Como exemplos e instrumentos de pilotagem, os registos dos projetos realizados e planeados, o registo de leituras, o registo de produções de texto, etc (Santana, 2006).

No que diz respeito à “Organização espacial”, esta corresponde à forma como as diferentes áreas de trabalho se encontram organizadas na sala de aula, designadamente quanto à acessibilidade dos recursos e materiais (Resendes e Soares, 2002). Esta organização permite um maior desenvolvimento das aprendizagens, dos interesses e das necessidades dos alunos. Como nos afirma Santana (2006, p.117), procura-se que o cenário de organização espacial seja “estruturante e facilitador do acesso dos alunos a todos os recursos de aprendizagem bem como aos instrumentos reguladores dos processos de trabalho”.

Por fim, a “Organização Semanal do Trabalho” é onde se desenvolvem as categorias anteriores (gestão e organização da classe e na organização espacial). De acordo com Gomes (2014), esta junção da organização tem efeitos didáticos e educativos diretos ou indiretos. Os primeiros dizem respeito às capacidades de execução de investigações; articular todas as áreas curriculares; promover e desenvolver competências em todas as áreas curriculares e apostar no conhecimento do currículo. Os efeitos didáticos indiretos permitem que os alunos desenvolvam uma formação democrática (solidariedade, justiça), responsabilidade, interajuda e ainda, que participam na gestão curricular da turma.

Em síntese, no modelo de organização curricular do MEM existem “condições para que os alunos aprendam a respeitar o trabalho dos outros”, consigam vencer as suas dificuldades com ajuda dos próprios colegas de turma. “Aprendem a ser autónomos e cooperantes” num meio afetivo que dá mais importância a um trabalho de cooperação do que à competição (Resendes e Soares, 2002, p.89).

1.2 Relação Pedagógica

Como em qualquer outro modelo pedagógico, o sucesso de implementação do MEM assenta em grande na qualidade da relação pedagógica.

De acordo com Estrela (2002, p.36), entende-se por relação pedagógica uma relação educativa, de “contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos”.

Uma relação pedagógica ocorre sempre que

“ se estabelece uma relação entre pelo menos dois seres humanos em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência a outros que podem ser da ordem da fruição gratuita”(Amado, 2005, p.11).

A relação pedagógica tem um papel fundamental para a criança, pois orienta o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. É na relação pedagógica que se abrem novas perspectivas que, por sua vez, dependem sempre da qualidade e da intenção presente na relação. Como nos afirma Postic (2008, p.27), “(...) é nas relações sociais, introduzidas pelo acto educativo, que o indivíduo-criança/adolescente ou adulto se descobre, evolui e se estrutura”.

Para Nóvoa (1995), podemos caracterizar a relação pedagógica como um triângulo que se organiza segundo três vértices (ver figura 2).

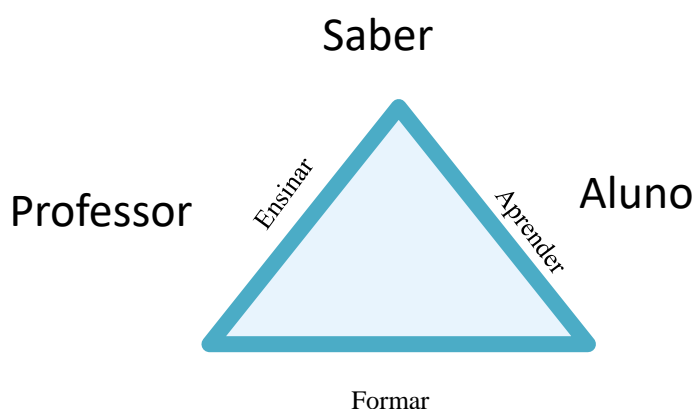


Figura 2 – “O Triângulo Pedagógico”, adaptado de Nóvoa (1995)

Para que este triângulo funcione, existem processos e consequências que se devem relacionar entre si:

- O Ensinar, acontece entre o professor e o saber. Neste tipo de relação entre o professor e o saber, podemos encontrar o ensino, a didática e a gestão de informação. É a partir do saber que se estabelece o contato entre aquele que detém o saber e recebeu a delegação social (o professor) e aquele que o deve adquirir (o aluno). Segundo Gaulke (2012, p.3), é o “adulto da relação que tem socialmente a função de administrá-la, porque é ele quem responde ao funcionamento da sala de aula e do grupo de alunos pelo qual é designado responsável”;

- O Saber é um dos elementos fundamentais de uma relação pedagógica, visto que esta se baseia na partilha do saber por ambas as partes intervenientes. Segundo Estrela (2002, p.37), o saber “determina a relação pedagógica dentro da escola, pois não há relação pedagógica que não seja mediatizada pelo saber e regulada pelo poder que esse origina”. O saber cria uma perspectiva que beneficia o ensino bem como a transferência de conhecimentos entre todos os intervenientes, ou seja, o ato de saber prevê a existência de uma relação entre os intervenientes, a que ensina e a que aprende (Estrela, 2002);

- O Formar, situado entre o professor e os alunos. Não podemos olhar para a relação professor-aluno como sendo “uma relação didática ou calorosa, mas sim olhar como sendo uma junção das duas, ou seja, os professores devem ir além da transmissão dos conhecimentos, pois são vistos como uns segundos pais” (Morales, 2001, p.49). A relação entre o professor e o aluno tem um papel fundamental para a criança, pois orienta o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. A relação pedagógica permite que se abram novas perspectivas, as quais dependem sempre da qualidade e da intenção presente na relação. Como afirma Postic (2008, p.27), “é nas relações sociais, introduzidas pelo acto educativo, que o indivíduo-criança/adolescente ou adulto- se descobre, evolui e se estrutura”;

- O Aprender, construído entre os alunos e o saber. Aqui encontramos a aprendizagem, ou seja, o processo de aprender. Para Freire (1996, p.96), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento.” O aprender, no que diz respeito ao MEM, está centrado no grupo. Os alunos têm como principal objetivo aprender as temáticas de forma a adquirir novos conhecimentos e a aprofundar o seu saber. Para Estrela (2002, p.37), o Aprender “determina a relação pedagógica dentro da escola, pois não há relação pedagógica que não seja mediatizada pelo saber e regulada pelo poder que esse saber origina”.

Em síntese, a qualidade de uma relação pedagógica resulta da forma pela qual são geridas as dinâmicas e fusões entre estes três vértices e arestas.

Relação Pedagógica Positiva

Para que haja uma boa relação pedagógica têm de estar presentes todos os intervenientes, sejam eles diretos ou indiretos do processo pedagógico, como é o caso dos educadores/professores, auxiliares, crianças, pais entre outros. Como refere Pianta et al (1995, p. 236), “a qualidade das relações educador-criança, nomeadamente a segurança e o conforto emocional, em fases precoces da escolaridade”, leva a que a criança se sinta mais protegida a nível físico e psicológico e facilita o seu desenvolvimento.

Uma boa relação pedagógica é e deve ser construída com cumplicidade e com respeito mútuo de ambas as partes envolvidas, com liberdade de expressão, com sentimento e com uma reciprocidade em tudo o que é falado, trabalhado. Para que se consiga criar uma relação positiva tem de existir uma partilha mútua de conhecimentos mas também de afeto, carinho e, acima de tudo, a criação de laços de amizade. Segundo Ranghetti (2013, p.3), uma relação pedagógica positiva é um “conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos (...) relações essas que possuem características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história”.

Em toda a relação que tenha como intenção ensinar e aprender, num movimento contínuo de todos os sujeitos, não há um protocolo a seguir, é sim algo que se vai construindo dia a dia. Para Postic (2008, p.13.), a relação pedagógica é considerada como positiva e educativa quando não se limita apenas à transmissão do saber do adulto para a criança, mas também da criança para o adulto e, assim “começa uma aventura humana pela qual o adulto vai nascer na criança”.

2 .Problematização e metodologia

2.1 Problema, objetivos e questões de investigação

A escolha deste tema foi uma consequência do estágio que efetuámos numa escola do 1.ºCiclo do EB. Após algumas observações diretas e conversas com a professora cooperante, percebemos que o MEM ainda é um pouco incompreendido pela sociedade quanto aos seus princípios e metodologias. Logo surgiu-nos a ideia de investigar e perceber um pouco mais sobre o modelo em si.

Para que a investigação fosse possível, como nos afirmam vários autores (por exemplo, Gil,1991 e Gormides, 2002 é necessário a formulação de um problema de investigação ou questão-problema. Para Paviani (2005, p. 207), o problema de pesquisa é “o ponto de partida (...), delimitado e formulado em relação a uma situação que pressupõe, de um lado, o conhecimento já produzido e, de outro, o conhecimento a ser produzido”. Assim sendo, a questão de partida da presente dissertação concretiza-se na seguinte pergunta:

Quais as características de uma relação pedagógica desenvolvida no contexto do MEM? Em que medida é que contribui para o ensino aprendizagem no 1º. Ciclo do EB?

Para responder às questões anteriores, mostrou-se necessário garantir a concretização dos seguintes objetivos gerais:

1) Caracterizar o MEM quanto aos objetivos, princípios e elementos da organização curricular;

2) Identificar as características de uma relação pedagógica no contexto do MEM, realçando as diferenças em relação às abordagens pedagógicas tradicionais;

2.2. Abordagem e *design* do estudo

O presente estudo tem uma natureza qualitativa. Para Bell (1993, p. 19), o paradigma qualitativo é o mais utilizado no âmbito da investigação educacional e abrange diversas “formas de planear uma investigação, podendo, eventualmente, contribuir para uma melhor compreensão das fontes”. Nestas abordagens destacam-se a descrição, a indução e a teoria fundamentada. Assim, tendo em conta as questões e objetivos do estudo, o paradigma naturalista/interpretativo afigurou-se como o mais adequado. Bogdan e Bilken (1994, p.287) explicam que “a abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender o mundo dos sujeitos”.

Dentro das abordagens qualitativas, optámos por realizar um estudo de caso, visto que é um “*design* ideal para compreender e interpretar observações do fenómeno educativo” (Merriam (1988, p.2). Segundo Yin (2005), nos estudos de caso a teoria é vista como parte inicial do projeto e o objectivo é “possuir um esquema suficiente de estudo, com algumas proposições teóricas previamente abordadas pela bibliografia já existente, que poderão fornecer a direção ao estudo” (Meirinhos, 2010, p.55). Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o estudo de caso pode ser exibido em forma de um funil (esquema), onde a parte mais larga é o início do estudo. Isto acontece porque “no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais directos e específicos.” (Ludke e André, 1986, p.13). A figura 3 apresenta, de forma esquematizada, as diferentes fases de elaboração deste trabalho, em conformidade com as características de um estudo de caso qualitativo.

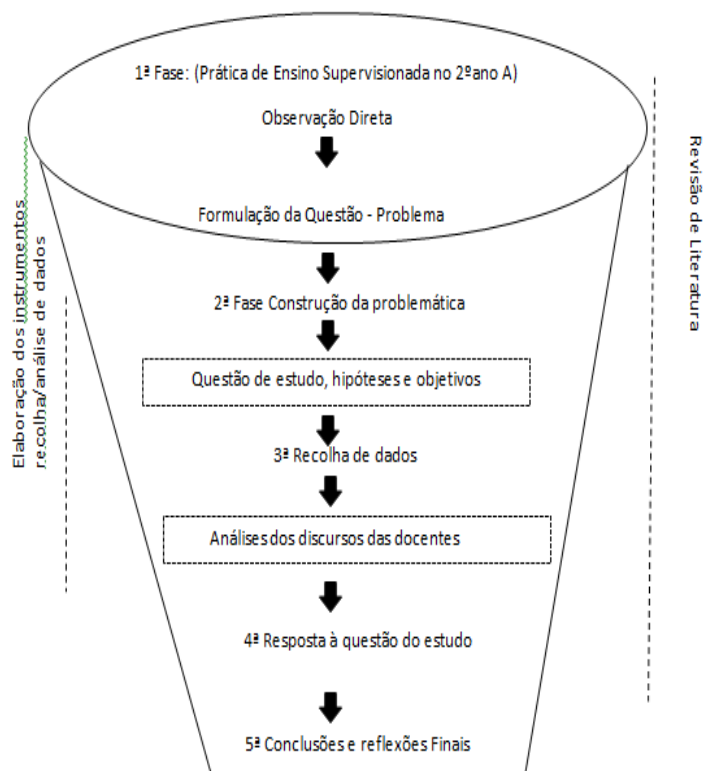


Figura 3- *Design* do estudo

2.3. Participantes e contexto de realização

O estudo realizou-se num externato situado em Lisboa que possui as valências de educação pré-escolar e do ensino básico (1º, 2º e 3º Ciclos). O externato abrange cerca de 500 alunos entre os 3 e os 16 anos.

