

Tempo de Estudo Autónomo: Perspetiva de um grupo de alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico

SYLVIE MENDES TAVARES

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

DEZEMBRO de 2024

VERSÃO DEFINITIVA

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

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

Tempo de Estudo Autónomo:
Perspetiva de um grupo de alunos do 1º ciclo do Ensino Básico

Autora: Sylvie Mendes Tavares

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria Paramés Gil

DEZEMBRO de 2024

Agradecimento

À minha irmã, que sempre me relembra dos propósitos das minhas escolhas, propõe-me refletir sobre as minhas ideias inusitadas e apoia-me em cada passo do caminho.

Aos meus professores, cuja orientação e conhecimento moldaram o meu percurso acadêmico e pessoal, a gradeço por desafiarem o meu pensamento e inspirarem a minha vontade de aprender.

Aos meus colegas de estudo, por partilharem as suas ideias e experiências, enriquecendo esta jornada de aprendizagem.

À minha orientadora, pela orientação minuciosa. A sua serenidade e assertividade permitiram acalmar o vulcão de ideias que, em muitos momentos, precisavam de ser organizadas. As suas sugestões e ideias foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao colégio que me acolheu e tornou possível este estudo, obrigada pelo suporte e recursos disponibilizados. Sem vocês, este trabalho não teria sido possível.

E finalmente, aos meus amigos, pelo incentivo constante e sorrisos nos momentos difíceis. O vosso exemplo incentivou-me a concluir esta jornada académica e a finalizar este trabalho final de mestrado.

RESUMO

Este estudo investiga as percepções dos alunos sobre o Tempo de Estudo Autônomo (TEA) e como este se articula com o Plano Individual de Trabalho (PIT), no contexto do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Surge da necessidade de compreender como trabalhar futuramente os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno em sala de aula, de modo a adaptar estratégias pedagógicas que promovam o sucesso académico de todos. O estudo inicia com uma breve reflexão acerca da escassez de estudos na pedagogia que abordem os ritmos de aprendizagem. Contudo, identifica-se no MEM, especificamente no módulo do TEA, uma abordagem para explorar o tema.

O estudo pretende conhecer e apresentar como os alunos percebem o TEA e como este influencia as suas decisões e gestão do trabalho em sala de aula. As questões do estudo abordam a descrição do TEA pelos alunos, e a sua relação com o PIT. Para isso, foram definidos objetivos específicos para estruturar o estudo e direcionar a coleta e análise de dados.

Os métodos de investigação incluem observação participante, entrevistas com os alunos e análise documental fornecida pela professora titular. A pesquisa visa entender como os alunos do 2.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico percebem o TEA e a sua articulação com o PIT.

O estudo contribui para uma melhor compreensão das percepções dos alunos sobre o TEA e a sua implementação eficaz nas salas de aula e sugere intervenções ao nível da prática pedagógica, permitindo uma abordagem mais individualizada e adaptada aos ritmos de aprendizagem dos alunos. Evidencia-se o contributo do TEA na valorização da autonomia do aluno e na diferenciação pedagógica, através do desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas, assim como o papel dos docentes no apoio proporcionado a cada aluno no seu processo de aprendizagem, promovendo uma educação mais inclusiva e personalizada.

Palavras-chave: Movimento da Escola Moderna (MEM), Tempo de Estudo Autônomo (TEA), Plano Individual de Trabalho (PIT), diferenciação pedagógica, autonomia dos alunos, 1.º ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This study investigates students' perceptions of Autonomous Study Time (TEA) and its articulation with the Individual Work Plan (PIT) within the context of the Pedagogical Model of the Modern School Movement (MEM). It stems from the need to understand how to address the different learning paces of each student in the classroom, aiming to adapt pedagogical strategies that promote the academic success of all. The study begins with a brief reflection on the scarcity of pedagogical studies addressing learning rhythms. However, it identifies in MEM, specifically in the TEA module, an approach to explore this topic further.

