



TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO E CONSELHO DE
COOPERAÇÃO EDUCATIVA COMO IMPULSIONADORES
DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

ANDRÉ GONÇALO NASCIMENTO SOARES

N.º 28358

Orientador do Relatório:

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Coorientador do Relatório:

PROFESSORA INÁCIA SANTANA

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada submetido

como requisito parcial para obtenção de grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2025



TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO E CONSELHO DE
COOPERAÇÃO EDUCATIVA COMO IMPULSIONADORES
DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

ANDRÉ GONÇALO NASCIMENTO SOARES

N.º 28358

Orientador do Relatório:

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Coorientador do Relatório:

PROFESSORA INÁCIA SANTANA

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada submetido

como requisito parcial para obtenção de grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2025

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada sob a orientação da Professora Doutora Margarida Alves Martins e coorientação da Professora Inácia Santana, apresentado no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, criado por Aviso n.º 9784/2022, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 93, de 13 de agosto de 2022.

Agradecimentos

Existem caminhos que se fazem com os pés, outros com o coração. Este relatório espelha amor, verdade e simplicidade. É o reflexo perfeito de um percurso onde o saber, inspirado em livros, se casa com a praticidade e verdade das pessoas. Pessoas que me transformaram, moldaram e inspiraram a ser a pessoa que sou hoje. Há caminhos que não se fazem sozinhos, e quando escolhemos com quem caminhamos, somos muito mais felizes. Este relatório é o fruto de muitos passos. Alguns meus, mas também, vossos. Carrega vozes, silêncios, gestos e abraços. Acima de tudo, carrega amor.

Obrigado à Manecas, que com o seu mais sincero riso e leveza me ensinou que nem tudo é um problema. Obrigado por desconstruíres os meus medos com a naturalidade de quem faz do mundo um lugar mais simples e bonito.

Obrigado à Maria, pela sua presença firme. Por seres verdade e força. Por seres Caos e Calma, ao mesmo tempo. Sempre me inspirou a ser maior, mais intenso, mais eu. Obrigado pela amizade que dia após dia ficou mais intensa. Obrigado pelas palavras certas, nos momentos certos.

Obrigado à Kika, a irmã que sempre sonhei, mas nunca tive. Obrigado por estares, por sentires, por te importares, por seres espelho e farol. Obrigado por seres casa. Obrigado por seres tudo aquilo que sempre precisei, e por estares sempre presente. Obrigado pela tua presença nos momentos em que mais precisei. Obrigado pela empatia, e por seres o modelo mais bonito daquilo que um dia espero ser. Levo-te comigo hoje e para a vida, sempre. És para sempre, e espero que nunca te esqueças disso.

Obrigado à Bárbara, por me ter ensinado que até o ridículo pode ser bonito quando rimos dele juntos. Obrigado pela boa disposição que colocas nos meus dias e pela sensibilidade que colocas em cada ação.

Obrigado à Inês, por ter participado e contribuído de forma tão significativa para o melhor dia da minha vida. Obrigado pela serenidade e pelo amor que sempre me deste nos mais diversificados gestos, sempre genuínos. Obrigado por seres abrigo.

Obrigado às professoras Dora Batalim, Cecília Moreira e Patrícia Limpo, que me ensinaram e ajudaram a sair da caixa. Hoje consigo olhar para o mundo com outra

perspetiva, mais colorida e genuína. Obrigado por terem acreditado em mim e me desafiado a ir além. Obrigado por terem permitido, sempre, que eu pudesse ser eu.

Obrigado à minha orientadora Margarida Alves Martins e coorientadora Inácia Santana, que orientaram e mediaram cada canto deste projeto. Este relatório só existe porque tive a vossa orientação, ajuda e partilha.

Obrigado ao Emanuel, por ser sempre o meu porto seguro. O melhor amigo que sempre desejei e que agora caminha ao meu lado. Obrigado por me ouvires todos os dias com tanta paciência. Espero que um dia saibas o quão essencial és para mim. Inspiras-me a ser melhor, e ter-te comigo é uma dádiva que não sei colocar em palavras.

Obrigado à Bia, a melhor amiga que insiste em colorir os meus dias. Obrigado por permitires que eu seja eu, por dares alegria à minha vida e por seres autêntica. O amor que me dás é um presente que irei guardar para sempre.

Obrigado ao meu irmão Gui, porque há laços que palavra nenhuma consegue explicar. És gargalhada, leveza, és casa. Obrigado por cada momento só nosso, pelas palhaçadas e cumplicidades que só nós entendemos. Irmãos há muitos, mas como tu, só há um.

Obrigado à minha mãe, por ser a minha força, base e céu. Obrigado por viveres tão intensamente cada passo que eu dou, com o coração aberto. Obrigado por seres sempre a resposta e o consolo que preciso. Obrigado por seres o lugar onde tudo começa e onde tudo se renova. Obrigado por seres amor em forma de gente.

Obrigado ao meu avô, a estrelinha que brilha por mim onde quer que eu esteja. Obrigado por continuares a guiar todos os meus passos, por seres a minha inspiração. Sinto-te em tudo o que faço, e isso basta-me.

Um obrigado inesperado, ou não, à Taylor Swift, por me emprestar palavras quando as minhas escasseiam. Está nos meus ouvidos, no meu coração e na minha forma de ver o mundo. Poucos entenderão, mas esteve, está e sempre estará na minha vida.

Termino este meu caminho rodeado de pessoas incríveis. Estou muito orgulhoso pela entrega e dedicação que coloquei em cada momento e pela coragem que tive para sentir tudo tão intensamente. Hoje orgulho-me de dizer que me encontrei, um ser apaixonado pela vida, e que escolhe, e sempre escolherá os caminhos mais livres, com amor e cor.

Resumo

O presente Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada teve como objetivo compreender o papel que o tempo de estudo autónomo e o conselho de cooperação educativa desempenham no desenvolvimento da autonomia de um grupo de 17 crianças que frequentavam o 2º ano de escolaridade. A escola em que esta turma se insere segue o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Trata-se de um estudo qualitativo em que foram realizadas observações de diversos momentos de tempo de estudo autónomo, com a ajuda de uma grelha construída para o efeito, efetuadas gravações de Conselhos de Cooperação Educativa e realizadas entrevistas individuais às crianças. Foi possível verificar discrepâncias nos níveis de autonomia das crianças durante o tempo de estudo autónomo assim como diferenças na sua perceção sobre os objetivos deste tempo. Enquanto algumas crianças demonstraram autonomia na escolha e na realização das tarefas e mostraram perceber este momento como importante para a sua aprendizagem, outras solicitaram frequentemente o adulto para as orientar na seleção e realização das atividades a desenvolver e não mostraram compreender a função deste tempo da agenda semanal. Foi igualmente possível perceber a importância do trabalho a pares para o envolvimento das crianças menos autónomas nas tarefas propostas. Estas diferenças na autonomia das crianças revelaram-se igualmente nos conselhos de cooperação educativa e na perceção sobre a sua relevância. Diremos em conclusão, que o tempo de estudo autónomo e o conselho de cooperação educativa são importantes na promoção da autonomia, desde que exista um acompanhamento pedagógico intencional e contínuo.

Palavras-chave: Movimento da Escola Moderna, Autonomia, Tempo de Estudo Autónomo, Conselho de Cooperação Educativa.

Abstract

The aim of this Final Report on Supervised Teaching Practice was to understand the role that independent study time and educational cooperation councils play in developing the autonomy of a group of 17 children attending the second year of school. The school where this class is based follows the pedagogical model of the Modern School Movement. This is a qualitative study in which observations were made of various moments of independent study time, with the help of a grid constructed for this purpose, recordings were made of Educational Cooperation Councils, and individual interviews were conducted with the children. It was possible to verify discrepancies in the children's levels of autonomy during independent study time, as well as differences in their perception of the objectives of this time. While some children demonstrated autonomy in choosing and carrying out tasks and showed that they perceived this time as important for their learning, others frequently asked adults to guide them in selecting and carrying out the activities to be developed and did not show that they understood the function of this time in the weekly schedule. It was also possible to see the importance of pair work for the involvement of less autonomous children in the proposed tasks. These differences in children's autonomy were also evident in the educational cooperation councils and in their perception of their relevance. In conclusion, independent study time and the educational cooperation council are important in promoting autonomy, if there is intentional and continuous pedagogical monitoring.

Keywords: Modern School Movement, Autonomy, Independent Study Time, Educational Cooperation Council.

Índice

Capítulo I – Caracterização do Contexto	12
Capítulo II – Fundamentação Teórica	15
2.1. Movimento da Escola Moderna – principais características.....	15
2.1.1. A Autonomia no 1.ºCEB	19
2.1.2. O Tempo de Estudo Autónomo (TEA)	20
2.1.3. O Conselho de Cooperação Educativa.....	22
Capítulo III – Opções Metodológicas	24
3.1. Tipo de Investigação	24
3.2. Técnicas e Instrumentos.....	25
3.3. Procedimentos.....	26
Capítulo IV – Análise Reflexiva decorrente da Prática Supervisionada	27
4.1. TEA.....	27
4.1.1. TEA – Observação da 1.ª Criança	31
4.1.2. TEA – Observação da 2.ª Criança	33
4.1.3. TEA – Observação da 3.ª Criança	35
4.1.4. TEA – Observação da 4.ª Criança	37
4.1.5. TEA – Conclusões	38
4.2. Conselho de Cooperação Educativa	39
4.2.1. Conselho de Cooperação Educativa - Conclusões.....	48

Índice de figuras

Figura 1 - Instrumento de recolha do trabalho semanal dos alunos em TEA.....	27
Figura 2 – PIT utilizado na sala onde foi feita a observação.....	29
Figura 3 - Mapa das Presenças	41
Figura 4 - Mapa do Tempo	41
Figura 5 - Diário de Turma	43
Figura 6 - Organização da sala para o Conselho de Turma	43
Figura 7 - Diário da Kika.....	45
Figura 8 - Ler, contar, mostrar... ..	47
Figura 9 - Ata 14.....	48

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e articula-se com a Unidade Curricular de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo tem como principal objetivo perceber e aprofundar o desenvolvimento da autonomia das crianças e a forma como o Tempo de Estudo Autónomo e o Conselho de Cooperação Educativa acontecem na turma em que foi realizado o estágio. Este, mencionado ao longo de todo o relatório, aconteceu numa instituição privada, que se rege pelo Modelo do Movimento da Escola Moderna, numa turma do 2.º ano constituída por dezassete crianças.

Considerando o objetivo anteriormente mencionado, que orientou o presente estudo, foram formuladas as seguintes questões de investigação: Qual a dinâmica do tempo de estudo autónomo, como é percecionada pelo grupo e como contribui para a autonomia das crianças? Qual a dinâmica do Conselho de Turma, como é percecionada pelo grupo e como contribui para a autonomia das crianças?

Nesse sentido, o primeiro capítulo do presente relatório dedicar-se-á à caracterização do contexto no qual se desenvolveu a Prática Supervisionada. Aqui serão apresentados não só os princípios pelos quais a instituição se rege, como também a descrição do ambiente educativo e caracterização da turma, tópicos relevantes face à temática abordada. No final deste capítulo, será ainda introduzida a problemática do estudo, evidenciando o objetivo geral e as respetivas questões de investigação.

No segundo capítulo seguir-se-á o enquadramento teórico dividido em quatro subcapítulos: o primeiro destina-se às principais características do Modelo do Movimento da Escola Moderna; o segundo é referente à autonomia das crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico; o terceiro centra-se no Tempo de Estudo Autónomo; e o quarto aborda o Conselho de Cooperação Educativa.

De seguida, é possível encontrar o capítulo referente às opções metodológicas. Neste poder-se-á rever não só qual a metodologia, como também os instrumentos, procedimentos e técnicas utilizadas no presente estudo de investigação.

O quarto capítulo destina-se à análise reflexiva resultante da Prática Supervisionada. Aqui estarão descritas não só um conjunto de observações realizadas nos momentos de Tempo de Estudo Autónomo e Conselho de Cooperação Educativa, como também

evidências e registros escritos das entrevistas realizadas à professora titular e às crianças da turma. Estes registros estão analisados e fundamentados em autores mencionados no enquadramento teórico, respondendo assim, diretamente, às já mencionadas questões de investigação.

O último capítulo do presente relatório destina-se às considerações finais, onde são apresentadas, brevemente, um conjunto de conclusões relacionadas com o presente estudo efetuado.