O corpo docente é constituído por 42 elementos, com habilitação profissional em todos os níveis de ensino, o pessoal não docente é composto por cerca de 50 trabalhadores distribuídos por algumas funções de ensino. O externato tem assim um clima social jovem, estável e, no nosso entender, favorável ao desenvolvimento de relações sociais positivas.

Os participantes deste estudo incluem os grupos de trabalho do 2º e 4º anos de escolaridade e respetivas professoras titulares. As docentes são ambas licenciadas no ensino do 1º. Ciclo do EB e adotaram o MEM como modelo pedagógico nas suas aulas.

A turma do 2º ano era composta por 26 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade enquanto a turma do 4ºano era composta por 25 alunos. De uma forma geral as duas turmas eram autónomas, interessadas, participativas e curiosas.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

2.4.1. Observação direta

Foi através da observação direta que nos aproximámos do tema do presente trabalho pois as observações e reflexões efetuadas durante a PES permitiram não apenas selecionar a temática (ver grelhas de observação em anexo) mas também definir questões e objetivos de estudo. A observação é “uma das ações mais praticadas no quotidiano, transformando-se na maioria dos casos num dos melhores pontos de partida para investigações (Moreira, 2007, p.177). Torna-se um apoio fundamental no que diz respeito à compreensão contextos, de pessoas que nele se movimentam, bem como das suas interações.

Na observação participante o investigador encontra-se integrado no grupo observando-o discretamente. A observação participante é um tipo de observação onde o observador “deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada (...) ” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 121) exigindo uma maior implicação do investigador na ação. As anotações podem ser realizadas através de notas de campo, diários ou meios audiovisuais (fotografias, vídeos).

2.4.2 Entrevista semidiretiva

De acordo com Afonso (2005, p.97), “a realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone”. Ludke e André (1986) salientam o papel importante que a entrevista desempenha na atividade científica. É vista como “uma conversa entre o entrevistado e um entrevistador que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado” (Moser Kalton, 1971 citado em Bell, 1993,

p.118). É uma técnica flexível, pois permite compreender melhor as opiniões e as perspetivas dos participantes.

Optámos por realizar uma entrevista semiestruturada para beneficiar ambas as partes envolvidas, ou seja, para o entrevistado conseguir dizer o que tem em mente e, claro, para se conseguir a informação necessária à concretização dos objetivos de estudo. Neste tipo de entrevista, “o entrevistado pode dizer o que sabe e o que pensa sobre o tema, pelo que o professor-investigador necessita que as respostas sejam clarificadas pelo respondente no acto da entrevista” (Kvale,1996 citado por Máximo-Esteves, 2008, p.97). Uma entrevista semiestruturada é notória pela sua flexibilidade e possibilidade de reformular e modificar a ordem das questões enquanto decorre. Para o planeamento desta é necessário seguir algumas fases importantes assim de acordo com Delgado e Gutiérrez (1995), as fases de planeamento devem ser:

- a) Leitura de documentação interna da organização: Ler tanto quanto possível acerca do tema em questão de forma a encontrar as palavras-chave
- b) Estabelecer objetivos para a entrevista: O entrevistador já deve ter estipulada a informação que necessita;
- c) Decidir quem entrevistar;
- d) Preparar o entrevistado: Falar antecipadamente para marcar a entrevista pedindo logo autorização para gravar a entrevista;
- e) Decidir sobre o tipo de questões e estrutura da entrevista. (p.66) “um dos principais objetivos da entrevista consiste essencialmente em descobrir categorias”.

Guião de entrevista

De acordo com Afonso (2005, p.99), as entrevistas “são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista semi-estruturada”. O guião deve ser elaborado com base nas questões-problema e é organizado por objetivos, questões ou itens/tópicos.

A tabela 1 sintetiza o guião utilizado (versão completa no anexo)

Tabela 1- Síntese do guião das entrevistas

| Temas | Objetivos |
|----------------------------------|---|
| A. Entrevistadas | Reunir elementos caracterizadores das entrevistadas, incluindo a sua formação e percurso profissional |
| B. Caraterização do grupo | Obter dados sobre a estrutura e dinâmica da turma |
| C. Proximidade e Empatia | Adquirir informação sobre o tipo e intensidade de apoio que as crianças solicitam assim como grau de empatia da relação estabelecida (Pianta et al, 1995) |
| D. Autonomia e Autoridade | Procura-se identificar tipos e níveis de autonomia da turma e modo de criação das regras da sala de aula (Ranghetti, 2013) |
| E. Relação Pedagógica em análise | Caracterizar as perspetivas sobre as componentes de uma boa Relação Pedagógica (Estrela, 2002) |

2.5. Procedimentos

2.5.1. Recolha de dados

Na realização das entrevistas tivemos em conta algumas características essenciais como: o contacto prévio com as entrevistadas, a escolha do local onde se iriam realizar tudo de forma a conseguir um melhor empenho de todas as partes envolvidas. (Bogdan e Biklen, 1994).

Inicialmente realizámos um contacto telefónico prévio com cada uma das docentes, de forma a verificar a disponibilidade para a futura realização das entrevistas, explicando o porquê da sua realização e apelando ao seu contributo.

Como tal o local foi pensado em conformidade e previamente escolhido para que fosse um local calmo, silencioso, com boa luz mas acima de tudo com uma boa acústica para assim proporcionar uma melhor gravação.

As duas entrevistas começaram da mesma forma, voltando-se a reforçar a ideia de que seriam entrevistas anónimas, pedir de novo autorização para a gravação das mesmas. As entrevistas foram conduzidas de forma a não deixar as entrevistadas constrangidas, começando por serem colocadas questões de fácil resposta e só depois quando as entrevistas se sentiam mais à vontade surgiram as questões mais complicadas, e que mereciam um maior esforço. Nenhuma das entrevistas ultrapassou o tempo estipulado (35 minutos), e ambas terminaram num ambiente de cordialidade.

Em suma, no geral as entrevistas decorreram com normalidade, verificando-se um enorme empenho e interesse por parte das entrevistadas em dar o seu contributo e opinião.

2.5.2. Tratamento e análise de dados

Os dados da entrevista foram sujeitos a análise de conteúdo a qual “permite um trabalho de sistematização do conteúdo dos discursos e se processa em três momentos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2007, p.89). Através deste procedimento conseguimos obter informações necessárias para o presente estudo, através das questões colocadas no guião de entrevista, da análise de toda a informação recolhida, podendo assim ter sido selecionado apenas a informação necessária. Para uma melhor exploração da entrevista, elaborámos um guião, efetuei a gravação da entrevista e por fim realizámos um protocolo da mesma.

De acordo com Bogdan e Biklen (2010, p.205), a análise dos dados é “o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e outros materiais que foram sendo acumulados”. Trata-se de uma organização de dados fundamental para compreender e apresentar a informação e os materiais recolhidos previamente de uma forma mais simplificada. Assim, elaborámos um quadro com algumas categorias prévias, de forma a conseguir uma melhor orientação e organização do estudo e dos objetivos:

- *Entrevistadas*: reporta a características das docentes participantes, tais como a sua formação e experiência profissional;
- *Grupo-Turma*: visa reunir informação sobre os grupos-turma das entrevistadas quanto às idades e género;
- *Relação de poder/ saber*: estabelecimento de um contato entre aquele que detém o saber e recebeu a delegação social (o professor) para o transmitir e aquele que o deve adquirir (o aluno). De acordo com Estrela (2002, p. 36), “O saber é, portanto, o primeiro condicionante da relação pedagógica. É à volta dele que se articulam os aspetos formativos e os aspetos sociais do desenvolvimento do aluno visados pela intervenção do agente educativo”;
- *Afetos*: são condicionantes essenciais numa relação pedagógica positiva pois é através deles que se vão criando os contatos entre os intervenientes. Segundo Pianta et al. (1995, p. 236), “a qualidade das relações educador-criança, nomeadamente a segurança e o conforto emocional, em fases precoces da escolaridade” leva a que a criança se sinta mais protegida a nível físico e psicológico bem como a leva a um melhor desenvolvimento;
- *Partilha*: para Postic (2008, p.13.), a relação pedagógica é considerada como positiva e educativa quando não se limita apenas à transmissão do saber do adulto para a criança, mas também da criança para o adulto: [assim] “começa uma aventura humana pela qual o adulto vai nascer na criança”, ou seja, é toda a relação que tem como intenção ensinar e aprender, num movimento contínuo de todos os sujeitos, não há um protocolo a seguir, é sim algo que se se vai construindo dia a dia, visto que as crianças não são todas iguais.
- O processo de codificação foi feito com a ajuda do software profissional de análise de dados qualitativos ou mistos: MAXQDA (Qualitative and Mixed Methods Data Analysis Software – demo, versão 12).

Efetuámos também a análise de fiabilidade da grelha de categorias, seguindo as indicações da literatura para o efeito seleccionámos aleatoriamente uma amostra de 150UR (40% do total dos segmentos de texto) através da divisão do número de acordos entre codificadores pelo total de categorizações que cada um efetuou.

Para o cálculo desta fiabilidade intercodificadores utilizámos o alfa de Krippendorff (Kalpha) calculando no IBM SPSS Statistics (versão 21) e com recurso à macro de Hayes.

Obteve-se numa primeira fase um índice de .52, demasiado baixo. Procedeu-se por isso à revisão das definições das categorias. Efetuou-se em seguida, nova codificação tendo se obtido um resultado de .84 considerando-se como aceitável.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Neste ponto do trabalho vamos apresentar e discutir os resultados obtidos, à luz do referencial teórico e de acordo com os objetivos previamente estabelecidos. Os resultados da análise de conteúdo foram reunidos em 32 (sub)categorias, das quais 4 foram definidas *a priori*. No total, foram categorizadas 381 unidades de registo (tabela 2).

Tabela 2- Resultados da análise de conteúdo

| Categorias | Subcategorias | EU | UR |
|--|--|----|-----------|
| | | Fa | Fa |
| 1. Caracterização das entrevistadas* | 1.1 Formação inicial | 2 | 10 |
| | 1.2 Formação em MEM | 2 | 5 |
| | 1.3 Adesão ao MEM | 2 | 16 |
| | 1.4 Percurso profissional | 2 | 4 |
| t: | | | 35 |
| 2. Caracterização grupo-turma* | 2.1 Composição | 2 | 19 |
| | 2.2 Agora são alunos motivados | 2 | 31 |
| | 2.3 Mais calmos e conversadores | 2 | 9 |
| | 2.4 Ganharam maturidade | 2 | 34 |
| t: | | | 93 |
| 3. Aspectos de organização curricular do MEM | 3.1 Regras na sala de aula | 2 | 28 |
| | 3.2 Flexibilidade na organização das aulas | 2 | 4 |
| | 3.3 Avaliação: hetero e auto | 1 | 3 |

| Categorias | Subcategorias | EU | UR |
|--|--|----|----|
| | | Fa | Fa |
| | 3.4 Planeamento (agenda semanal, apresentações) | 2 | 9 |
| | 3.5 As metas curriculares orientam a pedagogia do MEM | 1 | 9 |
| t: 53 | | | |
| 4. Prática pedagógica no MEM- objetivos e princípios | 4.1 Objetivos do MEM | 2 | 14 |
| | 4.2 Diferenciação | 2 | 38 |
| | 4.3 Cooperação | 2 | 6 |
| | 4.4 Partilha* | 2 | 22 |
| t: 80 | | | |
| 5. Relação pedagógica (RP) no MEM* | 5.1 RP forte com o grupo atual | 2 | 15 |
| | 5.2 A RP é construída | 2 | 34 |
| | 5.3 Aluno e professor trocam de papéis | 1 | 3 |
| | 5.4 É preciso satisfazer necessidades e afectos dos alunos | 1 | 9 |
| | | 2 | 8 |
| | 5.5 O docente deve estar disponível | 2 | 12 |
| | 5.6 A construção da RP não é imediata | 2 | 10 |
| | 5.7 Uma vez construída extravasa a sala de aula | | |
| t: 91 | | | |
| 6. Impacto do MEM no grupo- turma | 6.1 Sentido crítico do grupo | 1 | 2 |
| | 6.2 Autonomia | 2 | 11 |
| | 6.3 Coesão do grupo | 2 | 7 |
| | 6.4 Aprendizagens/vivências significativas | 1 | 9 |
| t: 29 | | | |

*Categoria definida a priori

- *Objetivos, princípios e elementos da organização curricular do MEM* (objetivo 1)

Para concretizar este objetivo, foi fundamental a construção do nosso referencial teórico assim como os resultados da análise de conteúdo das entrevistas. Os testemunhos das docentes permitiram-nos uma visão mais dinâmica das características do MEM, pois relatam-nas com base nas suas experiências e vivências do dia-a-dia. As categorias *objetivos e princípios* fundamentais (cat. 4) e a *organização curricular do MEM* (cat. 3) agrupam informação em linha com o referencial teórico

deste trabalho: a *cooperação* (subcat.4.3) e a *diferenciação* (subcat. 4.2) constituem dois alicerces conceituais essenciais que marcam fortemente o ensino-aprendizagem no MEM.