The study aims to understand and present how students perceive TEA and how it influences their decisions and task management in the classroom. The research questions address students' descriptions of TEA and its relationship with PIT. Specific objectives were defined to structure the study and guide the data collection and analysis processes.

Additionally, they recognize the importance of self-regulation in the learning process, taking responsibility for their progress and highlighting the role of support provided by teachers, peers, and family members. These findings emphasize the significance of TEA as a pedagogical differentiation tool, fostering student autonomy and adapting to their individual needs.

The study contributes to a better understanding of students' perceptions of TEA and its effective implementation in classrooms. It suggests interventions at the pedagogical practice level, enabling a more individualized approach tailored to students' learning rhythms. TEA's role in enhancing student autonomy and pedagogical differentiation is highlighted through the development of more appropriate strategies, as well as the role of teachers in supporting each student in their learning process, promoting a more inclusive and personalized education.

Keywords: Modern School Movement (MEM), Autonomous Study Time (TEA), Individual Work Plan (PIT), pedagogical differentiation, student autonomy, 1st cycle of Basic Education.

Índice

Agradecimento	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE SIGLAS	ix
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO 1	4
1.1. Desafios Atuais na Educação.....	4
1.2. Ensino Centrado no Aluno.....	5
1.3.2. <i>Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna</i>	7
1.3.3. <i>Tempo de Estudo Autônomo</i>	8
1.3.4. <i>O papel da Família no TEA</i>	10
2. CAPÍTULO 2 - PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA	11
2.1. <i>Definição da Problemática</i>	11
2.2. <i>Paradigma</i>	12
2.3. <i>Participantes</i>	13
2.4. <i>Procedimentos</i>	16
2.4.1. <i>Recolha de dados</i>	17
2.4.2. <i>Tratamento e Análise de dados</i>	18
3. CAPÍTULO 3 – RESULTADOS	19
3.1. <i>Percepção dos alunos acerca do que é o TEA, e no que diz respeito à sua frequência e finalidade.</i>	19
3.2. <i>Preferência dos alunos em relação ao desenvolvimento do TEA, com foco nas áreas disciplinares e nas parcerias envolvida.</i>	20
3.3. <i>Gestão do PIT, com ênfase na sua planificação e cumprimento.</i>	21
3.4. <i>Avaliar a percepção dos alunos sobre as suas aprendizagens</i>	22
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
4.1. <i>Conclusão</i>	24

<i>4.2. Limitações e futuros estudos</i>	25
<i>3.2. Reflexão final</i>	26
Bibliografia	29

LISTA DE SIGLAS

MEM – Movimento da Escola Moderna

TEA - Tempo de Estudo Autónomo

PIT - Plano Individual de Trabalho

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Mestrado para a Qualificação para a Docência, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Teve como principal objetivo conhecer e apresentar como os alunos entendem o TEA, um módulo integrado no Modelo Pedagógico do MEM.

O interesse por este tema surge da reflexão sobre os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno, que é algo intrínseco e que pode ser trabalhado ao longo da vida, e que define o modo e o tempo que cada um necessita para aprender.

Enquanto futura docente, a preocupação centra-se em saber reconhecer o ritmo de cada aluno numa sala de aula e, conseqüentemente, conseguir adaptar conteúdos e atividades para que todos consigam alcançar o sucesso académico.

Nas primeiras etapas deste estudo, foi notória a escassez de investigação acerca de ritmos de aprendizagem na área da pedagogia, indicando que existe um longo caminho ainda a ser percorrido. Diante desta evidência, encontrou-se no MEM, mais concretamente no módulo do TEA, a abordagem adequada para investigar os ritmos de aprendizagem dos alunos. Esta abordagem está alinhada com a filosofia da Escola Moderna, que valoriza a individualidade e a diversidade dos alunos através da diferenciação pedagógica. A pedagogia participativa, que fundamenta este paradigma, reconhece as crianças como atores sociais capazes de ação e interpretação, promovendo o seu direito de participação na vida em comunidade. Neste contexto, o Estudo Autónomo emerge como uma ferramenta essencial para que os alunos desenvolvam a competência de aprender a aprender e construam ritmos de aprendizagem personalizados.