Capítulo I – Caracterização do Contexto

O estágio mencionado no presente relatório foi desenvolvido numa instituição privada de solidariedade social, na valência do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, localizada no concelho de Cascais. Relativamente ao espaço físico da referida instituição é importante mencionar que apenas existem duas salas de aula, sendo que o primeiro e o segundo anos partilham o mesmo espaço, e o mesmo acontece com o terceiro e quarto anos. Esta disponibilidade apenas é possível devido ao horário implementado pela instituição, já que as turmas do segundo e do quarto ano têm aulas na sala no período da manhã, e durante a tarde estão no ATL (Atividades de Tempos Livres) a participar em atividades, como a expressão plástica, a cerâmica, o exercício físico e a biblioteca. O mesmo acontece com o primeiro e terceiro anos, no entanto os horários invertem-se, sendo que estes no período da manhã encontram-se nas atividades do ATL, e durante a tarde têm aulas na sala.

Quanto ao Projeto Educativo da presente instituição é possível afirmar que têm como principal objetivo que todas as crianças “desenvolvam o gosto por aprender e por pôr em prática nas mais diversas tarefas do seu dia a dia o saber transmitido” (2024 - 2025). Assim sendo, as mesmas são diariamente estimuladas a refletirem sobre diversas situações ocorrentes no quotidiano, confrontando diretamente com conflitos, de modo a arranjam diferentes estratégias para os resolverem. Desta forma, as crianças tornam-se seres ativos, autónomos e participativos, na medida em que organizam e participam diretamente no seu processo de aprendizagem. Na sequência desta ideia podemos identificar que a instituição se baseia nos princípios pedagógicos do Movimento da Escola Moderna (MEM), estimulando a criatividade, o sentido crítico, a responsabilidade e a autonomia. Dentro do Primeiro Ciclo, os professores utilizam o método Global Natural no processo de ensino da leitura-escrita, sendo também uma das características desta escola.

O estágio realizou-se numa sala do 2º ano, com um grupo heterogéneo, constituído por dezassete crianças com sete anos, oito do sexo masculino e nove do sexo feminino. Duas crianças apresentam necessidades educativas específicas sendo acompanhadas por uma professora de educação especial que as auxilia nos trabalhos propostos pela professora titular. Uma das crianças apresenta perturbações na fala, e está sendo acompanhada por profissionais da área, para tentarem compreender que outras

características específicas pode apresentar. E a outra criança, apresenta um diagnóstico de Hiperatividade e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.

Em relação ao percurso escolar do grupo é possível afirmar que catorze crianças já frequentavam o presente estabelecimento de ensino antes de integrarem o Primeiro Ciclo, e as restantes três provêm de outras instituições públicas. Todos os alunos vivem na área metropolitana de Lisboa, e deslocam-se até à escola através de meios de transporte pessoais. Apenas uma criança da turma não tem nacionalidade portuguesa, uma vez que nasceu nos Estados Unidos da América, no entanto, embora a sua língua materna não seja o português, consegue expressar-se e comunicar, ainda que timidamente. Através da observação direta, posso afirmar que o grupo é extremamente participativo, crítico e responsável no período das aulas, no entanto, em diversos momentos do dia pude verificar alguns conflitos que se traduzem em comportamentos disruptivos.

A sala está organizada em cinco conjuntos de quatro mesas cada, onde as crianças se sentam diariamente nos mesmos lugares. As paredes estão divididas por trabalhos do primeiro e do segundo anos, uma vez que, como foi dito anteriormente, estas duas turmas partilham a mesma sala. A par dos trabalhos feitos pelas crianças, as paredes reúnem ainda um conjunto de algumas cartolinas com conteúdos sistematizados, que servem de consolidação e podem ser utilizados sempre que necessário. Também é possível encontrarmos alguns instrumentos característicos do modelo pedagógico do MEM, como o mapa do tempo, o mapa das presenças, o diário de turma, anteriormente mencionado, o mapa das tarefas e a agenda semanal, esta última feita pela professora. A mesma apoia-se diariamente nessa agenda semanal e todas as semanas formula um plano onde especifica os conteúdos que irão ser abordados, tendo em conta a organização da agenda semanal, de modo a compreender mais detalhadamente, em que fase se encontram. É importante referir que a agenda com os conteúdos a trabalhar durante a semana não está ao alcance das crianças.

Ainda em relação à agenda semanal exposta numa das paredes, podemos observar longos períodos espalhados ao longo da semana de Português e Matemática, quarenta e cinco minutos para Música e uma hora para Educação Física, Hora do Conto, TEA (Tempo de Estudo Autónomo), Conselho de Turma e Estudo do Meio. O Estudo do Meio é trabalhado através de Projetos, sendo que os temas predominantes dos mesmos são sugeridos pela professora consoante as temáticas presentes no currículo. O Inglês e as Expressões são desenvolvidas no tempo de ATL, não fazendo parte do horário letivo. No

entanto, existe a responsabilidade de frequentar estas atividades. Relativamente ao TEA, existe um instrumento, o PIT (Plano Individual de Trabalho), que orienta e sistematiza algumas tarefas que deverão ser realizadas ao longo do mês. Este instrumento foi criado para que todas as crianças consigam trabalhar as diversas áreas do currículo e reconhecer quais necessitam de maior estudo. O mesmo é utilizado como um instrumento na avaliação, fazendo com que a professora identifique eventuais dificuldades, que áreas foram mais e menos trabalhadas ao longo desse mês e também o processo evolutivo de cada criança.

Através da observação direta, foi possível verificar, ao longo das semanas, alguns conflitos entre pares, sendo que os mesmos, geralmente, eram resolvidos no momento semanal do Conselho de Turma que acontece todas as sextas-feiras e onde é utilizado o Diário de Turma, através do qual as crianças podem refletir e mencionar situações ocorridas nessa semana. É importante referir que essas situações podem relacionar-se não só com conflitos entre pares, como também com temas e/ou situações de que gostaram ou sugestões para o futuro. A professora titular apresenta um papel fundamental de mediadora na gestão do Conselho, tendo como principal objetivo a resolução de conflitos entre pares. Ainda neste momento, o grupo partilha as suas opiniões referentes a um determinado momento, refletindo e justificando a sua opinião.

Relativamente aos recursos da sala, esta está organizada em três áreas, a do Estudo do Meio, que se encontra ao pé da porta de entrada e reúne alguns materiais didáticos referentes aos conteúdos desta disciplina; uma área da Matemática que acolhe jogos, desafios, materiais e atividades relacionadas com esta área; e por fim a área do Português, com alguns livros (da professora responsável e da biblioteca da escola), jogos, atividades e materiais didáticos. É possível ainda observar três armários inseridos numa das paredes, sendo que apenas um está ao alcance das crianças. O mesmo guarda diversos materiais de escrita e de desenho, e as crianças podem utilizá-lo sempre que necessário. Os outros dois guardam alguns documentos e materiais da professora, a que o grupo não tem acesso.

Num dos cantos da sala é possível observar uma grande gaiola, que guarda diariamente o animal de estimação da turma, um coelho. O mesmo está com eles desde o primeiro ano e sempre que necessário é solto pela sala, de modo a sair do espaço onde passa as noites. Ao fim de semana é selecionada uma criança, por ordem alfabética dos nomes, que o leva para casa, criando assim o sentido de responsabilidade. Agregado a esta dinâmica, existe ainda um diário que vai junto com o animal, que reúne algumas

informações importantes sobre os cuidados a ter com o coelho e diversas fotografias e mensagens das experiências passadas.

Tendo em conta o meu interesse em aprofundar o desenvolvimento da autonomia das crianças e a forma como o tempo de estudo autónomo e o conselho de cooperação educativa ocorrem no contexto desta turma tive como principal objetivo compreender as suas dinâmicas, as suas finalidades e a sua contribuição para a autonomia das crianças.

Neste contexto, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- Qual a dinâmica do tempo de estudo autónomo, como é percecionada pelo grupo e como contribui para a autonomia das crianças?

- Qual a dinâmica do Conselho de Turma, como é percecionada pelo grupo e como contribui para a autonomia das crianças?

Capítulo II – Fundamentação Teórica

2.1. Movimento da Escola Moderna – principais características

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma associação de professores que vem construindo um modelo pedagógico desde 1966. Procura desenvolver práticas pedagógicas alternativas à gramática da escola, criando, assim, condições essenciais à aprendizagem das crianças. Assim, o modelo “desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais” (Folque, 1999, p.5).

Os professores, através de ações democráticas, procuram integrar e desenvolver a construção do currículo, com a participação ativa e direta das crianças. As mesmas, “responsabilizam-se por colaborarem com os professores no planeamento das atividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação” (<https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>). Neste seguimento, a participação direta das crianças, nas diferentes planificações elaboradas ao longo das semanas, evidenciam valores essenciais e fundamentais relacionados com a justiça, a cooperação e a solidariedade. Este trabalho conjunto promove a transformação de estudantes e professores em cidadãos comprometidos com uma lógica de democracia direta, formando assim comunidades de aprendizagem, através deste trabalho colaborativo.

Niza (2016), acrescenta que um dos principais objetivos deste modelo pedagógico é “a constituição de uma comunidade de formação e de desenvolvimento profissional de professores que se formam uns aos outros, organizando-se em estruturas de cooperação” (p.12). Assim, são formados grupos, entre os professores do Movimento, com a “função de construção da profissionalidade por autoformação cooperada” (p.12). O mesmo autor, afirma ainda que este trabalho colaborativo permite a cada docente “acompanhar e enriquecer as suas práticas educativas, relatando-as uns aos outros e exercendo uma análise reflexiva conjunta sobre elas para as fazerem avançar. Nesses grupos de trabalho discutem a melhor utilização de alguns instrumentos de apoio didático ou concebem-nos, em conjunto” (p.12).

No seguimento desta ideia, é possível identificar três subsistemas integrados na organização do trabalho de aprendizagem, reconhecidos como alicerces do MEM. No entanto, é importante mencionar que estes três subsistemas não podem ser dissociados, uma vez que se interrelacionam entre si.

O primeiro subsistema corresponde às *estruturas de cooperação educativa*, sendo que, esta apresenta um papel fundamental na aquisição de competências relacionadas com a socialização. Assim, o progresso de cada aluno, deve ser encarado como o sucesso do grupo, onde “cada um dos membros do grupo só pode atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também.” (Niza, 2012, p. 356).

O segundo subsistema relaciona-se com os *circuitos de comunicação*, sendo que os mesmos têm como principal objetivo a circulação dos produtos do trabalho de aprendizagem, o que contribui para desenvolver e estimular diferentes representações de conhecimento, atribuindo um sentido social à escola.

O terceiro subsistema denomina-se de participação democrática direta. Um dos momentos, por exemplo, em que é possível a sua observação é no Conselho de Cooperação, onde as crianças desenvolvem “atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra” (Niza, 2012, p.360), enquanto participam, de forma cooperada, na gestão do currículo escolar.

Para operacionalizar a transparência dos processos e a participação direta e quotidiana em toda a vida do grupo, o modelo pedagógico MEM utiliza um conjunto de instrumentos de pilotagem. Segundo Santana (1999), “trata-se de instrumentos de registo de produção expostos junto das diversas áreas de trabalho, ao alcance de todos, onde cada um vai assinalando as suas realizações” (p.21). Estes instrumentos, para além de acompanharem as crianças diariamente, nos diferentes momentos da rotina, proporcionam não só uma maior autonomia, como também permitem, segundo a mesma autora,

a análise do nível de produção de cada aluno e de toda a turma. [...] Pela visibilidade que dão das realizações de cada um, obrigam a um confronto permanente dos alunos com as suas produções o que determina uma continuada adequação ao processo de aprendizagem. (p.21).

De acordo com Folque (1999), os instrumentos de pilotagem “ajudam a regular o que acontece na sala de aula e [...] contam a história da vida do grupo” (p.8). Entre os diferentes instrumentos utilizados na gestão de sala, é possível reconhecer algumas semelhanças entre eles. Os mapas utilizados para a marcação das presenças, do tempo e registos dos textos, baseiam-se em tabelas de dupla entrada, com o principal objetivo de registar e organizar o grupo e as propostas de aprendizagem. Por exemplo, o mapa das

presenças, reúne os nomes das crianças da turma e os diferentes dias do mês, com o principal objetivo de registrar as presenças e faltas das crianças da turma. Além dessa função, “oferece outras oportunidades de leitura como a descoberta dos ritmos temporais: «Ontem eu não vim à escola. Amanhã, é Sábado. Ninguém vem à Escola!» «É o começo de um novo mês...»” (p.8).