“O MEM tem como características essenciais a cooperação entre todos os elementos” [E2_I22]

“Não nos podemos focar em ensinar conteúdos” [E1_I66]

A diferenciação foi especialmente destacada pelas entrevistas (UR = 38) por ambas as entrevistadas como um dos princípios essenciais para a concretização dos objetivos deste modelo de ensino. O MEM prevê que cada aluno seja visto como um indivíduo único, com o seu próprio ritmo de trabalho e as suas necessidades de aprendizagem específicas (Resendes e Soares, 2002). Esta ideia está refletida nos discursos das participantes:

“cada grupo de trabalho tem as suas características” [E2_I68]

“ao longo destes anos que passámos juntos, perceberam que tinham objetivos a cumprir fossem eles cumpridos de forma mais rápida ou mais lenta” [E2_I31]

A importância atribuída à diferenciação pedagógica não é exclusiva do MEM: está presente nas preocupações atuais para a escolaridade obrigatória, em particular no 1º Ciclo do Ensino Básico, apesar de ser difícil de implementar. Perrenoud (citado por Sá, 2001, p. 12), caracteriza a diferenciação como o “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno”

No que diz respeito à *cooperação*, as docentes enfatizam a importância do envolvimento da turma em todas as fases do ensino-aprendizagem:

“O MEM tem como características essenciais a cooperação entre todos os elementos” [E2_I22]

“Não nos podemos focar em ensinar conteúdos” [E1_I66]

O processo de cooperação constitui a melhor estrutura organizativa para adquirir competências (Gomes, 2014) e a investigação tem demonstrado que as estruturas são “as mais aptas para promover as aprendizagens e assegurar a socialização” (Niza, 1995, p.2).

Um dos contributos do trabalho em cooperação diz respeito à crescente *autonomia* (subcat. 6.2) das crianças face à sua própria aprendizagem. Aliás, os ganhos de autonomia do grupo foram realçados pelas participantes como indicadores de evolução e maturidade, desde o 1º ano até ao momento atual:

“o as crianças saberem o que estão a fazer e o qual é que é o objetivo acaba por ajudar” [E1_I31]

“conseguem perceber logo quando estão bem ou não” [E2_I42]

Esta autonomia é balizada, por exemplo se pegarmos nas *regras da sala* (subcat. 3.1), conseguimos perceber esses limites, ou seja eles são autónomos mas sempre segundo algumas regras implementadas desde o início do 1ºano do Ensino Básico. Estas regras são então importantes para os alunos, pois são uma forma de integração social e por outro lado um fator de enquadramento do ensino-aprendizagem (White, 2008 citado em Gomes,2014).

“As regras da Sala de aula foram implementadas logo no início do 1ºano” [E2_I54]

“Logo no 1ºano quando começámos as aulas houve necessidade de estabelecer aquelas regras mais básicas” [E1_I41]

São catalisadores da autonomia, entre outros, os planos individuais de trabalho (PIT) e os tempos de estudo autónomo (TEA) (Correia, 2014) pois exigem que os alunos reflitam sobre as aprendizagens já efetuadas ou necessárias e que tomem decisões sobre o(s) percurso(s) a desenvolver para adquirir as competências em falta. O PIT e o TEA são recursos de apoio às atividades de *planeamento* (subcat. 3.4) as quais “permite[m] a cada aluno apropriar-se verdadeiramente do programa, a partir da tomada de consciência do que já domina e do que precisa de trabalhar para melhorar” (Santana, 2006, p.16):

“a apresentação de produções que inicialmente no primeiro ano tem um nome de ler, mostrar e contar é um momento da agenda semanal” [E1_I43]

“Para que as aulas sejam levadas com um fio condutor, no início da semana elaboro uma agenda semanal” [E2_I36]

É também com o apoio do PIT e do TEA que no MEM se concretiza a *auto e hetero avaliação* das aprendizagens (subcat. 3.3), dois tipos de avaliação que se concretizam de forma cooperada (Santana, 2006). No MEM, a avaliação das aprendizagens é

perspetivada como uma *partilha* (subcat.4.4), não só com a docente mas também e sobretudo com o resto da turma. Trata-se de uma abordagem avaliativa que contraria as abordagens tradicionais que concentram no docente o poder avaliativo e de gestão curricular/pedagógica. O poder é partilhado dentro da sala de aula, obrigando o docente a rever as suas percepções de autoridade e de superioridade para que a turma trabalhe de forma cooperada, autónoma e responsável (Gomes, 2014). A categoria *aluno e professor trocam de papéis* (subcat 5.3.) retrata esta inversão de papéis tradicionais:

“No meu caso já é involuntário, mas essa troca começa logo nos primeiros dias de aulas” [E2_I39]

“as apresentações de produções, os diários de turma, os textos em grande grupo, o trabalho colectivo, trabalho de projeto, todas estas permitem a troca de poder” [E2_I42]

Apesar de apenas uma entrevistada o ter referido, não podemos deixar de salientar o papel atribuído às *Metas Curriculares* na orientação da pedagogia do MEM (subcat. 3.5). A especificidade do MEM não compromete nem implica na construção de aprendizagens nucleares previstas no currículo nacional.

“temos metas para atingir” [E1_31]

“cada vez mais são, estão mais definidas as metas” [E1_I31]

• *Características de uma relação pedagógica no contexto do MEM, e diferenças em relação às abordagens pedagógicas tradicionais (objetivo 2)*

Importa referir que as práticas pedagógicas reportadas pelas entrevistas não resultam de uma imposição institucional mas de opções pessoais e afinidades que cada uma das docentes possui com o MEM. O processo de *adesão* (subcat.1.3) à pedagogia foi movido por uma descoberta progressiva e muito motivada das características do movimento. A ligação que as participantes sentem em relação ao MEM reflete-se numa caracterização rica e afetuosa das respetivas práticas pedagógicas:

“consegui perceber que havia formas diferentes de fazer aquilo que eu realmente queria fazer” [E1_I19]

O Movimento da Escola Moderna é sem dúvida a pedagogia que mais caracteriza o meu trabalho” [E2_I15].

A afetividade é, aliás, uma dimensão da atividade pedagógica do docente do 1º ciclo realçada pela E1 que defende que *o docente deve ser capaz de satisfazer as necessidades e os afectos dos seus alunos* (Subcat. 5.4). De outro modo, o docente deve aliar ao seu papel de orientador da sala de aula o de “progenitor”, proporcionado à criança os afetos de que necessita durante o tempo que passa na escola, superior ao despendido em casa (Pianta et al, 1999; Morales, 2001):

“não precisam só de uma professora que esteja só preocupada em que eles aprendam a ler” [E1_I49]

O tempo é apresentado pelas duas entrevistadas como condição para uma relação pedagógica positiva e sólida: a relação pedagógica não é espontânea, mas sim *construída* (subcat.5.2), ou seja, é imprescindível gostar do que se faz, mas também é fortificante que o docente mostre interesse e disponibilidade para com o aluno, de forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Souza,2004). De acordo com Souza (2004) se não houver esta disponibilidade por parte do docente a relação estabelecida é “quebrada” sendo assim difícil a reconstrução da mesma.

“à alturas em que é mais difícil porque nós enquanto professores também temos uma vida para além da escola” [E1_I55]

“É verdade que nos métodos tradicionais também se criam boas relações com os discentes, mas não de uma forma tão natural e harmonizada como no MEM” [E2_I72]

A relação pedagógica que as participantes dizem existir nos respetivos grupos é fruto de uma ligação que se vai fortalecendo ao longo dos vários anos de escolaridade, ou seja, *não é construída imediatamente* (subcat. 5.6), conforme salientado por Postic (2008). Por isso, poder-se-á dizer que um requisito para a construção de uma relação pedagógica positiva diz respeito ao fator tempo:

“passamos quatro anos com o mesmo grupo de trabalho” [E2-I22]

“consegui em pequenos textos falar de cada um individualmente porque realmente eu conheço-os porque passamos quatro anos juntos” [E1-I35]

Mas o tempo só favorecerá a relação pedagógica *se o docente estiver disponível* (subcat. 5.5), de um ponto de vista afetivo e emocional (Pianta et al, 1995). Como realça Gaulke (2012), cabe ao docente administrar a relação pedagógica enquanto adulto responsável pela gestão da sala e do grupo. Com frequência, os docentes

não conseguem diferenciar o trabalho da vida pessoal, não permitindo a sua plena disponibilidade para a construção de uma relação pedagógica positiva (Mantoan, 2004 citado por Gomes, 2014):

“nós docentes temos também vida pessoal e nem sempre ela é favorável para nos permitir a construção dessa relação” [E2-I70]

“é preciso um professor estar disponível para poder criar essa relação” [E1-I55]

Ambas as docentes manifestaram-se satisfeitas com a relação que estabelecem com os seus grupos de trabalho. Consideram ser uma *relação forte* (subcat.5.1) que vai para *além da sala de aula* (subcat.5.7), numa relação alargada de amizade. Também Pianta et al (1995) como Ranghetti (2013) acreditam que a relação pedagógica possui características afetivo-cognitivas que transmitem uma história e que são facilitadoras do desenvolvimento da criança:

“tento que eles também vejam em mim não só uma professora mas uma amiga”
[E1-I35]

“Além de ser professora deles, considero-me amiga” [E2-I45]

As docentes foram inquiridas sobre os respetivos grupos-turma, para obter uma visão mais detalhada e contextualizada das suas opiniões e práticas reportadas. A *motivação* (subcat. 2.2) e a *maturidade* (subcat. 2.4.) crescentes foram duas características destacadas pelas docentes que se refletem em ganhos em termos de aprendizagens:

“se viam uma palavra nova não faziam nenhum esforço para a ler” [E1-I29]

“Sinto-me orgulhosa pois consegui que eles atingissem o que é suposto” [E2-I32]

Será abusivo dizer que os princípios, objetivos e práticas do MEM são responsáveis pelo desenvolvimento dos grupos-turma descritos pelas entrevistadas. Todavia, existe suporte na literatura sobre os efeitos positivos, em termos de desenvolvimento, aprendizagem e integração social das crianças, de uma prática pedagógica assente em alguns aspetos essenciais da pedagogia do MEM (e.g. a cooperação, a autonomia, partilha). Estes mesmos aspetos que diferenciam o MEM da pedagogia tradicional, também estimulam a construção de uma relação pedagógica positiva e favorecedora do desenvolvimento da criança. A afetividade, cujos efeitos e durabilidade extravasam o ‘espaço-tempo’ sala de aula, parece ser um

dos alicerces da boa relação pedagógica (Postic, 2008). Os reflexos desta relação, que constitui uma fusão entre uma relação didática e uma relação calorosa, segundo Morales (2001), afeta os diferentes intervenientes, em particular a criança:

“Fazemos muita diferença na vida das crianças” [E1_I49]

“Acabamos por ficar na memória das crianças de uma forma mais marcada”

[E1_I57]

4. Conclusões e considerações finais

O presente trabalho teve por finalidade compreender a especificidade da relação pedagógica no contexto do Movimento da Escola Moderna (MEM) e responder à questão de partida: *Quais as características de uma relação pedagógica desenvolvida no contexto do MEM? Em que medida é que contribui para o ensino-aprendizagem no 1º ciclo?*

Para o efeito, construímos um referencial teórico sobre o MEM e suas características, a que associámos uma análise sobre o que é e deve ser uma relação pedagógica positiva, de acordo com alguns autores de referência. Complementámos a revisão da literatura com uma análise dos testemunhos de duas docentes do 1º ciclo que têm desenvolvido na sua atividade profissional a pedagogia do MEM. A relação pedagógica desenvolvida em contexto MEM parece ser influenciada pelos objetivos e princípios de atuação da pedagogia: aspetos como a cooperação, a partilha e a diferenciação promovem o respeito pelas características individuais dos sujeitos, nas suas diferentes interações (aluno-aluno e professor-aluno). A organização curricular, em particular as atividades de planeamento atribuem ao aluno um papel ativo substancial na gestão da sua aprendizagem. Este protagonismo proporciona ao docente um conhecimento individualizado dos alunos e, por outro lado, ganhos de tempo que podem ser usados para aprofundar a relação que estabelece com eles. A avaliação das aprendizagens constitui outra dimensão do exercício da autonomia do aluno e, simultaneamente, um espaço curricular e pedagógico onde os papéis tradicionais, do professor e do aluno, são trocados. A relação pedagógica é enriquecida por esta inversão na distribuição do poder da gestão da sala de aula.