Este olhar atual pelo aluno resulta de uma expansão histórica e necessária do sistema escolar, que veio romper antigas filosofias educacionais. Sarmento (2005) descreve, na sua análise crítica, a visão tradicional das crianças como seres passivos, destinatárias das ações dos adultos, sem vontade própria, opiniões ou voz. Sob essa perspetiva, Formosinho e Machado (2009) refletem sobre o conceito de "ensino em classe", cujo objetivo é "ensinar ao maior número com o menor dispêndio de recursos, tratando todos como um só". Esta abordagem caracteriza-se pela centralização no professor, a quem cabe transmitir e disciplinar, enquanto aos alunos compete ouvir, treinar, cumprir e aprender (Machado & Formosinho, 2012).

Freire (1975, citado por Formosinho & Machado, 2009) ressalta que, na pedagogia de transmissão, o aluno é visto como uma "folha em branco" na qual tudo pode ser inscrito, uma massa maleável onde todos os conhecimentos e valores preestabelecidos podem ser moldados de acordo com as intenções do educador.

A partir de meados do séc. XIX, com o surgimento de pedagogos que foram renovadores de métodos, filosofias da educação e técnicas de intervenção socioeducativas, passou-se a reconhecer as crianças como atores sociais, sujeitos capazes de ação e interpretação das suas ações, levando ao reconhecimento da necessidade e direito da criança de participar na vida em comunidade.

Com essa nova perspectiva, surgiu a necessidade de implementar medidas que quebrassem a uniformidade, promovendo um ensino mais flexível e diferenciado, respeitando as diferenças de cada indivíduo. As pedagogias participativas, conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), "rompem com a pedagogia tradicional de transmissão, promovendo uma visão diferente do processo de ensino-aprendizagem e das funções de aluno e professor". Visando atender às diferentes necessidades dos alunos e respeitar a sua diversidade, foi criado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017), que procura proporcionar espaço para que a criança desempenhe um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem.

O estudo Autónomo torna-se assim uma ferramenta fundamental para que os alunos desenvolvam a competência de aprender a aprender, contribuindo para a construção de ritmos de aprendizagens personalizados. Esta abordagem rompe com a homogeneidade curricular, permitindo que cada aluno tenha um papel ativo na definição do seu tempo e forma de estudo, respeitando as suas diferenças individuais.

Nesse sentido, pretendendo-se compreender a questão de investigação:

Qual o entendimento que um grupo de alunos do 2.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico tem em relação ao TEA e como este se articula com o PIT?

Para explorar esta questão, foram definidos objetivos específicos que ajudam a estruturar a pesquisa e a direcionar a coleta e análise de dados:

- a) Conhecer a perceção dos alunos acerca do que é o TEA, e no que diz respeito à sua frequência e finalidade.
- b) Conhecer as preferências dos alunos em relação ao desenvolvimento do TEA, com foco nas áreas disciplinares e nas parcerias envolvidas.
- c) Conhecer a gestão do PIT, com ênfase na sua planificação e cumprimento.

- d) Avaliar a percepção dos alunos sobre as suas aprendizagens.

Relativamente à metodologia qualitativa adotada, esta abrange a observação participante, a realização de entrevistas com os alunos e a análise de documentos disponibilizados pela professora titular.