Outro dos instrumentos utilizados ao longo da semana é o Diário de Turma. O mesmo está ao alcance de todas as crianças e é utilizado no momento do Conselho de Cooperação, com o objetivo de “gerir e regular conflitos, aferir processos, valorizar percursos, corrigir aspetos menos conseguidos, [...] reinstituindo o dispositivo de organização por participação direta de todos os elementos envolvidos” (Santana, 1999, p.21). Este instrumento é composto por três colunas: «Gostámos», «Não gostámos» e «Propomos», sendo preenchidas no decorrer da semana de acordo com as necessidades das crianças. “No fim da semana, durante o conselho de sexta-feira, o conteúdo é analisado em debate” (Folque, 1999, p.9).

É ainda de destacar outro instrumento, o PIT (Plano Individual de Trabalho), que procura traduzir a participação de cada criança na vida da turma ao longo das diferentes semanas. Este instrumento apresenta características de uma tabela, que reúne um conjunto de atividades a que cada criança se propõe, no prazo de uma semana. Para além das atividades propostas, cada criança pode selecionar, consoante as suas necessidades e/ou objetivos, novas tarefas, intensificando a ideia de que o PIT não é um instrumento fechado. Niza (2009), afirma que o PIT é um “instrumento de antecipação e de memória do trabalho a realizar e realizado” (p.4). Assim sendo, este instrumento permite não só o auxílio das crianças no planeamento, como também na avaliação do trabalho desenvolvido, regulando assim as suas aprendizagens. Esse compromisso é feito, geralmente, à segunda-feira, terminando à sexta, com a avaliação das crianças e do professor.

De acordo com Santana (2000), este instrumento surge como “organizador da diferenciação do trabalho (para os alunos e para o professor)” (p.32), refletindo o trabalho que cada criança desenvolveu nesse período. A mesma autora, caracteriza ainda o PIT como um instrumento da “responsabilidade de cada aluno, é planificado individualmente no início da semana e avaliado individual e coletivamente no final da semana. É o registo contínuo e sistemático que permite a cada aluno a condução do seu próprio processo, através de uma permanente regulação no grupo” (p.32).

Um dos momentos em que é mais utilizado é no Tempo de Estudo Autônomo (TEA), realizado durante uma hora por dia, com o principal objetivo de permitir que cada criança reconheça “as necessidades que progressivamente vai consciencializando na interação com os outros, de modo a progredir no currículo” (Santana, 1999, p.20).

Assim, cada criança deve registrar no seu PIT o trabalho que planifica e, ao longo da semana, ir dando baixa do que vai sendo desenvolvido nos momentos de TEA. Este instrumento reúne um conjunto de tarefas e atividades relacionadas com as diferentes áreas do currículo, e é esperado que o aluno revele autonomia na sua escolha, de modo a desenvolver atividades relacionadas com as áreas em que sente maior dificuldade, contribuindo assim, de forma ativa, para o seu processo de desenvolvimento. Segunda Serralha (2007), este instrumento permite ainda ao professor, “semanalmente, a fotografia de toda a ação desenvolvida por um aluno, mostrando-nos tudo aquilo que fez para aprender. Neste sentido, o conjunto de Planos que ele projetou, dão-nos a história evolutiva da sua aprendizagem.” (p.176).

2.1.1. A Autonomia no 1.ºCEB

Considerando as diversas conceitualizações existentes sobre o conceito de autonomia, esta pode ser definida como a “liberdade de determinar os seus comportamentos, as suas opções, os seus valores; vontade própria” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2025). Assim, entende-se que este conceito é utilizado para caracterizar um indivíduo, quando este apresenta a capacidade de agir de acordo com os seus princípios e/ou crenças, assumindo um papel ativo nas suas decisões e comportamentos.

De acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, Ministério da Educação, 2017), a autonomia desempenha um papel fundamental na construção da autoconfiança. As crianças, para além de desenvolverem processos relacionados com a automotivação para aprenderem, e posterior regulação das suas próprias emoções, apresentam, também, iniciativa e a capacidade de tomarem decisões baseadas na relação entre o próprio pensamento, comportamento e emoção. Assim sendo, e tendo como foco principal o desenvolvimento da autonomia, é necessário que o professor crie as condições necessárias, nos diferentes espaços educativos, para que os alunos participem e intervenham de forma crítica. Neste cenário, o docente deverá

promover a autonomia, através de situações onde as crianças deverão “fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores” (Ministério da Educação, 2017, p.31).

A autonomia é encarada como uma área de competência essencial ao desenvolvimento de todas as crianças. De acordo com o PASEO (2016), quando esta competência é desenvolvida, os alunos conseguem não só interligar os diferentes conhecimentos adquiridos, com as emoções e comportamentos, como também identificar as suas áreas de interesse e competências a desenvolver no futuro. De modo a promover este desenvolvimento, é fundamental que exista uma consolidação e aprofundamento das competências adquiridas, estabelecendo, também, objetivos claros e projetos concretos essenciais ao desenvolvimento social, profissional e pessoal. Entende-se que a autonomia é um processo que necessita de ser desenvolvido ao longo dos anos através de experiências que impliquem a tomada de decisões, assim, existe a necessidade de dar sentido às diferentes aprendizagens, pois para Canuto (2019), “os alunos precisam de aprender para aprender e os professores precisam de aprender a ajudar a aprender” (p.127).

Segundo o Decreto-Lei 241/2001, é necessário que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sejam responsáveis pela implementação do currículo, indo ao encontro e adotando estratégias na promoção de uma educação inclusiva, integrando não só os diversos saberes presentes nas diferentes áreas de conteúdo, como também as competências essenciais à promoção e desenvolvimento das aprendizagens de todas as crianças. Assim, é importante destacar de entre um conjunto de competências presentes no decreto, é fundamental que o professor: vii) promova a autonomia dos alunos, nas diferentes atividades do dia a dia.

Realça-se o papel fundamental do docente, na aquisição de um ambiente educativo rico e inclusivo, que dê às crianças, as condições necessárias ao seu desenvolvimento. Através dos pontos, anteriormente mencionados, é possível refletir sobre a importância que o ambiente educativo tem, de uma forma direta, na autonomia das crianças, sendo que “o contexto pode encorajar a autonomia ou impedi-la” (Oliveira, 2006, p.107).

2.1.2. O Tempo de Estudo Autónomo (TEA)

O TEA (Tempo de Estudo Autônomo), é um momento presente na planificação semanal da sala, que tem como principal objetivo “que cada aluno trabalhe de acordo com as suas características pessoais: os interesses, as aprendizagens prévias e as limitações, mas fundamentalmente de acordo com as suas dificuldades e promovendo o desenvolvimento do seu potencial” (Gomes & Pinto, 2013, p.109).

Correia (2024), define também o TEA, como um “momento privilegiado para o treino de capacidades, técnicas e competências curriculares, para a deteção de dúvidas e necessidades, para a experimentação e para se operacionalizar a diferenciação pedagógica” (p.41).

De acordo com a visão de Pinto e Gomes (2013), o Tempo de Estudo Autônomo constitui uma estratégia pedagógica que promove o trabalho individual, a pares e/ou em pequenos grupos, respeitando não só os diferentes níveis de aprendizagem, como também promove o respeito pelo trabalho dos colegas, as interações colaborativas entre pares com níveis de competência semelhantes ou distintos, e a valorização da cooperação em oposição da competição. Este momento tem um papel fundamental numa dinâmica de diferenciação pedagógica e implica uma organização do espaço educativo, e do processo individual de trabalho, permitindo assim a “criação de parcerias de trabalho, entre alunos e professores, para a superação de dificuldades, um trabalho autónomo de acordo com as necessidades de cada um” (Correia, 2024, p.46).

Como foi mencionado anteriormente, o PIT constitui o instrumento principal em que se sustenta o TEA e é fundamental para a organização e gestão individual de cada criança, uma vez que é esperado que cada aluno seja progressivamente responsável e autónomo para planificar e cumprir as tarefas a que se propôs. O docente deve, não só, acompanhar este processo, fornecendo um feedback de qualidade, como também apoiar, por rotatividade e de forma negociada com as crianças, aquelas que mais precisam do seu acompanhamento individual para avançar no currículo.

Tal como afirma Niza (1998), “ao longo do tempo de trabalho autónomo, o professor apoia, sistematicamente e por rotação, os alunos que revelam dificuldades para avançar em determinadas áreas de aprendizagem” (p.17). Uma vez que cada criança trabalha de forma autónoma, tendo em conta as dificuldades e necessidades individuais, o professor consegue acompanhar individualmente as crianças que necessitam de algum apoio. A iniciativa deste apoio, pode surgir do docente, ou das necessidades do aluno,

reconhecendo assim as suas dificuldades, e tentando ultrapassá-las. Assim, os momentos de TEA apresentam as características essenciais ao desenvolvimento da autonomia, num ambiente de cooperação e entreaajuda.

Assim sendo, é fundamental reforçar a existência de uma avaliação sistemática do PIT, tanto na dimensão de autoavaliação, como na de heteroavaliação, permitindo assim a progressiva tomada de consciência do percurso de cada aluno e do que precisa de fazer para avançar no currículo.

2.1.3. O Conselho de Cooperação Educativa

O Conselho de Turma é um momento semanal, que acontece todas as sextas-feiras, tendo a duração de 1 hora. Para Niza (1991), este momento tem o objetivo “de articulação, de reordenação, de cooperação e de instituição por excelência. É o momento de síntese e chave da abóbada da construção educativa de cada um dos sub-grupos sociais (turmas) que constituem a escola.” (p.28).

Serralha (2007), define o Conselho como “uma estrutura organizativa da vida escolar dos alunos em toda a sua plenitude. Isto é, o espaço público de encontro semanal do grupo/turma (alunos e professor), para em conjunto gerirem, colegialmente, tudo o que à comunidade respeita, ou seja, as aprendizagens e as relações sociais que decorrem tanto da sua construção coletiva como da vida em comum” (p.1). Assim, o Conselho de Cooperação Educativa caracteriza-se como um momento semanal, essencial ao desenvolvimento de práticas democráticas, com o principal objetivo de planificar e avaliar todo o trabalho realizado ao longo da semana. É também o momento para resolver os incidentes críticos que ficaram pendentes ao longo da semana, registados no Diário de Turma. Com isto, e de forma direta, é esperado que as crianças participem ativamente na tomada de decisões e reflitam sobre os assuntos discutidos neste momento semanal.

De acordo com Xarepe, “No Conselho de Turma avalia-se tudo: as atitudes comportamentais através do Diário de Turma; as realizações e projetos da semana através do plano semanal; os trabalhos e estudos individuais, avanços e dificuldades através dos PITs; as responsabilidades através do mapa respetivo de distribuição de tarefas cooperativas rotativas” (2017, p.158). Assim, o Diário de Turma é o motor do Conselho

de Cooperação, permitindo que as crianças desenvolvam a autonomia, aprendam a fazer a gestão de conflitos entre pares, reconheçam conquistas individuais e/ou de grupo, reflitam sobre propostas e/ou decisões tomadas, analisem comportamentos e vão, progressivamente, adquirindo autoconhecimento.

É esperado, então, que semanalmente, o presidente da semana dinamize e medie o Conselho de Cooperação, através da leitura das colunas do Diário de Turma, designadamente na resolução dos incidentes críticos inscritos na coluna “Não gostamos”. Segue-se a discussão de cada uma dessas ocorrências, dando primeiro a palavra a quem fez a crítica e logo a seguir a quem foi criticado, para se confrontarem os vários pontos de vista, alargando-se o debate quando as duas intervenções não são suficientes para se resolverem as questões.

Num outro momento do Conselho é feita a avaliação do PIT em coletivo, onde se verifica o seu cumprimento ou não e se registam as conquistas curriculares e as dificuldades que persistem, estimulando-se a criação de compromissos de trabalho para a semana seguinte.

É também num destes momentos que são avaliadas e redistribuídas as tarefas da sala, onde o presidente deverá questionar cada criança, sobre o seu envolvimento e sucesso em determinada tarefa de gestão de sala. O responsável pela tarefa deverá refletir e justificar o seu envolvimento, mencionando os aspetos positivos e negativos, agregado de uma justificação. Após esse momento, o presidente deverá avançar para a avaliação final, justificando-a. Se alguma criança quiser fazer algum comentário, deverá colocar o braço no ar, e cabe ao presidente dinamizar esse momento, de modo que todas as crianças falem na sua vez.