Como qualquer trabalho, o nosso não é isento de falhas. O reduzido número de testemunhos reunidos será talvez a principal na medida em que constituiu a única fonte de dados empíricos. Assim, como proposta para estudos futuros que se debrucem sobre esta temática sugerimos: em primeiro lugar, dados de observação direta de aulas baseadas na pedagogia MEM e noutras abordagens; envolvimento de outros intervenientes, como, por exemplo, os alunos.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições ASA.
- Amado, J. (2005). *Observação e análise da Relação Pedagógica. Relatório de disciplina - Concurso para Professor Associado*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo (18ª edição)*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, M. (2014). *Trabalho autónomo e diferenciação: Potencialidades e problemas. Dissertação*. Instituto Politécnico de Setúbal-Escola Superior de Educação.
- Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Espanha: Síntesis.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gaulke, A. (2012). A Relação Pedagógica na Educação Infantil . IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 14.
- Gomes, M. (2011). *A Escola e a Diferenciação Pedagógica – Dois Estudos de Caso no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Manuscrito Universitário Não Publicado, Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa.
- Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna- Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Porto: ECOPI.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna- Um Percurso Cooperativo na Construção da Profissão Docente e no Desenvolvimento da Pedagogia Escola*. Porto: Porto Editora.
- Hayes, A., & Krippendorff, K. (2007). *Communication Methods and Measures (1)* p.77-89.

- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MARCELINO, F. (2002). *Das técnicas Freinet à Autoformação Cooperada In: Escola Moderna*.
- Máximo - Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. (2010). In *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Merriam, s. (1998). *Case study research in education: a qualitative approach*. São Francisco: CA:Jossey-Bass.
- Morales, P. (2001). *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. São Paulo: Editorial y Distribuidora.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Niza, S. (1992). Lembrar 25 anos de Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*.
- Niza, S. (1995). *Formação Cooperada*. Lisboa: Educa.
- Niza, S. (1996). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa, in Modelos Curriculares para a Educação de Infância, formosinho, j. (org)*. Porto: Porto Editora.
- NIZA, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, Y., & Moreira, S. (1996). *A Afectividade na aprendizagem: uma Breve Introdução ao Tema*. . Campinas.
- PAVIANI, J. (2005). O problema de pesquisa como ponto de partida. *Revista Trabalho e Ambiente* v3. nº5, 207.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pestana, M. (2011). *A Apresentação de Produções- Um momento impulsionador de Aprendizagens Cooperativas* .
- Pianta et al. (1995). The first Two Years os School: teacher-child relationships and deflections in children´s classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 312.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Ranghetti, D. (2013). *Relação Pedagógica: Espaços/Tempos/Movimentos de Aprendizagem, Construções e Afetos*. São Paulo: Universidade Católica.

- Resendes, L. & Soares. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. Porto: ASA.
- Sampaio, M. (2009). O plano de atividades como mediador da aprendizagem e ensino. *Escola Moderna*, 17.
- Santana, I. (2006). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Escola Moderna nº5*, 24.
- Souza, M. (2004). *A arte da sedução pedagógica na tutoria em educação á distância*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura – SEED - Proinfo.
- Vasconcelos, C. (2003). *Psicologia Escolar e Educacional*. Porto.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Anexos

Anexo 1 – Observação apresentação de produções

Relatório Diário 02/11/2015

| 1. ÁREAS CURRICULARES E ÁREAS DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DESENVOLVIDAS | |
|--|--|
| Horas | |
| 09h00/09h50 | Escrevem a data |
| 09h50/10h20 | Conversa com os alunos |
| 10h20/10h40 | Ficha de Verificação de conhecimentos |
| 10h40/11h00 | Intervalo da Manhã |
| 11h00/12h00 | Apresentação de Produções |
| 12h00/14h00 | Almoço |
| 14h00/14h55 | Apresentação de produções |
| 15h10/16h00 | Marcação do Trabalho de casa/ conversa com os alunos |

| 2. DOMÍNIOS /CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS, METAS/OBJETIVOS, CUMPRIMENTO DA PLANIFICAÇÃO |
|--|
| <p>Oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none">• Interação discursiva:<ul style="list-style-type: none">✓ Princípio de cortesia;✓ Formas de tratamento;✓ Resposta, pergunta, pedido• Compreensão e expressão:<ul style="list-style-type: none">✓ Tom de voz, articulação, entoação, ritmo;✓ Vocabulário: alargamento, adequação, variedade;✓ Informação essencial Frase (complexidade crescente);✓ Expressão de ideias e de sentimentos;✓ Expressão orientada: reconto, conto; simulação, dramatização |

3. ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

A apresentação de produções começou com a professora cooperante a indicar qual o aluno/aluna que iria em primeiro apresentar as suas produções.

De seguida a alunam M. L. dirigiu-se para a frente da turma com os materiais para a apresentação, a professora apenas a questionou se necessitava de alguma ajuda.

A aluna começou por mostrar o resultado final, ou seja, mostrou ao resto da turma um anjo de Natal. Acabando a demonstração começou a mostrar os materiais que tinham sido usados na construção do anjo de Natal, de seguida distribui os materiais por cada elemento da turma de forma a construírem todos o seu próprio anjo de Natal, sempre com as indicações dela.

O aluno G.R.P estava a rir e a aluna M.L. mandou-o calar, e a professora não a repreendeu visto que a aula era dela e a professora não se mete a não ser em casos excecionais. De seguida, após a repreensão da M.L. continuaram a seguir as indicações dela.

A M.L. tem o poder todo na mão, mandou calar os colegas, deu-lhes autorização para irem à casa de banho.

A M.L começou por fazer algumas questões ao grupo, por exemplo se eles sabiam algumas curiosidades do Natal?, se sabiam o porquê de existir um anjo no Natal?.

Foram colocando o dedo no ar para responderem, a M.L escolhe quem responde às questões.

De seguida, a turma foi começando a construir o anjo de Natal passinho a passinho, sempre com as indicações da M.L.

Anexo 2 – Observação multiplicação

Relatório Diário 02/11/2015

| 1. ÁREAS CURRICULARES E ÁREAS DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DESENVOLVIDAS | |
|--|--|
| Horas | |
| 09h00/09h50 | Escrevem a data |
| 09h50/10h20 | Matemática |
| 10h20/10h40 | Matemática |
| 10h40/11h00 | Intervalo da Manhã |
| 11h00/12h00 | Matemática |
| 12h00/14h00 | Almoço |
| 14h00/14h55 | Conversa com o grupo |
| 15h10/16h00 | Marcação do Trabalho de casa/ conversa com os alunos |

| 2. DOMÍNIOS /CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS, METAS/OBJETIVOS, CUMPRIMENTO DA PLANIFICAÇÃO |
|---|
| <p>Números e operações:</p> <ul style="list-style-type: none">• Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais até 10, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos ou esquemas• Utilizar corretamente o símbolo “x” |
| 3. ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA |
| <p>Hoje quando chegaram à sala começaram por escrever a data como acontece todos os dias, de seguida pedi que formassem grupos de trabalho (grupos de dois), eles mesmos tinham o direito e o poder de escolha com quem queriam trabalhar, organizaram-se e organizaram o espaço de trabalho. Quando acabaram desenharam um piolho, dez lêmdeas e pintaram tudo. Quando acabaram, escolhi o aluno x e a aluna y para me ajudarem e orientarem o trabalho da turma. O aluno x ia recolhendo os desenhos dos colegas e entregava-os à aluna y, pois esta estava a</p> |

colá-los em forma de esquema na parede, para que o grupo tivesse uma melhor visualização. O esquema que lhe foi pedido era colocar as dez lêndeas por baixo de cada piolho. Quando esta fase terminou coloquei então o problema no quadro para que em grupo conseguissem perceber e decifrar a estratégias possíveis e claro o problema, bem como explicar à turma o raciocínio. O problema era: Temos 26 piolhos fêmea, se cada um puser 10 lêndeas. Quantos piolhos bebés teremos ao fim de 10 dias?

Um grupo conseguiu chegar ao raciocínio que eu queria, então foi esse grupo que explicou para o resto da turma o que era a multiplicação, para que se usava, qual o sinal que a caracteriza, isto claro se necessário eu ou a professora intervínhamos.

Após a realização do problema e sempre com as minhas indicações foram a pares apresentar o seu raciocínio ao resto da turma. Enquanto eles apresentavam os resultados à turma eu como estratégia decidi ir

O grupo que conseguiu chegar ao pretendido, escreveu o seguinte no quadro para que a turma percebesse “ 26×10 ”, dizendo que é o mesmo que somar.

Assim para que eles percebessem acabei eu por finalizar a temática, partindo sempre do raciocínio deles e dos exemplos que eles davam.

Anexo 3 – Observação texto coletivo

Relatório Diário 02/11/2015

| 1. ÁREAS CURRICULARES E ÁREAS DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DESENVOLVIDAS | |
|--|--|
| Horas | |
| 09h00/09h50 | Escrevem a data |
| 09h50/10h20 | Leitura e Escrita |
| 10h20/10h40 | Leitura e Escrita |
| 10h40/11h00 | Intervalo da Manhã |
| 11h00/12h00 | Leitura e Escrita |
| 12h00/14h00 | Almoço |
| 14h00/14h55 | Conversa com o grupo |
| 15h10/16h00 | Marcação do Trabalho de casa/ conversa com os alunos |

2. DOMÍNIOS /CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS, METAS/OBJETIVOS, CUMPRIMENTO DA PLANIFICAÇÃO

Domínio: Leitura e Escrita

Meta 16 Transcrever e escrever textos

Descritores

- Escrever textos, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando
- Escrever pequenas narrativas, a partir de sugestões do professor, com identificação dos elementos quem, quando, onde, o quê, como.

Meta 17 Planificar a escrita de textos

Descritor

- Formular as ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo”

Meta 18 Redigir corretamente

Descritores

- Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal
- Utilizar, com coerência, os tempos verbais

- Utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes
- Cuidar da apresentação final do texto

3. ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Para começar a trabalhar esta temática, pedi que a M.L. entregasse a cada um, uma folha que tem contêm o texto que iremos trabalhar e um espaço para colocarem perguntas ao autor de forma a melhorarmos o texto todos em conjunto. O texto era do J.A. e assim sendo foi ele que o leu. De seguida em grande grupo começamos por tentar perceber onde se encontra a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Nesta parte cada aluno circunda no seu texto as três fases essenciais de construção de texto, a lápis para que depois se percebesse quem errou ou acertou.

Após esta pequena fase introdutória projetei de novo no quadro duas imagens, a do gigante e a do gato, ambas personagens da história, de forma a conseguirmos criar descrição para as personagens principais, assim comecei por aleatoriamente perguntar de que cor queriam que fosse por exemplo as calças do gigante, as riscas do gato, etc, ou seja, foram eles que decidiram como queriam que as personagens estavam, tiveram o poder de escola.