Quanto à estrutura, o estudo está estruturado da seguinte forma: na Introdução, apresenta-se o tema e a estrutura do estudo. O Capítulo 1 refere-se ao Quadro de Referência Teórico, dividido em dois subcapítulos: o primeiro aborda o MEM e o segundo foca-se no TEA no contexto da escola moderna. No Capítulo 2, trata-se da Problemática e Metodologia, incluindo a definição da problemática, o paradigma, a descrição dos participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de recolha e análise dos mesmos. O Capítulo 3 apresenta os Resultados, destacando as perspetivas dos alunos sobre as questões investigadas. Nas Considerações Finais, refletise sobre os contributos para o avanço do conhecimento, o desenvolvimento profissional e pessoal, trajetórias e investigações futuras. Por fim, encontram-se as Referências e Anexos, que incluem toda a documentação utilizada para a realização do estudo.

Espera-se que este estudo contribua para uma compreensão mais profunda das percepções dos alunos sobre o TEA e a sua implementação eficaz nas salas de aula. As ideias obtidas podem oferecer propostas úteis para a prática pedagógica, permitindo uma abordagem mais individualizada e adaptada aos ritmos de aprendizagem dos alunos. No que toca ao avanço no conhecimento pedagógico, este estudo pode valorizar a autonomia do aluno e a diferenciação pedagógica, através do desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas.

1. CAPÍTULO 1

Neste capítulo, serão abordados os principais temas que fundamentam este estudo. Primeiro, discutir-se-ão os desafios atuais na educação, enfatizando-se a importância de um ensino centrado no aluno. Em seguida, explorar-se-á o modelo pedagógico do MEM, destacando-se as suas características e influências históricas. Por fim, analisar-se-á o conceito de TEA e a sua aplicação prática no contexto educativo atual.

1.1. Desafios Atuais na Educação

De acordo com a síntese do relatório da Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2020), atualmente a educação enfrenta vários desafios significativos, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. A promoção da autonomia é uma competência essencial destacada pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, e é fundamental para preparar os alunos para um futuro incerto e em constante evolução (Ministério da Educação, 2017).

Um dos principais desafios identificados no relatório é a desigualdade socioeconômica, que limita o acesso igualitário a recursos e oportunidades educativas. O relatório enfatiza que a capacidade dos alunos de desenvolverem autonomia está diretamente ligada ao acesso a recursos educativos e ao apoio adequado em casa. Alunos provenientes de contextos desfavorecidos frequentemente enfrentam barreiras significativas que dificultam o desenvolvimento de competências de autogestão e iniciativa. A falta de acesso a materiais educativos e suporte familiar pode restringir a capacidade desses alunos de se tornarem autônomos, impactando negativamente o seu desempenho e desenvolvimento acadêmico (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2020).

Outro desafio crucial mencionado no relatório é a necessidade de adaptação às rápidas mudanças sociais e tecnológicas. Gonçalves e Faria (2021) também destacam que a educação deve evoluir para preparar os alunos para um futuro incerto, promovendo competências como resiliência e adaptabilidade. No entanto, o sistema educativo enfrenta dificuldades em atualizar práticas pedagógicas e curriculares para atender a essas novas exigências. A desatualização dos métodos tradicionais e a necessidade contínua de inovação tornam desafiadora a implementação de estratégias eficazes para promover a autonomia dos alunos (Gonçalves & Faria, 2021).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória estabelece que a autonomia é uma competência chave que deve ser desenvolvida ao longo da educação básica. Os alunos devem ser capacitados para tomar decisões informadas e gerirem as suas

aprendizagens, assumindo responsabilidades pelo seu desenvolvimento e refletindo sobre suas práticas e resultados (Ministério da Educação, 2017). No entanto, para que os alunos possam exercer autonomia de forma eficaz, as políticas e práticas educativas devem estar alinhadas com as necessidades e realidades atuais, enfrentando desafios como a adaptação às rápidas mudanças tecnológicas e sociais (UNICEF, 2020).

1.2. Ensino Centrado no Aluno

Segundo o documento oficial da UNICEF, "A educação centrada no aluno é uma melhor prática? Série Textos de Reflexão Educação", o conceito de ensino centrado no aluno é definido como uma abordagem pedagógica que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem. Essa metodologia "prioriza as necessidades, interesses e experiências dos alunos, promovendo um ambiente em que eles participam ativamente na construção do seu próprio conhecimento". Em vez de serem recetores passivos de informação, "os alunos tornam-se protagonistas das suas aprendizagens, desenvolvendo habilidades críticas e autonomia" (UNICEF, 2020).