De acordo com Sousa (2018), este momento semanal é favorável e potenciador do desenvolvimento da linguagem, pois cada criança deve comunicar com os colegas, expressando-se e explicando, com clareza, o que querem partilhar ao grupo. Enquanto o presidente faz esta gestão, o secretário regista na Ata eventuais decisões ou regras tomadas ao longo de todo o Conselho.

Capítulo III – Opções Metodológicas

3.1. Tipo de Investigação

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), perante uma investigação fundamentada, maioritariamente, em dados qualitativos, é possível constatar relatos verídicos e objetivos sobre a temática em estudo, uma vez que os mesmos refletem, de forma direta, experiências baseadas em interpretações válidas. Os mesmos autores acrescentam que este tipo de dados são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p.16). Por fim, realçam ainda a importância que os intervenientes em questão dão ao significado do estudo apresentado, uma vez que essa visão pode influenciar o desenvolvimento da investigação.

É necessário, segundo os autores (1994), que a identidade dos sujeitos presentes na investigação, não seja revelada, de modo a não causar qualquer tipo de transtorno, protegendo a privacidade de cada participante. Assim sendo, e perante o estudo realizado, assumo a confidencialidade da identidade de cada sujeito mencionado no presente relatório, bem como o seu consentimento.

Os dados evidenciados no presente relatório de estudo, são apresentados de forma honesta, no sentido em que não existe qualquer adaptação ou modificação das evidências apresentadas. Bogdan e Biklen (1994) realçam a importância da fidelidade perante os dados mencionados, mesmo que

as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar, e se possam verificar, pressões por parte de terceiros para apresentar alguns resultados que os dados não contemplam, a característica mais importante de um investigador deve ser sua devoção e fidelidade aos dados que obtém. (p.77)

3.2. Técnicas e Instrumentos

Para o estudo efetuado no presente relatório foram utilizadas técnicas e instrumentos de observação espontânea sistemática, observação naturalista e entrevistas.

De acordo com Aires (2015), “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (p.24-25). Deste modo, e perante a visão da mesma autora, a observação direta deve acontecer num ambiente natural, onde o investigador descreve os comportamentos, à distância e sem qualquer tipo de intervenção, que o participante efetuou. Assim, a observação direta foi feita com recurso ao registo de áudio e uso de um instrumento de registo do TEA.

Com o principal objetivo de reforçar as evidências recolhidas, agregam-se um conjunto de registos fotográficos de momentos experienciados no TEA e Conselho de Turma. Os mesmos relacionam-se com as diferentes sessões do Conselho, evidenciando a estrutura da sala e instrumentos utilizados no mesmo, a funcionalidade e aplicação, ou não, do PIT, no momento de TEA, e as diferentes interações entre os pares, de modo a testemunhar a autonomia do grupo.

Outro dos instrumentos utilizado, na presente investigação, foram as entrevistas. Perante as concepções de Aires (2015), as mesmas têm como principal objetivo a interação direta entre entrevistador e entrevistado, sendo que estão pré-definidas um conjunto de perguntas, e são registadas as respostas consoante as reflexões do sujeito. Deste modo, as entrevistas são instrumentos de profundidade, uma vez que têm o objetivo de “compreender, com bastante detalhe, o que é que professores [...] e estudantes pensam [...] Este objetivo implica que o investigador passe, frequentemente, um tempo considerável com os sujeitos no seu ambiente natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p.17).

3.3. Procedimentos

No seguimento da conceção anteriormente mencionada, foi criado um instrumento de registo semanal, utilizado nos momentos de TEA (ver figura 1). Este instrumento tem como principal objetivo não só a sistematização do que foi observado, como também evidenciar a temática em estudo do presente relatório. Partindo desta necessidade, foram selecionadas quatro crianças que me pareceram apresentar diferentes níveis de autonomia, de modo a conseguir direcionar uma observação mais atenta e sistemática aos sujeitos envolvidos. Assim sendo, semanalmente, acompanhei este grupo, e registei no instrumento anteriormente mencionado, evidências, de modo a aprofundar o estudo realizado. Com o intuito de tornar as minhas observações mais aprofundadas, decidi acompanhar duas crianças por semana, em períodos de 30 minutos, de modo a obter registos do pequeno grupo selecionado.

TEA – (_ / _ / _)				
	Z.	B.	K.	F.
O que fizeram?				
Estava previsto no PIT?				
Revelaram autonomia?				
Modo de trabalho				

Evidências					
Questões feitas					
Observações					

Figura 1 - Instrumento de recolha do trabalho semanal dos alunos em TEA

A par das observações realizadas nos momentos de TEA, registei também, através de um sistema de áudio, os Conselhos de Turma, de modo a aprofundar as minhas reflexões relacionadas com a autonomia do grupo. Agregadas a esses registos, foi recolhido um conjunto de fotografias dos diferentes instrumentos utilizados neste momento semanal, bem como as Atas, Diários de Turma, e folha de avaliação referente às tarefas realizadas.

Para além das observações diretas, e posteriores registos, foram realizados dois tipos de entrevistas. Uma direccionada à professora titular, e a outra a um conjunto de 15 crianças da turma. Ambas têm como principal objetivo compreender e aprofundar o tema em estudo do presente relatório, validando e evidenciando a informação recolhida. A par deste objetivo, quis também entender as conceções que o grupo de crianças entrevistado tem relativamente à utilidade do PIT, à importância do TEA e ao Conselho de Turma, e por fim, as minhas conceções sobre a autonomia.

Comentado [LPSP1]: De quem? Das crianças? Se for assim, terá de ser as suas conceções sobre autonomia e não sobre o desenvolvimento da autonomia.

Capítulo IV – Análise Reflexiva decorrente da Prática Supervisionada

4.1. TEA

Tendo como base a Planificação Semanal, organizada pela professora titular da turma, é possível afirmar que existem dois momentos de TEA ao longo da semana. Esses momentos apresentam a duração de 1 hora, e encontram-se planificados à terça e quinta-feira.

Após a observação direta que realizei no estágio mencionado no presente relatório, com o principal objetivo de responder às minhas questões de investigação relacionadas com o TEA, é possível afirmar que no Tempo de Estudo Autónomo, as crianças,

autonomamente, escolhem de entre um conjunto de atividades previamente estabelecidas pela professora as que querem realizar no momento de TEA, sendo que estas estão agrupadas consoante a área disciplinar. As mesmas podem estar relacionadas com a área do Português, existindo tarefas como: i) escrita (pares/individual); ii) leitura; iii) ditado a pares; iv) fichas de ortografia e v) fichas de gramática. Na área da Matemática, as crianças poderão resolver: i) fichas de treino; ii) fichas de problemas; iii) inventar problemas; iv) somas ou subtrações; v) descobertas, investigações e medições, e vi) tangram, geoplano e quadriculado. Relativamente à área do Estudo do Meio, os alunos têm como possibilidades: i) observação; ii) fichas, e iii) comunicação. E, por fim, podem realizar tarefas dentro de um tópico denominado de Outras Atividades, que englobam: i) atividades artísticas; ii) computador; iii) mini projetos, e iv) terminar trabalhos. Através da entrevista feita à docente, foi possível perceber que as atividades anteriormente mencionadas foram selecionadas pois no “segundo ano, temos determinados conteúdos que têm de ser abordados, de determinada forma. Portanto, toda a seleção é feita para ir ao encontro disso mesmo” (entrevista à professora titular).

Neste seguimento, os tópicos encontram-se presentes no PIT (Plano Individual de Trabalho), (Figura 2), que é um instrumento utilizado individualmente nos momentos de TEA. O mesmo tem como principal objetivo registar e monitorizar o trabalho desenvolvido ao longo de um período, sendo que a professora evidencia que o PIT serve maioritariamente “para promover a autonomia em tempo de TEA” (entrevista à professora titular). Nesta turma, o PIT é trocado mensalmente, e serve para que cada criança marque o trabalho desenvolvido ao longo desse tempo. De acordo com a literatura consultada, normalmente o PIT é trocado semanalmente, de modo que cada criança consiga reconhecer, avaliar e acompanhar o trabalho desenvolvido ao longo desse período, de forma que essa avaliação seja efetivamente formadora. Neste contexto, questioneei a docente titular, para tentar perceber a razão do PIT ser mensal, sendo que a mesma referiu que as crianças não conseguiam, nos dois blocos de tempo destinados ao TEA, fazer trabalho suficiente que justificasse uma mudança semanal, tendo optado por estender mais o PIT, acrescentando mais atividades. Referiu ainda que talvez atualmente ele pudesse passar a ser quinzenal e que no ano que vem pudesse ser semanal se fosse possível o tempo de estudo autónomo ocorrer três vezes por semana.

Mensalmente é feita a avaliação deste instrumento, sendo que a professora faz um pequeno comentário sobre o trabalho desenvolvido, e a criança faz a sua autoavaliação.

Durante o período do estágio, não observei nenhum momento de avaliação deste instrumento, mas através da entrevista com a professora titular percebi que para além do comentário feito em cada PIT, geralmente, existe uma conversa com a criança, dando-lhe *feedback* do trabalho realizado. Segundo a professora, a avaliação do PIT serve “não só para eu tomar consciência de como é que eles estão, mas também para eles próprios perceberem o que é que podem melhorar [...] porque eu faço um comentário para eles. O comentário com o vocabulário apropriado para eles e para eles perceberem onde é que podem trabalhar mais, o que é que deviam ter feito que não fizeram, o que é que fizeram em excesso, porque às vezes só trabalham uma disciplina ou não fazem sempre a mesma tarefa. E depois dá para refletirmos um bocadinho em turma e individualmente”.

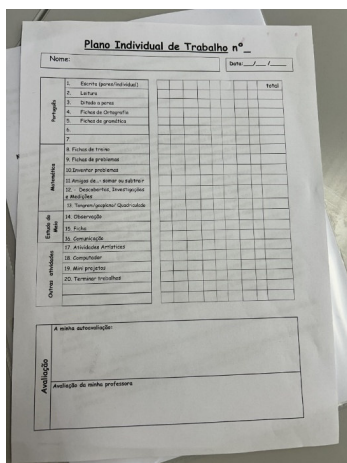


Figura 2 – PIT utilizado na sala onde foi feita a observação

Na sala onde foi feita a observação, neste momento de TEA, as crianças podem, livremente, escolher se querem trabalhar de forma individual, a pares, ou em pequenos grupos e a marcação, no PIT, das atividades realizadas, é feita no final deste momento, agregando assim todas as tarefas que tiveram a oportunidade de executar.

Os alunos podem circular livremente pela sala, explorando as diferentes áreas. Os computadores são utilizados, maioritariamente, para a pesquisa dos pequenos projetos, de Estudo do Meio, ou então para a rescrita de pequenos textos, onde as crianças passam as suas criações, dos cadernos para um documento *Word*. Consoante as tarefas realizadas, é possível encontrar um conjunto de materiais didáticos, presentes nas diferentes áreas da sala (tal como se encontra descrito na caracterização do contexto), sendo que as crianças

podem utilizá-los sempre que necessário, articulando assim os conteúdos previamente abordados, com os diversos materiais.

Enquanto o grupo está envolvido nas diferentes atividades, a professora aproveita este momento para ajudar algumas crianças, em tarefas específicas. Normalmente, são alunos que têm trabalhos em atraso ou alguma dificuldade num conteúdo abordado em aula. Esta dinâmica vai ao encontro da visão de Niza (1998), que reforça a importância deste acompanhamento. Na entrevista, a mesma acrescentou ainda que “eu estou presente para ajudar x meninos nesse momento do dia, mas cada um trabalha aquilo que tem mais dificuldades e aquilo que ainda tem de fazer para acabar e tenta fazer um bocadinho de tudo ao longo da semana”.

Após ter realizado entrevistas a todas as crianças da turma, percebi que existem algumas regularidades no que diz respeito às perceções da utilidade do PIT. O grupo considera que este instrumento serve para selecionar e registar as tarefas que podem realizar no Tempo de Estudo Autónomo. Acrescentam ainda que, o mesmo, é bastante importante para a professora perceber as tarefas que realizaram ao longo do mês, tendo o número de tarefas realizadas um papel importante na perceção das crianças sobre o que é trabalhar bem, na medida em que consideram que quem fez mais tarefas (registadas no PIT) foi mais produtivo e trabalhou melhor no TEA, e quem tem menos registos, trabalhou pior.