Após a pintura das imagens em grande grupo, apenas eu as pintei no quadro, passámos à terceira fase desta atividade, ou seja a fase cada elemento da turma escreveu, na parte destinada, a sua questão para colocar ao autor. Quando todos terminaram a questão que queriam ver colocada, selecionei de novo aleatoriamente 4/5 alunos para a colocarem. Consoante as questões foram colocadas foram colocadas ao J.A. (este era o único que poderia responder) e as respostas dadas, escrevi tudo no quadro interativo para que no fim fosse mais fácil para organizar as ideias todas.

Durante esta atividade estava à espera que houvessem alguns desentendimentos entre eles, que fiquem tristes por não poderem participar todos, mas fiz cm que todos participassem e consegui ter o controlo do grupo, o que ajudou em muito na boa realização desta atividade.

Anexo 4 - Guião de Entrevista

| BLOCOS | OBJECTIVOS | FORMULÁRIO DE QUESTÕES | OBSERVAÇÕES |
|--|--|---|--|
| A) LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA | <p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado</p> <p>Informar sobre o objetivo da entrevista</p> <p>Assegurar a sua confidencialidade</p> <p>Valorizar o seu contributo</p> | <p>Informar que esta entrevista se destina a um trabalho de investigação a apresentar no ISEC, local onde estudo.</p> <p>Pedir o contributo da professora, pois esta é fundamental para o êxito do mesmo.</p> <p>Esta entrevista é confidencial</p> <p>Se me permite a gravação da entrevista para um melhor tratamento dos dados</p> | <p>Tempo médio 5-10 minutos</p> <p>Tem de responder a todas as questões colocadas sem se desviar muito ou quase nada dos objetivos estipulados</p> |
| B) DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DO ENTREVISTADO | <p>1) Obter dados pessoais e profissionais relativos ao entrevistado</p> | <p>Como já referi esta entrevista é confidencial, e como tal gostava de lhe colocar duas questões mais pessoais.</p> <p>A primeira é se me pode dizer qual a sua habilitação académica</p> <p>E se me pode dizer alguns elementos sobre o percurso profissional, aqueles que mais a marcaram e a motivaram para continuar nesta profissão</p> | <p>Dados que terão de ser adquiridos com uma conversa prévia antes da entrevista em si</p> <p>Averiguar primeiro contato com o MEM</p> |

| | | |
|--|---|--|
| C) CARACTERIZAÇÃO GERAL DO GRUPO | 2) Obter informação sobre: - A estrutura do grupo - Aspectos dinâmicos | Desde já começo por lhe pedir para caracterizar este grupo. Se calhar, em primeiro lugar, descrevia-me a sua estrutura: quantos meninos/meninas? Idades? Sei que acompanhou o grupo desde o 1º ano.... Podia descrever-me um pouco a evolução que já sentiu neste grupo? Comprando com outros grupos que já teve considera este um grupo diferente? Se sim, a que níveis e a que atribui as diferenças? Existe alguma característica que lhe tenha chamado mais a atenção, que se destaque? Se sim, o quê e a que atribui? Podia me descrever um pouco o funcionamento e organização das suas aulas? |
| D) PROXIMIDADE E EMPATIA NA RELAÇÃO ENTREVISTADA-CRIANÇAS | 3) Reunir informação sobre o tipo apoio que as crianças lhe solicitam e a sua intensidade. 4) Averiguar sobre o grau de empatia da relação. 5) Conseguir perceber até que ponto professora pratica uma boa relação pedagógica | No que respeita ao tipo de relação que tem com as crianças, como é que a caracteriza? É diferente a relação que tem com este grupo do que a que teve com grupos anteriores? É um grupo que lhe pede muito ou pouco apoio para a realização das tarefas? E em que circunstâncias? E são todas ou isso depende das crianças? E sem ser nas tarefas? As crianças partilham os sentimentos consigo? |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | Demonstram afeto de forma voluntária? | |
| | | Pedem algum tempo para expressarem as vivências do cotidiano quando não estão na escola? | |
| E) AUTONOMIA DO GRUPO e AUTORIDADE DO Professor | 6) Identificar tipos e níveis de autonomia da turma | Comparando com outros grupo que teve ao longo da sua carreira, como caracteriza este grupo quanto à sua autonomia? E isso faz-se sentir em todo o tipo de tarefas e de vivências? Ou há diferenças? Porquê? | Se responder que não são autônomos fazer a questão seguinte. |
| | 7) Identificar regras de comportamento da sala e a forma como foram construídas | Em relação às regras da sala, como é que foram sendo implementadas? Existiam desde o início, foram sendo construídas? Conte-me como aconteceu? As regras foram estabelecidas por si ou os alunos ajudaram na criação dessas regras? Reparei que na sala de aula tem um placar com o diário de turma, em que consiste este diário de turma? Como foi introduzido na sala de aula? Tem feito diferença? Que tipo de informação podemos encontrar? | Tentar perceber de que forma onde os acha autônomos Se derem sugestões tentar perceber qual o tipo que sugestões que dão |

**F) OPINIÃO E
INFORMAÇÃO SOBRE
RELAÇÃO
PEDAGÓGICA**

Perceber o que é para o entrevistado uma boa relação pedagógica

Recolher elementos sobre uma boa relação pedagógica a opinião do entrevistado

Como sabe é bom e importante que o professor crie uma boa relação com o grupo que está a trabalhar, assim gostava de saber o que é para si uma boa relação pedagógica?

Na sua opinião quais são as características essenciais de uma boa relação pedagógica?

Qual deve ser então o caminho a seguir para a criação de uma boa relação pedagógica.

Agora que já me explicou o que é para si uma boa relação pedagógica, fale-me um bocadinho da sua relação com o seu grupo, se for possível,
Na sua opinião a relação que tem com o seu grupo foi fácil de criar? Se sim o que o permitiu?
Acha que o modelo usado permite uma maior e melhor relação com os alunos?

G) AGRADECIMENTOS

Antes de dar por terminada a entrevista gostava de saber se tem algo que gostaria de acrescentar ou de referir como mais importante sobre esta temática.

Desde já gostava de agradecer a sua colaboração, e gostava ainda de saber se estaria disponível para contactá-la futuramente

Tentar que a primeira questão seja respondida com alguma teoria, visto que afirma praticar de forma positiva a relação pedagógica.

Anexo 5 – Protocolo da entrevista nº1

Bom Dia

Bom dia

Em primeiro lugar gostava de lhe agradecer desde já a sua colaboração nesta entrevista. Esta entrevista destina-se a um trabalho de investigação a apresentar no Instituto Superior de Educação e Ciências local onde estudo e estou a acabar o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º. Ciclo.

Gostava também de pedir o seu contributo para a gravação da mesma de forma a conseguir um melhor tratamento dos dados.

Acha que é possível?

Sim, claro que sim.

Obrigado

Aproveito desde já para informar que todos os dados recolhidos são confidenciais.

Como acabei de referir é uma entrevista confidencial e se possível gostava de lhe colocar apenas duas questões um bocadinho mais pessoais.

Ok.

A primeira tem a ver com as suas habilitações académicas, ou seja, qual o grau académico que possui.

Eu fiz a licenciatura no curso de professores do 1º. Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Lisboa.

E a segunda é se me pode dar alguns exemplos de elementos do seu percurso profissional, aqueles que pronto mais a marcaram e mais a motivaram ao longo deste tempo.

Então durante a Licenciatura tive a possibilidade de estagiar em vários locais e aqueles que foram mais marcantes para mim foi sem dúvida o do terceiro ano que fiz o estágio na escola da voz do operário que tem influência do Movimento da Escola Moderna, a partir daí comecei a frequentar os sábados pedagógicos, também promovidos pelo movimento. O próprio congresso[...] e depois no quarto ano tive a possibilidade de fazer o meu estágio final com a na altura presidente do Movimento da Escola Moderna, a professora Inácio Santana e foram quatro meses de grandes aprendizagens. Quando estava a finalizar o curso fui convidada para participar como

formadora na oficina do Movimento da Escola Moderna e tive oportunidade também de aprender e de também partilhar algumas aprendizagens que tinha feito ao longo da licenciatura.

Então acha que foi, pronto como estou a estagiar na sua sala, acha que foi esses momentos que a marcaram a seguir alguns exemplos do Movimento da Escola Moderna?

Sim foi sobretudo ter contacto com esta filosofia, com este modelo de trabalho e perceber que realmente era um modelo que se adequava mais aquilo que eu tinha imaginado e aquilo que tinha pensado enquanto no meu trabalho enquanto professora.

Para fugir um bocadinho dos modelos antigos basicamente.

Sim para sobretudo nos focarmos mais na criança e não na mecanização no todos ao mesmo tempo, todos a fazer a mesma coisa, todos a chegarem aos mesmos objetivos ao mesmo tempo que era uma situação que me deixava um pouco desconfortável, porque não acreditava nela e assim consegui perceber que havia formas diferentes de fazer aquilo que eu realmente queria fazer e foi uma porta que se abriu para que eu pudesse encontrar-me enquanto professora.

Acha que me pode assim de uma forma muito geral dizer algumas características essenciais do modelo

Pronto como eu referi anteriormente o modelo foca-se mais na criança, no indivíduo quase como Dewey dizia o indivíduo é o foco, é o centro da educação, não podemos olhar para uma turma e achar que eles são todos que a turma é um todo, que são todos iguais, que vão todos chegar ao mesmo sitio na mesma altura, portanto esta pedagogia foca-se mais na criança no percurso da própria criança nas vivencias que a criança já trás, porque elas não são tábuas rasas quando chegam ao 1º.Ciclo e sendo assim o 1º.Ciclo temos a possibilidade de estar quatro anos com a criança, podemos adequar e podemos ajustar para que em cada momento do seu desenvolvimento sejam aprendidas aquilo que eles tenham capacidades para o fazer

Então acha que este modelo permite uma melhor relação não só professor-criança, mas também com as próprias vivencias da criança?

Eu acredito que sim porque ao olharmos cada aluno como um ser individual acabamos por os conhecer e chegamos ao 4º ano a conhece-los de uma forma muito muito intrínseca porque cada criança tem as suas características tem as suas, são todas diferentes e acredito que isso leva a uma melhor, a uma melhor relação entre quer entre mim professora e eles e quer entre uns e outros porque eles têm abertura para

poderem mostrar aquilo que realmente são e mostrar aos outros e conhecer também os outros de uma forma mais significativa.

Gostava agora que se possível no seu ponto de vista me descrevesse um bocadinho o grupo. Por Favor

Então o grupo começou com 26 alunos, eram 13 meninas e 13 rapazes vêm juntos a maior parte vêm juntos desde os 3 anos sendo que alguns alunos estão juntos mesmo desde o berçário, quando iniciámos em setembro mais de metade da turma ainda tinha os 5 anos e alguns que só fazem os 6 anos em dezembro, pronto isto é, foi assim que começámos o primeiro ano, entretanto eles sempre se revelaram e já era uma característica que vinha da infantil, são um grupo muito imaturo são um grupo muito muito infantil também devido à altura que fazem anos, são muito conversadores, são muito inquietos mas são crianças são amigos uns dos outros, são educados têm é dificuldade em adequar a sua postura em sala de aula pois quando entraram no 1º.Ciclo não perceberam exatamente o que lhes estava a acontecer, não perceberam que tinham mudado de ciclo, que o que lhes era pedido nesta fase era um pouco diferente, que havia objetivos a cumprir, quer fosse mais rápido ou mais lento mais havia objetivos a serem cumpridos e isso fez com que o primeiro ano fosse um pouco instável pois foi, foi um ano quase de adaptação em que as aprendizagens ficaram um pouco aquém daquilo que era esperado, pois as crianças não estavam minimamente motivadas, não estavam ainda não estavam adequadas ao sítio onde estavam, ou seja foi um deixar crescer-los, um tentar inculcar-lhes algum gosto pela leitura, pela escrita e agora sim no 2ºano sinto que já estão motivados no trabalho e já estão a alcançar com maior rapidez e com maior empenho alguns objetivos que era suposto já era suposto terem atingido.

Como já referiu acompanhou o grupo desde o 1ºano e gostava de saber se sentiu alguma evolução e se ma poderia descrever, caso a tenha sentido.