Ainda de acordo com as entrevistas realizadas às diferentes crianças, é possível afirmar que o grupo revelou, de modo geral, estar satisfeito com os momentos de TEA, afirmando que não deveriam existir alterações. Embora as 15 crianças entrevistadas tenham afirmado que este momento semanal é importante e apresenta um papel fundamental na consolidação de conteúdos, é possível reconhecer algumas perceções distintas relativamente aos principais objetivos deste momento semanal. Quando foram questionadas sobre o que achavam do Tempo de Estudo Autónomo, 5 crianças refletiram que serve para aprenderem novos conteúdos e trabalharem nas áreas que queriam, 4 crianças responderam que serve para reconhecerem eventuais dificuldades e conteúdos que precisam de ser trabalhados, 3 crianças afirmaram que serve para estarem mais livres, 1 criança respondeu que serve para terminar trabalhos, outra criança assumiu que serve para trabalhar em grupo, e por fim, uma última criança mencionou não saber para que serve este momento semanal. Através das respostas obtidas, é possível concluir que a intencionalidade deste momento semanal não é percecionada pelas crianças da mesma

forma, influenciando assim a forma como estas gerem o Tempo de Estudo Autónomo. À luz da teoria e de acordo com Pinto e Gomes (2013), seria importante o professor consciencializar o grupo sobre a pertinência deste momento semanal, uma vez que,

O Tempo de Estudo Autónomo é [...] uma rotina de aprendizagem em que se pretende que cada aluno trabalhe de acordo com as suas características pessoais: os interesses, as aprendizagens prévias e as limitações, mas fundamentalmente de acordo com as suas dificuldades e promovendo o desenvolvimento do seu potencial. (p.109)

Os dados recolhidos através das entrevistas às crianças parecem indicar que estas não têm consciência clara sobre a pertinência do PIT e a sua função.

Penso que para as crianças reconhecerem a importância do PIT e terem consciência do trabalho desenvolvido, a avaliação deveria ser sistemática e acompanhada de um PIT semanal, de modo a existir um acompanhamento de todo o processo de trabalho desenvolvido nesse período de tempo, indo, assim, ao encontro da visão de Niza (1998). Um balanço mensal dificulta o processo de acompanhamento e a tomada de consciência da importância deste instrumento por parte das crianças. Como afirma Santana (1999) a avaliação do PIT “possibilita a cada aluno a gestão efetiva do seu percurso e dá-lhe a dimensão da sua participação em toda a vida da turma ao longo da semana” (p.20).

Comentado [LPSP2]: Esta afirmação deveria aparecer depois de ter apresentado alguns excertos das entrevistas às crianças, senão parece um juízo de valor à priori.

4.1.1. TEA – Observação da 1.ª Criança

Através do período de observação realizado, foram efetuados três registos à primeira criança previamente selecionada, fundamentados pela observação sistemática, com o auxílio da tabela mencionada no capítulo da metodologia.

O Z., (1.º criança observada), reconhece o momento de Tempo de Estudo Autónomo como “ um tempo que nós temos para melhorarmos as nossas capacidades”. Assim, no início do TEA, começava por arrumar o seu local de trabalho, organizando os diferentes materiais, e, de seguida, registava no seu PIT as atividades a que se propunha nesse momento. Ao longo das diferentes semanas, foram sempre cumpridas as diferentes tarefas. Após fazer esse registo, trabalhou sempre concentrado, terminando cada atividade a que se propunha. Através da entrevista que realizei a esta criança, percebi que para si, o

PIT “serve para nós registarmos as atividades que estamos a fazer, sermos sinceros e não mentirmos que estamos a fazer mais atividades do que o costume. E serve para a C. (professora) ver se nós estamos a fazer boas atividades ou menos boas”.

Nos períodos de observação, fui-lhe colocando algumas questões, de modo a perceber, mais pormenorizadamente, e segundo o aluno, alguns temas relacionados com o trabalho desenvolvido. As perguntas, na sua maioria, relacionaram-se com o modo de trabalho e a escolha de determinada tarefa, com o principal objetivo de entender se existiria alguma relação entre a escolha das tarefas realizadas ao longo das diferentes semanas. Cheguei à conclusão de que, semana após semana, esta criança escolhia as atividades consoante os seus interesses. No momento de TEA, refletia sobre as atividades presentes no PIT, e selecionava as que estava mais predisposto a realizar, concluindo-as sempre. Numa primeira observação, esta criança optou por trabalhar com outra criança do grupo. Quando a questioneei sobre a razão pela qual teriam optado por trabalhar a pares, respondeu-me “porque trabalhamos bem e não ia causar confusão”. Através de diferentes observações, posso afirmar que esta criança tem um papel bastante importante na mediação de conflitos. Sempre que existe um problema na turma, tenta resolvê-lo, de forma assertiva. Nesta situação em particular, optou por trabalhar com uma criança que tem alguma dificuldade em regular as próprias emoções e comportamentos, apresentando diversas vezes, ao longo do dia, momentos de agressividade. Neste momento de TEA, o par trabalhou autonomamente, registando no PIT a tarefa de “escrita (pares/individual)”. Ainda neste momento semanal, as duas crianças foram trocando algumas ideias e participando ativamente na escrita livre de uma história.

Num segundo TEA, esta criança optou por escrever um texto de apresentação de forma individual. Embora a escolha desta tarefa tenha sido sugerida pela professora titular, trabalhou durante o período observado de forma concentrada e sem ajuda. Após ter questionado a razão pela qual gosta tanto de escrever, respondeu-me “É muito giro escrever! Porque é satisfatório. Porque gosto de escrever as minhas ideias e o que penso, e assim...”. Durante este momento, colocou-me algumas questões relacionadas com a escrita correta de algumas palavras.

No terceiro momento observado de TEA, esta criança optou, novamente, por trabalhar sozinho. Decidiu por si só realizar um conjunto de fichas de matemática, uma vez que existe a necessidade de as terminar até ao final do ano, segundo a professora titular. Mais

uma vez, esta criança trabalhou sempre concentrada, concluindo as tarefas a que se propôs no PIT.

Tendo em conta as observações realizadas, posso afirmar que esta criança é extremamente ativa, participativa e autónoma no desenvolvimento de diferentes tarefas, registando e concluindo, sempre, as atividades a que se propõe (e que a professora sugere) nos momentos de TEA. Esta criança manteve um excelente ritmo de trabalho ao longo das diferentes semanas. Embora tenha existido algum barulho de fundo, provocado pelos colegas, manteve a concentração e o foco, e esteve sempre a trabalhar, ignorando os diferentes estímulos.

4.1.2. TEA – Observação da 2.ª Criança

Assim como na descrição anterior, foram realizados três registos à segunda criança, o B., fundamentados pela observação sistemática, com o auxílio da tabela mencionada no capítulo da metodologia.

Curiosamente, esta criança, no primeiro TEA observado, trabalhou na escrita a pares com o Z.. No entanto, apresentou períodos de concentração, intercalados com momentos de distração, através de algumas conversas paralelas, deixando, muitas vezes, o colega a trabalhar sozinho. Quando foi questionado, encolheu os ombros, e manteve o comportamento.

No segundo momento de TEA, o B., assim como o Z., decidiu escrever e ilustrar um texto de apresentação. Em períodos de 5 em 5 minutos, aproximadamente, esta criança foi distrair alguns colegas que estavam a trabalhar. Num tom de voz elevado, foi dialogando com algumas crianças, sobre assuntos diversos, destabilizando o seu trabalho e o dos outros. Este comportamento fez com que não terminasse o trabalho a que se propôs. Quando questionado sobre a razão pela qual estava a escrever um texto, não demonstrou grande intencionalidade na realização do mesmo, respondendo-me “Sei lá, porque tive de escrever...”. Ao longo do TEA, foi dialogando com diferentes colegas de forma agressiva. A primeira conversa, aconteceu com o P., que quis entender qual a profissão que o B. queria ser no futuro:

“O que é que estás a fazer B.? Eu vou ser futebolista” – P.

“Mas ninguém quer saber!” – B.

O P. optou por não responder e foi para o seu lugar. Após este diálogo, a criança observada manteve um registo agressivo, ouvindo conversas paralelas, e fazendo comentários desadequados, como por exemplo “a I. está a passar-se”, “não estou nada, cala a boca!”, “não estou nada, cala-te” e “finalmente, isso é uma porcária. São palermas. Não ganham dinheiro”. Embora estas conversas tenham acontecido em diferentes momentos, todas elas apresentam uma linguagem agressiva e desadequada. Quando esta criança é chamada à atenção, justifica-se sempre, “mas não fui eu que comecei, ele é que...”. Não só nos momentos de TEA, mas ao longo do dia, nunca assume o erro ou reconhece-o, tentando sempre que o seu comportamento seja justificado perante a ação de um outro sujeito.

No terceiro TEA observado, o B. apresentou momentos de grande foco. Embora tenha sido a professora a sugerir a elaboração da tarefa, esta criança demonstrou períodos de grande concentração na realização das fichas propostas. No entanto, mais uma vez, distraiu-se diversas vezes, não concluindo a tarefa a que se propôs. Foi interessante observar que, nos momentos em que estava sentado ao seu lado a fazer registos, o B. trabalhou sempre bastante concentrado. Quando fui observar outra criança, optou por parar o trabalho que estava a desenvolver, e ir destabilizar outra criança que estava a escrever um texto no computador, carregando no teclado, de modo a desformatar o texto. Esse momento antecedeu diferentes brincadeiras, estando o resto do TEA a conversar e brincar com os colegas.

Através da entrevista realizada a esta criança, verifiquei que existe alguma confusão em perceber a verdadeira intencionalidade do Tempo de Estudo Autónomo. A mesma, apesar de ter caracterizado o TEA como “uma coisa gira, onde nós fazemos umas atividades mais à vontade, mas continua sempre a ser para aprender”, acrescentou que este momento não serve para ajudar todas as crianças, uma vez que “há alguns que se portam mal, brincam no TEA”. Esta perceção ajuda-me a perceber que o B. tem consciência que os momentos de Tempo de Estudo Autónomo nem sempre correm bem, pois existe distração e dispersão de algumas crianças, não assumindo este momento semanal como algo sério e importante. Esta desvalorização também é sentida na utilização do PIT, uma vez que a mesma criança considera que este instrumento serve para “marcarmos as atividades” e “para ajudar-nos a não fazer coisas muito fora das aulas, que

não têm muito a ver”. Assim, parece que, para o B. o PIT é um instrumento de seleção e registo de atividades, utilizando-o, na maioria das vezes, apenas quando termina o TEA.

4.1.3. TEA – Observação da 3.ª Criança

A terceira criança observada apresentou grandes níveis de dependência do adulto, nos diferentes momentos do TEA.

Após o início deste momento semanal, a K. (3.ª criança), esperou pelo adulto para perceber que atividades poderia realizar. Depois de a professora titular ter mencionado as diferentes áreas presentes no PIT, esta criança aguardou por uma orientação mais específica. No primeiro TEA observado, a K. apresentou uma postura muito distraída, circulando diversas vezes pela sala. Durante este momento, optou por acariciar o coelho de estimulação da turma e conversar com os colegas, distraíndo-os dos trabalhos que estavam a realizar. Após estas observações, decidi colocar-lhe algumas questões:

“Que atividade é que estás a fazer no TEA?” – eu

“Não sei, antes estava a ler, agora não sei.” – K.

“Então, mas o que é que podes, ou queres, fazer?” – eu

“Não sei...” (encolheu os ombros) – K.

Passados 45 minutos, em que estive maioritariamente a conversar com as colegas sobre brincadeiras do intervalo e brinquedos que outra criança tinha trazido para a escola, a dar carinhos à coelha da sala, e a circular pela mesma, observando o que os colegas estavam a fazer, optou por ir ler um livro. Decidi então, voltar a abordá-la:

“O que estás a fazer?” – eu

“A ler” – K.

“Porquê?” – eu

“Não tenho mais nada para fazer” – K.

“Mas viste o PIT, tens lá muitas sugestões?” – eu

“Vi, mas não sei.” – K.

“Então e o livro fala sobre o quê?” – eu

“Árvores e natureza.” – K.

Com esta resposta, percebi que ela não estava a ler o livro. O livro que tinha na mão é meu, que o coloquei na biblioteca da sala, e sabia desde logo o conteúdo daquela história. Embora possam existir nas ilustrações várias árvores, o livro não fala sobre natureza. Percebi então que estava só a folhear o livro. Passados 4 minutos, aproximadamente, voltou a ir falar com as colegas sobre brinquedos.

Tendo em conta os diálogos apresentados, é possível verificar que as minhas intervenções permitiram reconhecer a intencionalidade atribuída, pela K., a este momento semanal. O facto de a ter questionado sobre o trabalho desenvolvido, fez com que procurasse alguma tarefa a fazer, mesmo que por curtos períodos.

Através de observações diretas, ao longo de diferentes momentos do dia, pude confirmar que esta criança revela pouco autonomia, dependendo, na maioria das vezes, das decisões e/ou ordens de um adulto para tomar decisões e realizar atividades. No entanto, no último TEA observado, esta criança apresentou um comportamento muito diferente. Embora tenha, numa fase inicial, questionado a professora titular, sobre que tarefas poderia realizar, trabalhou de forma concentrada na escrita de uma história. O facto de revelar, mais uma vez, esta dependência pela ordem de um adulto, parece evidenciar pouca autonomia. No entanto, e em oposição à postura do último TEA descrito, a K. manteve um bom ritmo de trabalho, que até então não tinha apresentado. Questionei-a sobre a razão pela qual estava a desenvolver a escrita, tendo obtido a seguinte resposta: “porque gosto de escrever, e a C. (professora) disse que era uma boa ideia”. Percebi que as minhas perguntas estavam a destabilizar o seu trabalho. Sempre que colocava alguma questão, ela parava e distraía-se. Optei então por deixar de a interromper, e limitei-me à observação direta. Concluí então, que neste dia a K. manteve um ritmo acelerado de trabalho. Apresentou uma postura concentrada, e concluiu a tarefa a que se propôs, registando o que fez no PIT, no momento final.

Através da entrevista realizada, esta criança explicou que o TEA serve “para fazer coisas, para dizer o que é que é para fazer. E é para fazer atividades, aprender novas coisas [...], atividades que precisas de entender...”. Embora tenha existido alguma dificuldade em se expressar, devido ao facto de ter vindo de outro país, percebi que este momento ainda não é perceptível, uma vez que na entrevista não conseguiu mencionar nenhuma

atividade em específico, além das tarefas. A intensificar esta ideia, a mesma criança acrescentou que, para ela, o PIT tem como principal objetivo “[...] marcar as tarefas, fazer, e lembrar de tudo”. Estas respostas vão ao encontro das observações que realizei nos momentos de TEA. A K. é uma criança que geralmente aguarda pelo adulto responsável da turma, para perceber que tarefas pode e/ou deve realizar. Consoante a resposta da professora, intercala o trabalho individual com alguns momentos distrativos, não conseguindo, muitas vezes, manter o foco na tarefa a que se propôs.

4.1.4. TEA – Observação da 4.ª Criança

O F., 4.º criança observada nos momentos de Tempo de Estudo Autónomo, aguardou sempre pelas sugestões da professora titular. Num primeiro TEA observado, trabalhou ativamente, no entanto, esperou que a professora o aconselhasse a realizar uma atividade. Após esse momento, o F. decidiu sentar-se numa mesa e desenvolvê-la. Uma vez que estava a observá-lo, sentei-me ao seu lado, e cada frase ou traço que fazia, na elaboração do seu apontamento sobre um conteúdo abordado numa das aulas da manhã, ia ter com a professora ou perguntava-me se estava bem feito:

“Onde vais?” – eu

“Vou mostrar à C.” (professora) – F.

“Porquê?” – eu

“Para ver se está certo” – F.

Pude perceber a necessidade urgente que tem da aprovação de um adulto. Embora tenha trabalhado bastante ativamente, apresentou alguns momentos de distração, participando em conversas alheias. Na elaboração do apontamento, questionou-me diversas vezes “é assim?”, “e agora?”, “como é que faço”, “podes ajudar-me aqui?”, “o que é que faço aqui?”, “está certo?” e “o que é que é para fazer?”.

No último TEA observado, assim como no anterior, aguardou pelas sugestões da docente. Não utilizou o PIT, e mesmo depois de ter falado com a professora titular, optou por fazer a mesma atividade que o colega. Ambos decidiram resolver um conjunto de atividades presentes no caderno de fichas de matemática. No entanto, não chegaram a

realizar nenhum exercício, pois estiveram sempre na conversa. Neste momento de TEA, o F. estava particularmente agitado. Pela primeira vez, e única do presente estágio, observei um comportamento agressivo, a nível físico. O F. e o B. bateram-se no momento de Projetos, devido a um desentendimento e encontravam-se ambos bastante exaltados. Esse momento influenciou o comportamento do F. no TEA. Em síntese, segundo as observações sistemáticas que realizei, esta criança manteve um registo distraído e pouco autónomo. Assim, e através do conjunto de observações realizadas, é possível afirmar que o F. revelou alguma dependência do adulto.

De acordo com a entrevista realizada, percebi que para o F., o Tempo de Estudo Autónomo serve para “fazermos atividades giras [...], dá para aprender, fazer apontamentos e também dá para trabalharmos”. Quando o questioneei sobre a intencionalidade deste momento, repetiu que o TEA “ajuda a aprender e a ajudar”, reforçando a sua ideia inicial. Neste seguimento, a mesma criança quando foi questionada sobre a pertinência do PIT, afirmou que serve “para fazermos um x aonde estamos a fazer as atividades [...] e para escolhermos as tarefas que podemos fazer no TEA”. Esta resposta permite-me relacionar com as ideias das crianças anteriormente descritas. É geral o grupo reconhecer o PIT como um instrumento de registo e seleção de atividades que se podem ou devem realizar no Tempo de Estudo Autónomo.

4.1.5. TEA – Conclusões

De acordo com Correia (2024) o desenvolvimento da autonomia nas crianças deve ser um processo gradual e contínuo. Esta visão foi comprovada através de um conjunto de observações realizadas no Tempo de Estudo Autónomo, onde é possível afirmar que enquanto algumas crianças demonstraram alguma facilidade em gerir o seu próprio trabalho, demonstrando alguma autonomia ao reconhecerem eventuais fragilidades, e trabalhando de modo a ultrapassá-las, outras crianças evidenciaram alguma dependência da professora titular, aguardando pelas suas orientações e sugestões.

Esta discrepância na autonomia observada nas diferentes crianças, reflete a necessidade de um acompanhamento contínuo por parte do professor. Esse acompanhamento exige uma organização do trabalho que liberte o professor para trabalhar individualmente com quem mais precisa o que, de acordo com Niza (1998),

promove a autonomia das crianças. Numa fase inicial, a criança começa a reconhecer que tarefas poderá realizar de modo a combater eventuais fragilidades, tendo o docente um papel fundamental nesse acompanhamento. Assim, reconheço que o desenvolvimento da autonomia deve ser promovido através de intervenções pedagógicas adaptadas às necessidades de cada criança. Ainda em relação aos diferentes níveis de autonomia entre as crianças da turma, e tendo por base as entrevistas realizadas às diferentes crianças, pude perceber o que as mesmas pensam deste momento semanal. Assim, é possível afirmar que algumas crianças apresentam a capacidade de se orientarem e desenvolverem o seu trabalho de forma independente e autónoma, enquanto há outras crianças que dependem sistematicamente de orientações de um adulto para iniciarem o seu trabalho.

Neste contexto, a minha intervenção desempenhou um papel importante na orientação do processo de trabalho individual desenvolvido no TEA. Através de observações e orientações adaptadas às crianças, incentivei-as a iniciarem um conjunto de tarefas, de modo a envolvê-las nas diferentes atividades. Esta ideia reforça a importância do acompanhamento e intervenção educativa por parte do adulto, de modo a orientar cada criança, contribuindo assim, de forma direta, para uma maior autonomia e intencionalidade no trabalho desenvolvido durante o TEA.

Comentado [LPSP3]: Simultaneamente, quando as questionava sobre a importância deste momento, ajudou algumas crianças a refletirem e a encontrarem, eventualmente, uma maior intencionalidade no seu trabalho durante o TEA.

4.2. Conselho de Cooperação Educativa

Foram observados, e registados através de um sistema de áudios, um conjunto de sete Conselhos, de modo não só a aprofundar e reconhecer algumas regularidades, como também a fundamentar e dar resposta às minhas questões de investigação relacionadas com o Conselho de Cooperação Educativa.

Nesse seguimento, todas as sextas-feiras, a professora titular informa o grupo que é o momento semanal do Conselho de Turma. Após esta informação, todas as crianças arrumam o respetivo material nas mochilas, e colocam-nas perto da porta de saída. De seguida, deslocam-se até ao espaço do tapete, e aguardam que os responsáveis da organização do espaço preparem as mesas para o início do Conselho. Neste momento, é a professora titular que relembra os responsáveis que têm de organizar o espaço, perguntando “quem é que são os meninos do Conselho? Têm de arrumar a sala!”. De seguida as crianças dirigem-se às mesas, e com a ajuda da professora, organizam o espaço.

Quando o espaço está organizado, o presidente da semana e o secretário, sentam-se nos respetivos lugares, e pedem ao grupo que assumam as suas posições. O início do Conselho de Turma é sempre dado pelo presidente, sendo que neste momento, o mesmo informa, não só o número do Conselho que se vai realizar, como também a respetiva Ata: “vamos dar início ao Conselho. Ata nº 20.” É importante mencionar que o presidente tem à sua disposição o mapa das tarefas que cada criança realizou, no decorrer dessa semana, e o secretário tem a Ata. Cabe ao presidente dinamizar este momento, e avaliar a prestação de cada tarefa realizada. Deverá incluir ainda um sistema avaliativo, através de cores, sendo que o verde corresponde ao “cumpriu”, o amarelo ao “cumpriu a maior parte das vezes” e o vermelho ao “não cumpriu”.

Semanalmente, existe uma ordem de tarefas que os presidentes respeitam, sendo que a primeira a ser avaliada é a da “Data”. Esta tarefa é realizada por uma criança, e tem como principal objetivo a escrita diária da data, no quadro. Neste momento, o responsável, para além de escrever o local e dia da semana, deverá também questionar os colegas em relação ao tempo que está no exterior. Escolhe uma das crianças, e regista esse comentário no quadro, acompanhado pelo nome do autor. Além destes tópicos, a criança da data escreve também o Plano do Dia, que tem como objetivo principal dar a conhecer ao grupo, todos os trabalhos, e áreas, que serão desenvolvidas nesse dia. Após o presidente questionar e incentivar a autoavaliação do responsável da semana, este apresenta um conjunto de reflexões sobre o seu desempenho, justificando-as. Caso alguma criança queira acrescentar algum comentário ao que foi dito, poderá fazê-lo após o consentimento do presidente. É de realçar que só é dado seguimento à próxima tarefa quando o presidente faz a avaliação da prestação e empenho do responsável mencionado. É possível observar, através do seguinte diálogo, um exemplo deste momento. O mesmo aconteceu no 1.º Conselho observado:

“Data, E., como é que correu a tua tarefa?” – presidente

“Eu acho que correu bem, fiz todos os dias, menos num, quando cheguei atrasada. Mas fiz nos outros dias.” – E.

Não houve comentários, e após a reflexão da responsável da semana, a presidente avaliou-a com uma bola verde, representando o sucesso na participação da tarefa semanal.

A segunda tarefa a ser mencionada, no Conselho, é a das “Presenças”. A mesma é também realizada por uma criança, sendo que esta tem a responsabilidade de registar,

diariamente, as presenças dos colegas. Existe, na sala, um instrumento denominado de mapa das presenças, que reúne o nome de todas as crianças da turma, e os dias do mês. Todas as manhãs, o responsável desta tarefa terá de registar quais são os membros da turma que estão presentes a verde, e marcar falta, a vermelho, das crianças que estão a faltar, assim como podemos observar na seguinte figura:

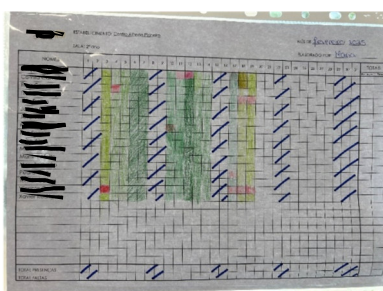


Figura 3 - Mapa das Presenças

Feita a avaliação do responsável da tarefa anteriormente mencionada, é introduzida a terceira tarefa. Esta intitula-se de “Tempo”, e é esperado que a criança registre, através de uma ilustração, o tempo meteorológico do dia. Esta tarefa também é realizada por uma criança, e deverá ser executada todos os dias. Através da seguinte imagem, podemos observar o instrumento do mapa do tempo, utilizado na realização da presente tarefa:



Figura 4 - Mapa do Tempo

Tendo em conta a tarefa anteriormente mencionada, surge o seguinte diálogo, no terceiro Conselho observado:

“Tempo, V., como é que correu a tua tarefa?” – presidente

“Não correu bem. Porque eu esqueci-me. Eu estava na sala, mas eu esquecia-me, não fiz nenhum dia, porque eu esqueci-me.” – V.