Sim como já disse pronto o 1ºano foi um ano de adequação ao 1º.Ciclo mas a evolução acabou por se sentir as crianças já estão com as rotinas à vontade com as rotinas, com as atividades com os trabalhos, já sabem aquilo que estão aqui a fazer, ou seja percebem que o trabalho em sala de aula é um caminho para atingir determinados objetivos, estão mais calmos, mais concentrados, continuam pronto isso continuam a ser muito amigos uns dos outros, continuam muito a gostar de partilhar as suas vivências mas pronto ao nível das aprendizagens acho que eles têm evoluído bastante e a partir do momento que eles amadureceram e se tornaram um pouco mais conscientes do trabalho houve grandes melhorias a níveis dos conhecimentos.

Sei que teve outros grupos, não é, comparando este grupo com outros grupos acha que este grupo tem algumas diferenças é especial de alguma forma?

Pronto primeiro é um grupo bastante maior, não é... todos os meus grupos anteriores tinham à volta de 20 alunos, logo aí temos uma diferença considerável. Como referi também à pouco a imaturidade deles, nos outros grupos que tive anteriormente não senti esta dificuldade, pronto recebi-os no primeiro ano logo com conscientes do que tinham de fazer com vontade de trabalhar com vontade de aprender ao contrário deste grupo que no primeiro ano eles não tinham, não tinham vontade de aprender, não queriam, não eram curiosos, se viam uma palavra nova não faziam nenhum esforço para a ler para eles não interessava muito, pronto e isso foi a grande diferença entre os grupos anteriores e este, foi o estar aqui algum tempo à espera que eles percebessem o quão importante é aprender a ler, aprender a escrever, aprender a fazer cálculos, isso foi o que a diferença mais substancial que eu notei em relação aos outros grupos.

Como já falámos anteriormente usa, baseia-se um bocadinho no Movimento da Escola Moderna, gostava de saber se dentro deste movimento quais são as características mesmo essenciais que permitem uma boa relação não só da sua parte com as crianças, mas também que demonstre que as crianças têm algum digamos “poder” dentro da sala de aula.

O poder, o as crianças saberem o que estão a fazer e o qual é que é o objetivo acaba por ajudar o feedback quase constante do percurso que estão a fazer, ou seja, eles chegam ao 4ºano falo com a experiência dos outros grupos, chegam ao 4ºano com uma capacidade de autoavaliação, de gerir o seu próprio trabalho de saber exatamente o que precisam de estudar mais, o que precisam de estudar menos porque eles são quase orientadores do seu próprio percurso, obviamente que nós temos um currículo para cumprir temos metas para atingir e cada vez mais são, estão mais definidas as metas e são cada vez mais o trabalho tem mesmo de se afunilar para as metas mas eu acredito que eles chegam ao 4ºano muito conscientes do percurso que fazem e do que é preciso fazerem para atingirem o sucesso, normalmente quando eles vão para o 5º ano os professores que os recebem acham sempre que eles são muito autónomos, muito motivados têm um sentido crítico bastante apurado, não gostam nada de injustiças e isto porque desde o primeiro ano que eles, conversamos sobre aquilo que se passa, tentamos definir regras para resolver os conflitos que possam surgir e pronto o que eu acredito nesta pedagogia e que as vivências são muito significativas e daí as aprendizagens serem mais marcantes.

E isso por exemplo tem a ver com o caso das apresentações de produções, que eu já vim a assistir, dos diários de turma certo?

Sim. A apresentação de produções o diário de turma o conelho, também no primeiro ano o eles escreverem e o aprenderem a ler e a escrever a partir das vivencias deles, coisas que eles nos contam de coisas que eles partilham de objetos que trazem para mostrar aos outros o ler, mostrar e contar que é uma atividade que se faz no primeiro ano que depois é substituída pela apresentação de produções tudo isso faz com que eles se conheçam bastante bem uns aos outros e se sintam como um grupo se sintam não colegas apenas mas eles são uma turma são um grupo.

Então de uma forma assim geral como caracteriza a sua relação com o grupo

Pronto como disse à pouco eu tento conhece-los individualmente e tento sentir que os conheço um a um, há um ano atrás quando acabei o 4º ano fiz uma reflexão sobre isso e acabei por perceber que conhecia realmente as características de todos os alunos, eu consegui em pequenos textos falar de cada um individualmente porque realmente eu conheço-os porque passamos quatro anos juntos, porque os oiço, porque tento também conversar com eles tento sobretudo respeita-los também porque eles são crianças mas são indivíduos não é, e acho que o respeito tem de ser mutuo e tento que eles também vejam em mim não só uma professora mas uma amiga e uma companheira que está aqui todos os dias para os ajudar.

Ou seja, eles partilham os sentimentos, demonstram afeto de formas voluntárias.

Sim obviamente que há crianças que não o fazem porque não faz parte da sua maneira de ser, há crianças que são mais reservadas mais fechadas, não gostam de partilhar tanto os seus sentimentos e as coisas que vão dentro deles, mas isso é como nós adultos, há uns que gostam mais de falar outros que gostam menos, mas eu acredito que eles sabem que caso quieram podem falar comigo que eu vou estar sempre disponível para os ouvir. E mesmo quando eles acabam o 4ºano sabem que podem vir ter comigo, e isso acontece recorrentemente, continuam a procurar-me a vir falar a vir contar coisas que se passam ou até problemas que têm, pronto é eu acho que a relação que nós podemos criar ao longo destes quatro anos não fica estagnada aqui, mas acaba por ser uma vivência e uma experiência que acaba por ser para o resto da vida não é a professora primária é sempre a professora primária.

Pronto como referiu é um grupo que se tem vindo a tornar autónomo. Essa autonomia demonstra-se em todas as atividades, todas as tarefas que eles fazem.

Este grupo tem uma característica que é um pouco, que eu à pouco não referi mas até poderia ter referido, à partida eles acham sempre que não são capazes de fazer, assim um grande grupo da turma tem essa característica, e então pedem sempre ajuda para

começar pedem sempre ajuda para tudo o que na minha opinião não deveria acontecer porque eles têm capacidade eles sabem perfeitamente fazer o que lhes é pedido, mas eles têm esta e eu acho que se deve muito à imaturidade deles, tem esta dependência de acharem sempre que não vão conseguir fazer, é uma coisa que tem melhorado é uma questão que tem vindo a melhorar nos últimos tempos mas tem dado trabalho eles superarem esta dificuldade que têm.

Como referiu anteriormente tem algumas regras na sala de aula, como em todas as salas de aula, gostava de saber como foram implementadas, se foram em conjunto, se foram da sua autoria.

Logo no 1ºano quando começámos as aulas houve necessidade de estabelecer aquelas regras mais básicas, como por o dedo no ar para falar, pronto essas regras as mais básicas foram logo definidas no início do primeiro ano, depois com o dia-a-dia e com os problemas que vão surgindo com as dificuldades que vão surgindo nós vamos falando e vão acabando por se definir novas regras.eu opto por as regras não estarem a partir do 2ºano não estarem expostas em sala de aula porque acredito que as regras têm de ser uma coisa que acreditamos nelas e temos de as sentir, ou seja eles têm de se tornar conscientes das regras e até as podemos lembrar uns aos outros quando é necessário mas acredito que tem de ser uma coisa que vem de dentro, ou seja é uma maneira de estar é um modo de vida não é não temos de as fazer porque está implementado fazê-las não temos de as cumprir, porque se não as cumprirmos vamos ter consequências, não nós temos de cumprir as regras porque as regras nos levam a ter uma vivencia mais harmoniosa e é isso que eu tento passar para eles, é que as regras não são para castigar ninguém, as regras não é para pôr ninguém de castigo, as regras são sim para nós conseguirmos viver em harmonia uns com os outros.

Eu agora gostava de saber um bocadinho o seu ponto de vista, que me explicasse no seu ponto de vista o que é que é a apresentação de produções e o que é que é o diário de turma.

Então a apresentação de produções que inicialmente no primeiro ano tem um nome de ler, mostrar e contar é um momento da agenda semanal aliás são vários momentos ao longo da semana em que os alunos têm a oportunidade de vir partilhar ou no início do 1ºano podem vir contar qualquer coisa que lhes aconteceu podem vir mostrar qualquer coisa como por exemplo um livro, uma revista um desenho que fizeram, a partir do momento que eles começam a dominar a escrita é pedido que deixem tanto de mostrar mas passem mais a ler, ou seja, se eles querem vir mostrar um brinquedo que tal escreverem um texto sobre esse brinquedo e acabarem por ler o texto à turma, ou seja, a leitura passa também por ter a escrita por ter então essa função de comunicação também. No 2º ano a apresentação de produções acaba por ser também o mostrar de textos que escreveram de projetos pessoais muitas vezes são coisas que eles acabam por fazer em casa com os pais, um projeto, uma construção, uma,

qualquer coisa ligada com as expressões e podem é um momento que eles têm na agenda semanal para virem partilhar com os colegas aquilo que fizeram porque eles não são só crianças que estão a trabalhar a fazer fichas e a fazer exercícios, não eles têm gostos pessoais, têm vontades próprias e também é bom que eles possam ter um tempo e um espaço em que possam partilhar isso com os colegas.

Então acha que essas duas digamos estratégias são úteis enquanto eles forem, para o futuro deles.

Sim, primeiro porque acabam por perceber que aquilo que fazem aquilo que vivem pode ser também um enriquecimento para os outros e depois porque ao fazerem essas apresentações acabam também por ganhar um à vontade para falar com público, ganham à vontade para partilhar as suas coisas que depois vai ser uma ferramenta aliás já é uma ferramenta muito importante para quando querem apresentar trabalhos quando querem falar em público, todas as, pronto são ferramentas que os irão ajudar no futuro.

Gostava de saber agora o que é para si uma relação pedagógica.

Uma relação pedagógica é o dar e o receber, não é só o dar nem só o receber é mesmo o dar e o receber. É eu todos os dias tentar ensinar aos meus alunos qualquer coisa que eles não sabem e não estou a falar apenas de currículo e de conteúdos programáticos estou a falar de sermos indivíduos e sermos seres, pronto e pessoas. Vão se adultos no futuro e o meu objetivo é todos os dias nem que seja com a maneira que falo com eles, a maneira como os oiço eles aprenderem qualquer coisa, e é também o receber porque eu todos os dias recebo deles, nem que seja o carinho pronto e o carinho é muito importante porque eles passam muitas vezes, muitos deles passam mais horas comigo do que com os próprios pais por isso é bom receber e saber que eles têm carinho por nós e têm respeito e a relação pedagógica para mim passa mesmo por isso não é só pedagógica mas é uma relação nós somos indivíduos que se relacionam muito para além de um currículo.

Ou seja, para haver boa relação tem de haver essa partilha de conhecimentos, mas não só de conhecimentos, mas também de afetos de carinho de amizade.

Sim, sim acredito que sim. Eles são muito pequenos eles são como eu disse a maior parte deles entrou com 5anos, e com 5 anos eles precisam de muito carinho, precisam de muito afeto não precisam só de uma professora que esteja ó preocupada em que eles aprendam a ler e a escrever e que aprendam os conteúdos, que atinjam as metas, não eles precisam de alguém que também lhes dê colo, quando é preciso desinfetar

uma ferida também lhes vá desinfetar a ferida, quando têm uma dor de barriga que também possam fazer, dar uns maminhos, acho que e é isso que torna a nossa profissão enquanto professoras do 1º.Ciclo tão especial porque depois do 1º.Ciclo os professores já não têm de dar , já nem têm tempo para dar isto não é e as crianças também já não estão disponíveis para receber e acredito que nós podemos fazer muito a diferença na vida das crianças porque somos mais do que professoras somos quem está com eles

Somos quase segundas mães

Sim

Então acha que não há um caminho a seguir é algo que se vai construindo

Sim acho que não há nenhuma regra, não há nenhuma receita, acho que parte tudo do bom senso das nossas experiencias e depois é no dia-a-dia, o que resulta com um grupo pode não resultar com outro grupo, porque como já disse anteriormente são todas diferentes, os grupos são todos diferentes, o que se faz com um grupo e funcionou não quer dizer que se faça com outro e funcione na mesma. Não acho que a relação pedagógica vai se criando no dia-a-dia com o mesmo, com as situações menos boas, com o ultrapassar de dificuldades, acredito que não há um caminho, não há uma receita. É uma vivência.

Acha que é difícil criar essa relação?