Após a reflexão do responsável do tempo, o presidente optou por dar vermelho à participação do responsável na tarefa.

A quarta tarefa mencionada no Conselho, diz respeito à “Arrumação da sala e do material”. É desenvolvida por duas crianças, sendo que as mesmas têm de verificar, diariamente, se a sala está organizada, arrumada e limpa. Caso não se encontre nestas condições, deverão alertar as crianças presentes no espaço para que estas tomem as medidas necessárias. Além desta função, terão ainda de verificar se existe algum material perdido na mesa e/ou no chão, e no caso, questionar o grupo, de modo a encontrarem o dono do mesmo. Nesta tarefa, ambos os responsáveis, não têm como função arrumar ou limpar a sala, se não tiverem sido eles a provocar essas condições no espaço, mas sim alertar os sujeitos para que estes percebam que têm de agir.

A quinta tarefa denomina-se de “Distribuição de material”, e tal como o nome indica, as duas crianças responsáveis pela realização desta tarefa, deverão, ao longo do dia, distribuir os materiais que a professora titular pede. Normalmente, são distribuídos manuais e cadernos para a elaboração de exercícios. Estas duas crianças, deverão ainda recolher estes materiais quando não forem mais necessários.

Uma sexta tarefa é realizada por uma criança, e intitula-se de “Quadro”. Aqui, este responsável deverá apagar o quadro branco, sempre que necessário. Quando este estiver cheio, a criança terá de questionar a professora titular, e caso esta consinta, deverá então proceder ao desenvolvimento da sua tarefa.

A sétima tarefa diz respeito ao “Diário de Turma”, com o objetivo principal da construção do mesmo. O responsável desta tarefa, apenas terá de elaborar o Diário uma vez, e colocá-lo na respetiva parede, de modo que a turma possa utilizá-lo sempre que necessário.

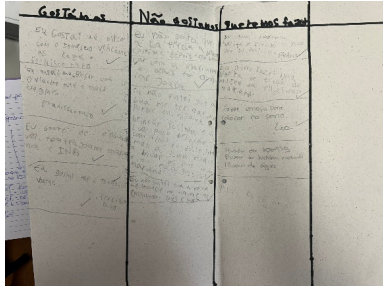


Figura 5 - Diário de Turma

Numa oitava tarefa, “Conselho de Turma”, cabe a dois responsáveis organizarem o espaço. Diariamente, a turma está dividida em pequenos grupos, sendo que as mesas apresentam a disposição de ilhas. No dia do Conselho, estas duas crianças deverão colocar as mesas em formato de “U”. A par disso, terão ainda de colocar 3 mesas alinhadas, à frente desse formato, que darão lugar ao presidente, ao secretário e à professora titular. Sempre que necessário, a professora ajuda-os na organização, uma vez que nem todas as crianças adquiriram a flexibilidade e a capacidade de organização necessária para a realização desta tarefa. Através da seguinte imagem, podemos observar a disposição final das mesas:



Figura 6 - Organização da sala para o Conselho de Turma

A nona tarefa diz respeito às “Horas”. Diariamente, este responsável terá de informar a professora, sempre que necessário, que faltam 15 minutos para terminar a aula,

sendo que recentemente, um dos conteúdos introduzidos na disciplina de Matemática foi a leitura das horas através dos relógios analógicos. Uma vez que a sala dispõe de um, a professora fomenta diariamente esta relação, pedindo ao responsável da tarefa que a informe através deste formato aprendido. Caso alguma outra criança, durante as aulas, se lembre das horas, é requerido que esta informe o responsável da tarefa. No sétimo Conselho observado, surgiu o seguinte diálogo:

“Horas, J., como é que correu?” – presidente

“Não correu muito bem. Eu só me lembrei na segunda e poucas vezes na terça. Acho que mereço vermelho.” – J.

De seguida, o Z. colocou o braço no ar e o presidente deu-lhe palavra:

“Eu não concordo! Eu acho que ela deveria ter amarelo... fez alguns dias, mesmo que não foram todos, fez alguns. Não é justo ter vermelho.” – Z.

O presidente concordou com o comentário do Z. e decidiu avaliar com amarelo, reconhecendo que, embora não tenha feito a tarefa todos os dias, começou a semana fazendo-a.

A décima tarefa denomina-se de “Menino dos recados” e tem como principal objetivo, que este, sempre que necessário, realize diferentes tarefas no momento das aulas. Normalmente esta criança está responsável por ir buscar fotocópias, ou então, quando necessário, chamar algum outro adulto à sala. Esta tarefa é recente, uma vez que no seu lugar estava o “Responsável da fila”. Esta criança apenas teria de ser a primeira da fila, sempre que o grupo saísse da sala. Num dos Conselhos observados, a turma afirmou que já não lhes fazia sentido a execução dessa tarefa, e propuseram a iniciação do “Menino dos Recados”, uma vez que sentiram a necessidade de se criar, semanalmente, um responsável para esta tarefa.

Por fim, existe ainda a tarefa dos “Tratadores da Kika”, sendo que de todas, esta é aquela que o grupo prefere, uma vez que tem como principal objetivo cuidar do coelho de estimação da sala. Esta tarefa inclui a necessidade de verificar diariamente se este animal tem comida e água, limpar a gaiola duas a três vezes por semana e soltar/prender o coelho, sempre que necessário. Na sala existe um caderno denominado de *Diário da Kika*, que contém informações relacionadas com este animal para os responsáveis sobre os cuidados a ter, a alimentação e informações do abrigo. Estas informações servem

essencialmente para as crianças perceberem quais são as condições necessárias para que este animal possa viver bem e de forma saudável.

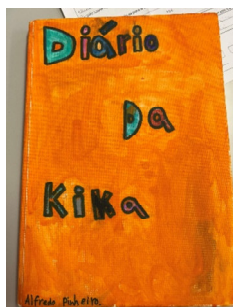


Figura 7 - Diário da Kika

Quando iniciei o presente estágio, eram estas as tarefas desenvolvidas ao longo da semana. No entanto, no 6.º Conselho observado a I. fez uma observação. “Eu acho que não faz sentido a tarefa dos arrumadores da sala e do material. Se todos arrumarem o seu lugar, os meninos dessa tarefa não fazem nada”. Este comentário gerou diversas reflexões, sendo que a turma toda concordou com o comentário da I.. A professora titular pediu ao grupo que pensasse numa tarefa que substituísse esta, e no próximo Conselho partilhavam. A turma concordou. No Conselho seguinte, a C. sugeriu o seguinte: “Eu acho que, como são dois meninos a fazerem essa tarefa, pode haver uma tarefa de férias, e ficam a descansar.”. A turma não gostou desta ideia, e a I. afirmou: “mas isso não é justo para os outros que estão a trabalhar”. A turma não partilhou mais nenhuma tarefa, e a professora optou por fazer a sua sugestão, com a permissão do presidente, “eu acho que poderia existir uma tarefa de jornalista. Todas as semanas podem escrever no jornal da parede, e o jornalista lê no Conselho as notícias, que ficam afixadas ao longo de todo o ano. Mas o jornalista tem de organizar muito bem aquele espaço.” O grupo gostou da ideia e concordaram com a nova tarefa. No entanto, só havia espaço para um jornalista, e a tarefa dos arrumadores era desenvolvida por 2 crianças. Foi então que a M. fez uma sugestão, “então pode haver 3 meninos a organizar as mesas para o coiso... o Conselho. Para ser mais rápido”. A turma gostou, novamente das ideias, e o secretário escreveu na ata o que tinha sido decidido.

Após serem avaliadas todas as tarefas de gestão da sala, o presidente procede com a leitura do Diário de Turma. Este instrumento, como foi mencionado anteriormente, é

construído semanalmente pelo responsável, e está disponível numa das paredes, para que todas as crianças tenham acesso. O mesmo agrega três colunas: “Gostámos”, “Não gostámos” e “Propomos”, sendo que o presidente inicia a sua leitura pela primeira coluna. Normalmente nessa coluna as crianças partilham momentos da semana que tenham gostado. Muitos desses momentos são jogos e/ou atividades desenvolvidas com os colegas, sentindo a necessidade de fazer essas partilhas no Conselho de Turma. Sempre que o presidente faz a leitura, as restantes crianças podem comentar/intervir se sentirem necessidade. Não precisam de ser as que escreveram no diário, pois todas têm oportunidade de expressarem a sua opinião. O Diário de Turma desempenha então um papel fundamental no dia a dia das crianças. Para além de ser um instrumento utilizado na resolução de conflitos, serve também para refletir e sintetizar ideias, desenvolvendo assim competências como a autonomia, reflexão e discussão de opiniões. De acordo com Sousa “as crianças devem ser convidadas a escrever quando acontece algum conflito, contratempo ou problema e também quando acontece algo que se quer realçar.” (2018, p.16).

Após a leitura, e posterior reflexão, dos tópicos escritos na coluna “Gostámos”, o presidente inicia a coluna seguinte. Maioritariamente são escritas situações relacionadas com a gestão de emoções e/ou conflitos entre pares. A professora titular intervém, na maioria das vezes, de modo a mediar a gestão e resolução dos mesmos. Num dos Conselhos observados, existiu uma conversa em grande grupo, com o principal objetivo de consciencializar a turma de que, antes de se escrever no Diário, seria importante que as crianças tentassem resolver o conflito entre si. Caso não tivesse sido solucionado, deveriam escrever no Diário de Turma, para que em grande grupo, refletissem e chegassem a alguma conclusão. Após esta conversa, esta coluna tem sofrido grandes alterações, existindo menos situações no “Não gostámos”.

Por fim, podemos encontrar uma última coluna referente ao “Propomos”, que tem como principal objetivo mencionar eventuais propostas que as crianças sentiram necessidade no decorrer dessa semana. As propostas relacionam-se com eventuais visitas de estudo, atividades a realizar e/ou trabalhos que querem fazer. A professora intervém, de modo a mediar este momento.

Através das diferentes entrevistas realizadas às crianças da turma posso afirmar que este instrumento é o favorito da maioria, por reconhecerem a sua importância enquanto regulador de conflitos entre pares. Para além de terem mencionado essa

característica, acrescentaram ainda que é um instrumento importante para “desabafar as coisas que nós gostámos” (entrevista do Z.) e refletir sobre os acontecimentos positivos que aconteceram ao longo da semana, “é importante as pessoas saberem daquilo que eu gostei” (entrevista do P.).

Ao longo de toda a leitura do Diário de Turma, o secretário deve registar as decisões e/ou sugestões mencionadas no Conselho, de modo a resumir/sintetizar o que foi decidido. No seguimento desta ideia, e tendo em conta os Conselhos de Turma observados, houve a necessidade de se criar outro instrumento para o momento “Ler, contar, mostrar...”:

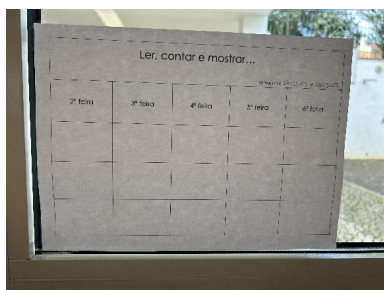


Figura 8 - Ler, contar, mostrar...

Este instrumento foi criado após a professora ter mencionado o excesso de partilhas realizadas ao longo da manhã. Diariamente, após a elaboração da data e do Plano do Dia, existe um momento em que as crianças podem partilhar novidades. No entanto, existiam dias, onde várias crianças queriam fazer as suas partilhas e acabavam por demorar imenso tempo nesse período. No Conselho, a professora sugeriu a utilização deste instrumento da seguinte forma: na segunda-feira, as crianças inscrevem-se e diariamente são convidadas três crianças a partilharem aquilo que querem. A turma concordou, e até então têm utilizado este modelo de organização, podendo afirmar-se que tem ajudado à sua organização e gestão.