Acho que nem sempre os professores estão com, nem sempre a fase da vida dos professores lhes dá essa disponibilidade, é preciso um professor estar disponível para poder criar essa relação, a disponibilidade é fundamental, à alturas em que é mais fácil à alturas em que é mais difícil porque nós enquanto professores também temos uma vida para além da escola não é sei que a vida para além da escola não deverá influenciar muito o trabalho em sala de aula mas é normal não somos robôs e por vezes a relação não acontece da mesma maneira porque as pessoas não estão tão disponíveis para isso também acredito que seja uma utopia acreditarmos que conseguimos estabelecer uma relação espetacular com todos os alunos, não é assim. Mesmo nós enquanto adultos não estabelecemos a mesma, o mesmo grau de empatia com toda a gente, nós temos personalidades, as crianças têm personalidades e nem sempre as personalidades têm se encontram tão bem não se não condizem tanto, mas também cabe ao professor ter noção disso e saber ultrapassar da melhor forma para que essa diferença não fique tão acentuada e não seja tão nítida, mas sim há aqueles alunos que nós acabamos o 4ºano e sentimos que conseguimos ter uma relação fantástica com eles e há aqueles outros que acabamos por sentir que ok fizemos o nosso trabalho , fomos o mais íntegros possíveis com essa criança mas as saudades não ficam ou não são assim tao grandes ou a relação não acabou por ganhar assim

uma proporção tão elevada como com outras crianças, mas na minha opinião acho que é o mais normal, é normal.

Voltando ao mesmo assunto de à bocado, o modelo em si acha que permite esta melhor relação do que por exemplo o modelo tradicional, onde o professor tem o “poder” e não deixa quase os alunos demonstrar as suas vivencias

Se eu não acreditasse nisso, eu não basearia a minha prática no Movimento da Escola Moderna, não posso criticar os outros modelos, até porque eu nunca trabalhei com os outros modelos, sei sim que a maneira como eu me sinto bem e o que eu acredito está fundamentado pelo Movimento da Escola Moderna. As bases estão lá, obviamente que há professores que ensinam de forma tradicional, mas também conseguem estabelecer uma boa relação com os alunos, acho que não podemos também ser extremistas e dizer que quem não trabalha com o Movimento da Escola Moderna não consegue ter uma relação com os alunos, acredito que o Movimento da Escola Moderna a pedagogia do Movimento da Escola Moderna nos ajuda a fazer-lo de uma forma muito natural, muito equilibrada. Acredito que haja outros professores que tenham outras filosofias que também o consigam fazer. Aliás conheço outros professores que o conseguem fazer, mas acredito que assim as coisas se tornem mais fáceis e também acredito que as vivencias são mais significativas e acabam por ficar na memória das crianças de uma forma mais marcada.

Bem antes de dar por terminada a entrevista gostava de saber se tem alguma coisa a acrescentar que eu me possa ter esquecido.

Parece-me que não acho que respondemos a tudo e acho que acabei por caracterizar a minha prática pedagógica de uma forma bastante exaustiva. Mas qualquer coisa, qualquer dúvida estarei sempre ao dispor.

Obrigada, gostava desde já então de agradecer a sua participação.

De nada

E ia perguntar se estaria disponível futuramente, mas já percebi que sim

Sim claro que sim

Obrigada

De nada.

Anexo 6 – Protocolo da entrevista nº2

Boa Tarde

Boa Tarde

Antes de iniciar esta entrevista por assim dizer, gostava de lhe agradecer pela colaboração e pelo tempo que me está a dispor. Esta entrevista destina-se a um trabalho de investigação a apresentar no Instituto Superior de Educação e Ciências, local onde tirei a minha licenciatura e estou a acabar o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.ºCiclo Gostava também de lhe pedir o seu contributo na gravação desta entrevista para assim me facilitar futuramente no tratamento dos dados. Acha que é possível?

Sim, obviamente.

Muito obrigada. Informo desde já que todos os dados recolhidos são confidenciais assim sendo acha que posso colocar assim já muito rápido duas questões um pouco mais pessoais de forma a poder ter um fio condutor e saber um pouco mais também sobre, pronto sobre o seu percurso?

Sim, sem problema.

A primeira é assim muito fácil é se me pode dizer qual é o seu grau académico.

Tirei a licenciatura na Escola Superior de Educação no Instituto Superior Politécnico de Castelo Branco.

Muito Bem. A segunda questão se possível claro me dizer alguns elementos que mais marcaram o seu percurso profissional ao longo destes anos que leciona.

Durante a minha licenciatura tive a oportunidade de estagiar em locais muito diversificados, visto que sou de Lisboa mas estudei em Castelo Branco, tive a oportunidade de estagiar nas duas cidades, mas foi sem dúvida na capital que tive a melhor experiência de estágio, pois estagiei numa escola com influência do Movimento da Escola Moderna.

Após este estágio comecei a ter um enorme interesse sobre este método e comecei a frequentar sempre que possível algumas conferências, os sábados pedagógicos, algumas

palestras e formações, tudo o que me permitisse ganhar algum conteúdo e conhecimento sobre o MEM.

Bem posso me quase arriscar a dizer que a sua pedagogia então para pronto para das suas aulas se baseia no MEM.

E arrisca-se muito bem.

O Movimento da Escola Moderna é sem dúvida a pedagogia que mais caracteriza o meu trabalho, e os meus princípios enquanto docente.

Bem foi então uma porta que se abriu no seu percurso profissional ter estagiado nessa escola baseada no Movimento da Escola Moderna?

Sem dúvida, nem eu diria melhor.

Foi mesmo uma porta que se abriu na minha vida, não só profissional. Consegui ter uma noção de que podemos e conseguimos nos focar em cada criança individualmente, e não olhar para a turma como um todo, pois nem todos chegam aos mesmos objetivos ao mesmo tempo, e este modelo permite-nos adaptações.

Acha que se possível claro me pode enumerar algumas características essenciais do Movimento da Escola Moderna.

O MEM é um modelo que se foca no discente, este é visto como o centro da educação, temos de olhar para cada aluno da turma como se fosse individual, e não como um todo.

É um modelo que nos permite, a nós docentes, gerir e organizar da forma que achamos mais adequada para as aprendizagens dos discentes.

O MEM tem como características essenciais a cooperação entre todos os elementos, o facto de se poder criar as nossas metodologias de ensino, visto que passamos quatro anos com o mesmo grupo de trabalho.

É um método que permite uma hetero e auto-avaliação permitindo o envolvimento de ambas as partes quase como 50/50.

Então acha que este modelo pronto visto que é dividido como a própria disse 50/50 acha que permite então uma melhor relação entre os discentes e os docentes?

Sim. Obviamente que sim.

Pois ao vermos cada aluno como sendo um só acabamos por o conhecer de uma forma mais rápida e claro conhecemo-lo melhor do que se tivesse a ver a turma como um todo, onde fossem todos iguais.

Assim consigo perceber melhor e conhecer as características de cada um, permite uma melhor relação com eles, e nos 4 anos que passamos juntos eles vão mostrando as suas evoluções e cabe a mim conhecê-las.

Visto que já está no 4ºano a trabalhar com este grupo acha que assim de uma forma geral me consegues descrever um bocadinho o seu grupo de trabalho?

Claro. Então o meu grupo de trabalho é composto por 25 alunos, 13 rapazes e 12 raparigas. Conheceram-se no primeiro ano.

Quando chegaram no primeiro dia de aulas foi uma choradeira (mas foi normal, vieram para uma escola nova, com colegas e uma professora nova), foi um grupo um pouco complicado para se adaptar, era um grupo que trazia muito mimo (de uma forma geral, claro).

Desde o primeiro até ao quarto ano, onde se encontram agora, modificaram muito as suas características, visto que inicialmente eram um grupo muito conversador, não tinham responsabilidades, eram muito infantis, só queriam era brincadeira, e agora são o oposto, foram ganhando maturidade, autonomia, começaram a ter consciência do que estavam e do que era a escola e acima de tudo a sala de aula, ganharam muita autonomia, ao longo destes anos que passámos juntos, perceberam que tinham objetivos a cumprir fossem eles cumpridos de forma mais rápida ou mais lenta.

Desde o primeiro ano que sempre se mostraram muito amigo do seu amigo, muito carinhosos, muito educados. Sinto-me orgulhosa pois consegui que eles atingissem o que é suposto, claro, claro que em muito é mérito deles que se motivaram e empenharam para tal.

A evolução foi sem dúvida logo visível na passagem do primeiro para o segundo ano, ano em que se tornaram mais responsáveis e empenhados.

Acha que se não for pedir muito me pode descrever um pouco como é que funcionam as suas aulas o funcionamento das suas aulas, como é que é que?

Como já referido anteriormente as minhas aulas são baseadas no MEM, logo são muito diferentes das aulas tradicionais, onde apenas o docente expõe as temáticas, e só ele detém por completo o poder na sala de aula.

Para que as aulas sejam levadas com um fio condutor, no início da semana elaboro uma agenda semanal, mais uma das características do MEM, esta agenda contém as temáticas e os conteúdos a serem trabalhados durante a semana.

As minhas aulas não são expositivas, todos participam nelas, existe uma troca de poder entre mim e os meus alunos. Eu e qualquer docente que se baseie no MEM permitimos que o aluno demonstre inicialmente o que sabe antes da exposição entre aspas das temáticas.

O que é que permite essa troca de poder?

No meu caso já é involuntário, mas essa troca começa logo nos primeiros dias de aulas, quando lhes perguntamos o que esperam vir a saber e o que sabem.

Passa pelo processo de avaliação, visto que o MEM é um método que permite em muitas ocasiões a heteroavaliação.

Na própria agenda semanal existem espaços destinados, mesmo que indiretamente, para essa troca de poder.

Por exemplo as apresentações de produções, os diários de turma, os textos em grande grupo, o trabalho colectivo, trabalho de projeto, todas estas permitem a troca de poder.

E sem dúvida que essa troca é útil para nós, pois permite-nos ter mais tempo livre para observarmos e conhecermos melhor cada aluno.

Como é que me caracteriza a sua relação com este grupo de trabalho?

Além de ser professora deles, considero-me amiga, estou sempre disponível para os ajudar, seja no que for, estou sempre preocupada com eles.

Tento e conheço-os sempre individualmente, mas também enquanto turma, e acho que esta última é muito importante, pois permite-nos alterar e modificar a disposição da sala sempre de forma a ajuda-los na concentração e no aproveitamento.

Bem eles devem ter um grande à vontade consigo porque são quatro anos de trabalho em conjunto, eles conseguem ser eles mesmos

Pelo menos é para isso que trabalho. Mas como em todo o lado existem aqueles mais tímidos, e nas crianças acontece o mesmo, tive e tenho crianças que não é do feitio delas, assim tenho de insistir e tentar sempre que elas percebam que podem estar mais à vontade e contar comigo para tudo.

Mas e uma forma geral todos eles são transparentes, consigo perceber logo quando estão bem ou não, a verdade é que também já são quatro anos com o mesmo grupo.

Na verdade já aprendi muito com eles, e espero que eles comigo.

Ah obviamente que eles aprenderam muito consigo não é. Tem regras específicas na sala de aula?

Sim, só assim se consegue atingir os objetivos e o sucesso deles, temos de ter regras a seguir, não pode ser tudo como eles querem.

Essas regras que tem na sala de aula foram implementadas só por si ou em conjunto com os alunos?

As regras da Sala de aula foram implementadas logo no início do 1ºano, pois são essenciais para o bom funcionamento da turma.

Começámos com as regras básicas e desde então temos sempre acrescentado novas regras ao longo dos anos.

Até ao segundo ano as regras foram expostas na sala de aula, a partir daí achei por bem retirá-las pois começaram a ganhar mais consciência e a acreditarem eles próprios nelas.

Não usámos as regras para punir, mas sim para eles ganharem maturidade e perceberem que na sociedade não se faz o que se quer, temos regras a seguir.

Então acha que a implementação de regras na sala de aula é uma boa estratégia não só para o bom funcionamento das aulas mas também para o futuro deles?

Sim, claro. Perdão.

Não faz mal.

Pois eles aprendem com as vivências do dia-a-dia. Começam a aprender a viver em sociedade, percebem que as coisas existem porque temos regras a seguir.

De uma forma geral o Movimento da Escola Moderna é uma surpresa para muitos mas é um dos melhores métodos pedagógicos para ensinar sobre o futuro.

Agora vai ser uma questão um bocadinho mais difícil se calhar de me responder. O que é que é para si a relação pedagógica?

Na minha opinião a relação pedagógica é vista como uma troca, onde ambas as partes recebem e dão. Por exemplo no Movimento da Escola Moderna é um conceito que está presente diariamente, visto que o ensino neste modelo é partilhado, tanto eu lhes ensino como eles me ensinam a mim.

Mas não só falar do ensino mas sim das vivências, do carinho e afetos, é orientadora das aprendizagens.

Eles vêm para nós muito pequenos e... se não lhes demonstrarmos carinho eles sentem-se perdidos. Não nos podemos focar em ensinar conteúdos, eles precisam de uma figura materna diariamente, e essa somos nós enquanto docentes que temos o papel de a ser.

Assim sendo já percebi que essa relação tem que se ir construindo não é algo que pronto que chegemos e está logo definida, temos que ir com o tempo certo, construindo com eles e conseguindo que eles se sintam preparados para a existência dessa relação.

Sem dúvida. Não é nada fixo, até porque cada grupo de trabalho tem as suas características, não são todos iguais, logo cabe ao docente criar a ligação com o grupo ao longo dos anos que trabalha com ele, preferencialmente no fim do primeiro ano de trabalho essa relação já deve estar estabelecida.

É um tipo de relação difícil de se criar?

Depende muito do docente em si, ou seja é algo que como já referi tem de se ir construindo e para tal o docente tem de ter disponibilidade, e como sabemos nós docentes temos também vida pessoal e nem sempre ela é favorável para nos permitir a construção dessa relação.

Depois depende muito do grupo em si, nem todos são iguais, há grupos que temos e criamos uma ligação mais facilmente do que com outros. Mas de uma forma geral, se nos empenharmos um pouco conseguimos facilmente criar essa ligação, porque eles ainda são muito novos e é fácil chegar onde queremos. Acho que o Movimento da Escola Moderna ajuda em muito a criação mais rápida dessa relação.

É verdade que nos métodos tradicionais também se criam boas relações com os discentes, mas não de uma forma tão natural e harmonizada como no MEM.

Antes de dar por terminada a entrevista gostava de saber se quer acrescentar alguma coisa algo que eu me possa ter esquecido.

Acho que não, deu para caracterizar o MEM bem como a minha prática. Mas se vir que falta informação estarei disponível.

Obrigada, desde já pela sua ajuda nas respostas e pela sua participação nesta entrevista e por me dispor pronto um à vontade sempre que eu necessitar.

De nada

Mais uma vez muito obrigada, e espero que tenha muito sucesso com as suas pestinhas.

De nada, espero que o seu futuro lhe corra muito bem.

Obrigada.

Anexo 7 – Dicionário de categorias

| Categorias (Cat.) | Subcategorias (Subcat.) | Descrição | Exemplos de UR |
|---|---------------------------------------|--|---|
| 1. Caracterização das entrevistadas* | 1.1 Formação inicial | Inclui referências ao curso de formação inicial (ESE Lisboa, no caso E1 e ESE Castelo Branco no caso da E2). | “Tirei a licenciatura na Escola Superior de Educação no Instituto Superior Politécnico de Castelo Branco” [E2_I9] |
| | 1.2 Formação em MEM | Contém todo o tipo de formação recebida pelas entrevistadas no que diz respeito ao MEM. | “comecei a frequentar sempre que possível algumas conferências” [E2_I12] |
| | 1.3 Adesão ao MEM | Reúne todos os motivos que levaram as entrevistadas a aderir ao MEM. | “foi uma porta que se abriu para que eu pudesse encontrar-me enquanto professora” [E1_I19] |
| | 1.4 Percurso profissional | Agrupar referências às experiências profissionais das entrevistadas. | “nunca trabalhei com os outros modelos” [E1_I57] |
| 2. Caracterização grupo-turma* | 2.1 Composição | Descreve a estrutura dos grupos de trabalho das entrevistadas. | “o grupo começou com 26 alunos” [E1_I25] |
| | 2.2 Agora são alunos motivados | Diz respeito ao progresso dos alunos (Coll, 1992). | “aprender a escrever, aprender a fazer cálculos, isso foi o que a diferença mais substancial que eu notei em relação aos outros grupos” [E1_39] |
| | 2.3 Mais calmos e menos conversadores | São as características predominantes dos grupos de trabalho das entrevistadas. | “inicialmente eram um grupo muito conversador” [E2_I31] |

| Categorias (Cat.) | Subcategorias (Subcat.) | Descrição | Exemplos de UR |
|---|---|--|---|
| | 2.4 Ganham maturidade | Engloba tudo o que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo sentido pelas entrevistadas nos seus grupos de trabalho (E1 2º ano e a E2 4º ano) (Rappaport,1981). | “era um grupo que trazia muito mimo (de uma forma geral, claro)” [E2_I30] |
| 3. Organização curricular do MEM | 3.1 Regras na sala de aula | Ambas as entrevistas relatam a construção participada de regras na sala de aula, bem como os contributos das mesmas para a vida em sociedade dos alunos. | “Logo no 1ºano quando começámos as aulas houve necessidade de estabelecer aquelas regras mais básicas” [E1_I41] |
| | 3.2 Flexibilidade na organização das aulas | O MEM permite aos docentes uma organização das suas aulas, adaptadas ás necessidades e ritmos das crianças (Gomes,2014). | “organizar da forma que achamos mais adequada para as aprendizagens dos discentes” [E2_I21] |
| | 3.3 Avaliação: hetero e auto | A hetero e auto avaliação coexistem no MEM (Sampaio,2009). | “Passa pelo processo de avaliação, visto que o MEM é um método que permite em muitas ocasiões a heteroavaliação” [E2_I40] |
| | 3.4 Planeamento (agenda semanal, apresentações) | A E1 e a E2 enumeram algumas formas de organização curricular do MEM, como a agenda semanal. A apresentação de produções e o ler, mostrar e contar (no primeiro ano) (Santana,1999). | “a apresentação de produções que inicialmente no primeiro ano tem um nome de ler, mostrar e contar é um momento da agenda semanal” [E1_I43] |

| Categorias (Cat.) | Subcategorias (Subcat.) | Descrição | Exemplos de UR |
|---|---|---|--|
| | 3.4 As metas curriculares orientam a pedagogia do MEM | O Currículo Nacional designadamente as Metas Curriculares são uma referência no MEM | “temos metas para atingir” [E1_I31] |
| 4. Prática pedagógica do MEM- objetivos e princípios | 4.1 Objetivos do MEM | As entrevistadas salientam as diferenças entre o MEM e os modelos tradicionais (onde o docente ensina de forma expositiva não se focando no aluno)(González, 2002). | “O MEM é um modelo que se foca no discente” [E2_I20] |
| | 4.2 Diferenciação | Os alunos são vistos como tendo ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem diferentes um dos outros (Resendes & Soares, 2002). | “ao olharmos cada aluno como um ser individual acabamos por os conhecer” [E1_I23] |
| | 4.3 Cooperação | Diz respeito ao envolvimento da turma em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem (Pinto, 2008). | “não é só o dar nem só o receber é mesmo o dar e o receber” [E1_I47] |
| | 4.4 Partilha | Agrupa todo o tipo de partilhas (com os colegas, docente e família) e descobertas que os alunos vão fazendo (Postic, 2008). | “são vários momentos ao longo da semana em que os alunos têm a oportunidade de vir partilhar” [E1_I43] |
| 5. Relação pedagógica no MEM* | 5.1 RP forte com o grupo atual | Forma como as entrevistadas caracterizam a RP que têm atualmente com o grupo (Nóvoa, 1995). | “muitos deles passam mais horas comigo” [E1_I47] |

| Categorias (Cat.) | Subcategorias (Subcat.) | Descrição | Exemplos de UR |
|--------------------------|---|--|--|
| | 5.2 A RP é construída | Segundo as entrevistadas, relação pedagógica resulta de um percurso e de uma construção efectuada (Estrela,2002). | “se nos empenharmos um pouco conseguimos facilmente criar essa ligação” [E2_I71] |
| | 5.3 Aluno e professor trocam de papéis | O aluno determina e gere o seu percurso de aprendizagem, algo que tradicionalmente é assumido pelo docente (Estrela,2002). | “as apresentações de produções, os diários de turma, os textos em grande grupo, o trabalho colectivo, trabalho de projeto, todas estas permitem a troca de poder” [E2_I42] |
| | 5.4. É preciso satisfazer necessidades e afectos dos alunos | Agrupar as necessidades de atenção e afecto que o docente deve satisfazer aos alunos (Pianta <i>et al</i> ,1999). | “eles precisam de alguém que também lhes dê colo” [E1_I49] |
| | 5.5 O docente deve estar disponível | A construção de uma RP positiva implica que os docentes estejam disponíveis, no que diz respeito a tempo e atenção. | “nós docentes temos também vida pessoal e nem sempre ela é favorável para nos permitir a construção dessa relação” [E2_I70] |
| | 5.6 A construção da RP não é imediata | Refere-se ao facto de terem vindo ao longo de quatro anos a construir a RP que agora existe | “sendo assim o 1º.Ciclo temos a possibilidade de estar quatro anos com a criança” [E1_I21] |

| Categorias (Cat.) | Subcategorias (Subcat.) | Descrição | Exemplos de UR |
|---|--|--|--|
| | 5.7 Uma vez construída, extravasa a sala de aula | Referem-se à RP como sendo uma relação que passa para lá da sala de aula | “mesmo quando eles acabam o 4ºano sabem que podem vir ter comigo” [E1_I37] |
| 6. Impacto do MEM no grupo-turma | 6.1 Sentido crítico do grupo | O nível de sentido crítico do grupo de trabalho da E1 é bastante elevado. | “têm um sentido crítico bastante apurado” [E1_31] |
| | 6.2 Autonomia | As entrevistadas relatam que o grupo é autónomo no que deve ou não saber (estudar mais uma determinada temática) (Ranghetti,2013). | “saber exatamente o que precisam de estudar mais” [E1_I31] |
| | 6.3 Coesão do grupo | A união do grupo é elevada pois conhecem-se desde o primeiro ano de escolaridade. | “Desde o primeiro ano que sempre se mostraram muito amigo do seu amigo” [E2_I32] |
| | 6.4 Aprendizagens/vivências significativas | A E1 insiste em quão importantes são as aprendizagens e vivências para os alunos no MEM. | “daí as aprendizagens serem mais marcantes” [E1_I31] |

Anexo 8 - Cálculo da fiabilidade intercodificadores, 1ª e 2ª fases (outputs SPSS – IBM)

• 1ª fase

Krippendorff's Alpha Reliability Estimate

| | Alpha | LL95%CI | UL95%CI | Units | Observrs |
|----------|--------------|---------|---------|----------|----------|
| Pairs | | | | | |
| Nominal | ,5166 | ,4245 | ,6010 | 136,0000 | 2,0000 |
| 136,0000 | | | | | |

Probability (q) of failure to achieve an alpha of at least alphamin:

| alphamin | q |
|----------|--------|
| ,9000 | 1,0000 |
| ,8000 | 1,0000 |
| ,7000 | 1,0000 |
| ,6700 | ,9990 |
| ,6000 | ,9695 |
| ,5000 | ,3545 |

Number of bootstrap samples:

2000

Judges used in these computations:

MAR ACF

Examine output for SPSS errors and do not interpret if any are found

----- END MATRIX -----

• 2ª fase

Krippendorff's Alpha Reliability Estimate

| | Alpha | LL95%CI | UL95%CI | Units | Observrs |
|----------|--------------|---------|---------|----------|----------|
| Pairs | | | | | |
| Nominal | ,8432 | ,7835 | ,9029 | 140,0000 | 2,0000 |
| 140,0000 | | | | | |

Probability (q) of failure to achieve an alpha of at least alphamin:

| alphamin | q |
|----------|-------|
| ,9000 | ,9635 |
| ,8000 | ,0925 |
| ,7000 | ,0000 |
| ,6700 | ,0000 |
| ,6000 | ,0000 |
| ,5000 | ,0000 |

Number of bootstrap samples:

2000

Judges used in these computations:

MAR ACF

Examine output for SPSS errors and do not interpret if any are found