O Conselho de Turma termina com a leitura da Ata, escrita pelo secretário, e assinaturas desse documento, por parte da professora titular, do presidente e do secretário, como podemos verificar na seguinte figura:

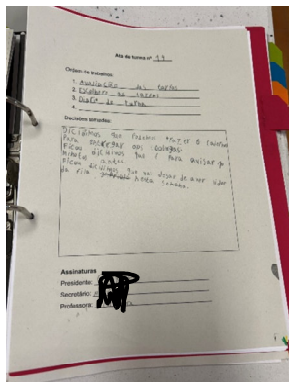


Figura 9 - Ata 14

4.2.1. Conselho de Cooperação Educativa - Conclusões

Embora reconheça a importância dos Conselhos de Cooperação Educativa, de acordo com as visões de Niza (1991) e Serralha (2007), posso concluir que estes momentos semanais apresentam características semelhantes entre si, no que diz respeito à sequencialidade das tarefas, justificações das mesmas e dinâmica, após a observação dos diferentes Conselhos, pude perceber que existe uma certa regularidade no que diz respeito ao sucesso e execução das tarefas. Independentemente das tarefas atribuídas, existem crianças que apresentam sempre uma avaliação positiva, e outras que oscilam entre a “não participação (vermelho)” e “participou às vezes (amarelo)”. Pude ainda perceber, e de acordo com Xarepe (2017), que as crianças que normalmente não desenvolvem as tarefas semanais, apenas apresentam uma avaliação positiva (verde) ao executarem a sua tarefa, quando esta é a pares, ou seja, no caso dos distribuidores do material, arrumar a sala para o Conselho e tratadores da Kika. O par faz com que exista um trabalho colaborativo, lembrando as crianças com baixa autonomia que têm uma tarefa a realizar. É ainda importante referir que nas diferentes semanas as justificações foram semelhantes, mencionando que não executaram determinada tarefa porque se esqueceram. Na entrevista à professora, percebi que a mesma não tem esta percepção, no entanto, afirma que é interessante perceber que as tarefas de gestão de sala contribuem de forma direta para a entreaajuda.

Ao analisar as tarefas semanais percebi que existem 10 tarefas que são realizadas individualmente, 2 tarefas a pares e 1 tarefa a trio. Relativamente às tarefas que são desenvolvidas por mais do que uma criança, é possível identificar os responsáveis pelos cuidados do animal de estimação da sala, os organizadores da sala para o Conselho de Cooperação Educativa, e os responsáveis pela distribuição do material.

Após feitas as diferentes entrevistas às crianças da turma, percebi que a grande maioria não reconhece a pertinência das tarefas semanais. Depois de as analisar, verifico que existem algumas crianças que afirmaram não saberem para que servem as tarefas, e outras consideram que as tarefas semanais servem para não sobrecarregar os adultos na gestão e organização da sala, e para manter as crianças ocupadas, “para termos coisas para fazer e não estarmos parados” (entrevista da L.). No seguimento destas ideias, questionei-os se achariam justo deixarem de existir algumas tarefas, sendo que alguns meninos poderiam ficar uma semana sem tarefa. As respostas foram unânimes. O grupo considerou injusto e reconheceu que todas as crianças têm de ter uma tarefa atribuída, mesmo assumindo que nem todas têm o mesmo grau de importância. A professora titular também considera que todas as tarefas semanais são importantes e necessárias, reforçando que todas as crianças têm de ter uma tarefa, pois parte deles essa necessidade, sendo que “eles acham que é necessário para a sala e correm bem. Todos terem uma tarefa corre bem” (entrevista à professora). Assim, e de acordo com Oliveira (2006), podemos entender que este contexto de sala é defendido pelo grupo de crianças e professora titular, sendo que, semanalmente, cada criança assume a sua tarefa.

Embora nenhuma criança tenha mencionado a importância da resolução de conflitos no Conselho de Cooperação Educativa, é importante referir que através da literatura consultada percebi que este momento semanal apresenta um papel fundamental na subvalorização de conflitos, proporcionando não só o desenvolvimento sociomoral, como também a autonomia.

Comentado [LPSP4]: Eu acho que, na conclusão desta análise do Conselho, seria importante fazer uma referência à subvalorização dos conflitos, que aqui praticamente não aparecem, apesar de na literatura a reflexão sobre eles constituir um motor de desenvolvimento sociomoral e também da autonomia.

Capítulo V : Considerações finais

O presente relatório teve como foco principal a compreensão da dinâmica de dois momentos semanais da rotina de um grupo de crianças do 2.º ano, sendo eles o Tempo de Estudo Autónomo e Conselho de Cooperação Educativa. Nos mesmos privilegiou-se a compreensão de como estes contribuíam para a autonomia das crianças.

De acordo com a investigação qualitativa realizada, foram acompanhadas quatro crianças nos diferentes momentos de Tempo de Estudo Autónomo, de modo a identificar e compreender como estas exploravam este momento semanal. Para fundamentar, e aprofundar as observações realizadas, foram feitas entrevistas a todas as crianças do

grupo, e à professora titular, de modo a compreender como estas reconhecem e percebem o TEA. A par deste tema, foram também realizados um conjunto de registos nos momentos do Conselho de Cooperação Educativa, de modo a reconhecer a suas dinâmicas. Assim como no TEA, também foram realizadas entrevistas, que ajudaram a perceber como é que o grupo e a professora percebem este momento semanal. Assim, e após um conjunto de observações sistemáticas, surgiram as questões de investigação que orientaram o desenvolvimento da presente investigação: Qual a dinâmica do tempo de estudo autónomo, como é percebida pelo grupo e como contribui para a autonomia das crianças? Qual a dinâmica do Conselho de Turma, como é percebida pelo grupo e como contribui para a autonomia das crianças?

Através da análise reflexiva apresentada, é possível identificar não só a dinâmica dos dois momentos semanais já descritos, como também a forma como as crianças os percebem. No Tempo de Estudo Autónomo foi possível verificar diferentes níveis de autonomia no grupo de crianças, sendo que algumas necessitam de um maior acompanhamento por parte da professora titular, estando, muitas vezes, dependentes dessa orientação. A utilização do Plano Individual de Trabalho surge como um instrumento orientador na seleção das tarefas a realizar neste momento semanal, sendo que o grupo o percebe como um instrumento importante para a escolha e orientação do TEA.

Relativamente ao Conselho de Cooperação Educativa, e após as diferentes observações e registos, é possível reconhecer semelhanças entre si. Embora a dinâmica seja idêntica, foi possível compreender a importância da existência de tarefas semanais desenvolvidas a pares, de modo que todas as crianças do grupo as elaborem, com a ajuda de outra criança. As entrevistas realizadas ajudaram a perceber a forma como o grupo percebe este momento semanal, sendo que é possível identificar a importância que dão à elaboração das tarefas de gestão da sala, de modo a ajudarem os adultos, reconhecendo assim que todas as crianças têm de ter uma tarefa atribuída. O grupo percebe ainda o Conselho como um momento essencial à avaliação das tarefas semanais, intensificando a importância da realização das mesmas.

Reconhecendo a importância da promoção de autonomia nas crianças para o seu desenvolvimento individual, a elaboração do presente relatório de estudo apresenta um papel fundamental no meu processo de aprendizagem. Esta experiência permitiu não só um maior e mais claro reconhecimento da importância da promoção da autonomia dos

alunos no contexto educativo, como também na compreensão de como as diferentes dinâmicas presentes na rotina semanal, podem contribuir de forma direta, para a promoção de uma maior autonomia de todas e de cada criança.

Este relatório tem um peso muito grande no meu processo de crescimento, não só a nível profissional, como também a nível pessoal, na medida em que me ajudou a reconhecer e compreender o papel da autonomia no desenvolvimento dos alunos, relacionando assim a teoria explorada com as observações e intervenções práticas realizadas no estágio. Ainda através do presente estudo compreendi que ser autónomo não significa ser independente, pois como podemos verificar ao longo do relatório, uma criança autónoma apresenta a capacidade de agir de acordo com os seus princípios e/ou crenças, assumindo um papel ativo nas suas decisões e comportamentos. Assim, é importante e necessário que o professor reconheça a importância da autonomia, selecionando estratégias e instrumentos de modo a promovê-la nos diferentes momentos da rotina semanal. Através do presente estudo é ainda possível afirmar que o Tempo de Estudo Autónomo e o Conselho de Cooperação Educativa são momentos fundamentais para a promoção de diferentes competências essenciais ao desenvolvimento das crianças, nomeadamente, a autonomia.

Referências Bibliográficas

Academia das Ciências de Lisboa. *Dicionário da Língua Portuguesa*.

<https://dicionario.acad-ciencias.pt/pesquisa/?word=autonomia>

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*.

Universidade Aberta.

[file:///C:/Users/andre/Downloads/Paradigma_Qualitativo%20\(1A%CC%82%C2%AA%20ediA%CC%83%C2%A7A%CC%83%C2%A3o_atualizada\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/andre/Downloads/Paradigma_Qualitativo%20(1A%CC%82%C2%AA%20ediA%CC%83%C2%A7A%CC%83%C2%A3o_atualizada)%20(2).pdf)

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Introdução à teoria e aos métodos*.

<file:///C:/Users/andre/OneDrive/Documents/Mestrado%20->

[%202%C2%BA%20ano/2%C2%BA%20Semestre/Semin%C3%A1rio%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o%20e%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional%20-%20MAM/Documentos%20RPES/RPES%20-%20Prof.%20Margarida/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_e.pdf](#)

Canuto, M. (2019). Aprender a comunicar na sala de aula. *Revista do Movimento da Escola Moderna*. 6(7), 117-127.

Correia, T. (2024). Em torno do tempo de estudo autónomo. *Revista do Movimento da Escola Moderna*. 6(12), 41-47.

Diário da República. (2001). *Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto*.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Folque, M. (1999). A influência de vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar1. *Escola Moderna*, 5(5), 5–12.
https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf

Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. (s.d.).
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_a_07_apresent_modelo_mem.pdf

Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 1 (3ª série), 27-30.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_a_04_diario_turma_conselho_sniza.pdf

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77–98.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprendlceb_sniza.pdf

Niza, S. (2009). Um tempo para o estudo autónomo na sala de aula. *Escola Moderna*, 34 (5ª série), 3-4.

https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_3_trab_aut_acomp_indiv/123_a_01_edit_34_sniza.pdf

- Niza, S. (2011). Como se aprende na escola a ser autónomo na aprendizagem desde a educação de infância. *Escola Moderna*, 40, 78–85.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_40/2011_em40_sniza_comoseaprendeautji_pg78.pdf
- Niza, S. (2016). O movimento da escola moderna hoje. *Escola Moderna*, 4 (6), 11–15.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/11_historiamem/11_41_esc_moderna_hoje_sniza.pdf
- Oliveira, V. (2006). Autonomia e complexidade. *Revista Linguagem & Ensino*, 9(1), 77-127. [file:///C:/Users/andre/Downloads/15628-Texto%20do%20artigo-53358-1-10-20190315%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/andre/Downloads/15628-Texto%20do%20artigo-53358-1-10-20190315%20(1).pdf)
- Pinto, A. & Gomes, M. (2013). O plano individual de trabalho e o estudo autónomo. *Estratégias para uma Aprendizagem Autorregulada*.
<file:///C:/Users/andre/OneDrive/Documentos/Mestrado%20-%202%C2%BA%20ano/2%C2%BA%20Semestre/Semin%C3%A1rio%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o%20e%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educa%20cional%20-%20MAM/Documentos%20para%20o%20RPEs%20-%20ATUALIZADO/TEA/OPlanoIndividualdeTrabalhoeoTempodeEstudoAutonomo.pdf>
- Santana, I. (1999). O plano individual de trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º ceb. *Escola Moderna*, 5 (5), 15–24.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_c_04_pit_instrum_pilot_aprend_1ceb_isantana.pdf
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8 (5), 30–33.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_08/2000_em08_isantana_praticaspedagdiferenciadas_pg30.pdf
- Serralha, F. (2007). Conselho de cooperação educativa. A socialização democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB. 179-188.
<file:///C:/Users/andre/OneDrive/Documentos/Mestrado%20-%202%C2%BA%20ano/2%C2%BA%20Semestre/Semin%C3%A1rio%20de%20>

[0Interven%C3%A7%C3%A3o%20e%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional%20-%20MAM/Documentos%20para%20o%20RPES%20-%20ATUALIZADO/Conselho%20de%20Turma/121_a_08_cons_coop_educ_fil_serralha%20\(1\).pdf](#)

- Serralha, F. (2007). A socialização democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º ceb. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/td/td_filomena_serralha.pdf
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista do Movimento da Escola Moderna*. 35(5), 5-51. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sousa, M. (2018). Conselho de cooperação educativa. Tempo vital para o funcionamento de uma comunidade de aprendizagem. *Revista do Movimento da Escola Moderna*. 6(6), 11-22.
- Xarepe, O. (2017). Formação cooperada e práticas do conselho de cooperação educativa. História de um percurso. *Revista do Movimento da Escola Moderna*. 5(6), 155-164.