O documento destaca que esta abordagem é vista como uma "melhor prática" por incentivar o desenvolvimento integral do aluno, envolvendo aspetos cognitivos, emocionais e sociais. A educação centrada no aluno "procura adaptar o ensino às diferenças individuais dos alunos, permitindo que cada um aprenda de maneira que faça sentido para ele, promovendo assim uma aprendizagem mais significativa e duradoura" (UNICEF, 2020). No entanto, a UNICEF ressalta que, embora esta prática seja amplamente recomendada, a sua implementação eficaz requer uma mudança de comportamento do educador, que "deve assumir o papel de facilitador e guia, em vez de apenas transmissor de conhecimento" (UNICEF, 2020).

John Dewey (2010) e outros teóricos da educação progressista também defendem o ensino centrado no aluno como um paradigma educativo que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, priorizando as suas necessidades, interesses e experiências. Diferente do modelo tradicional, onde o professor é a principal fonte de conhecimento, nesta abordagem, o professor assume o papel de facilitador, guiando os alunos na construção do conhecimento. Esta metodologia promove a participação ativa, o desenvolvimento de habilidades críticas e a autonomia na aprendizagem (Dewey, 1979).

A evolução do ensino centrado no aluno pode ser traçada desde as práticas pedagógicas antigas até as abordagens educativas modernas. Sócrates, com a sua técnica da maiêutica, já promovia uma forma de ensino baseada no diálogo e na construção ativa

do conhecimento pelo aluno (Azevedo, 2003). No entanto, foi com autores como JeanJacques Rousseau, no século XVIII, e John Dewey, no século XX, que a ideia de uma educação focada na experiência e nas necessidades do aluno começou a ganhar forma. Rousseau argumentava que a educação deveria respeitar o desenvolvimento natural da criança, enquanto Dewey defendia que a educação é um processo contínuo de reconstrução da experiência, onde o aluno é um agente ativo no seu próprio desenvolvimento (Dewey, 1979).

John Dewey (1916), na sua obra “Democracia e Educação”, argumenta que a educação não deve apenas transmitir conhecimento, mas preparar os alunos para pensar de forma crítica e participar ativamente na sociedade. Ele enfatiza a importância da experiência prática e da reflexão no processo educativo, defendendo que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando está conectado às experiências reais dos alunos (Dewey, 1979).

Célestin Freinet, através das suas técnicas como a "impressão escolar", onde os alunos produziam os seus materiais de estudo, e a "correspondência escolar", que estimulava a troca de cartas entre estudantes de diferentes escolas, explica que na aprendizagem através do trabalho cooperativo e um ambiente escolar que refletisse a vida real, proporcionaria aos alunos oportunidades para experimentar e criar de maneira significativa (Freinet, 2004).

Francisco Ferrer y Guardia, fundador da "Escola Moderna", acreditava que a educação deveria libertar os indivíduos da opressão e preparar os alunos para uma vida de liberdade e responsabilidade social. A sua abordagem radical visava criar um ambiente educativo onde os alunos pudessem desenvolver plenamente o seu potencial humano, livres das imposições dogmáticas da religião ou do Estado (Ferrer, 2010).

Dentro desta perspetiva, em contraste com o paradigma tradicional, o paradigma contemporâneo, enfatiza a participação ativa do aluno, a personalização do ensino e a integração das aprendizagens com as experiências individuais. Este modelo valoriza a individualidade de cada aluno e incentiva a colaboração, o pensamento crítico e a resolução de problemas como componentes essenciais do processo educativo. Em vez de um currículo fixo e rígido, o ensino centrado no aluno procura adaptar-se às necessidades e interesses dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo (Freinet, 2004; Dewey, 1979).

1.3.2. Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

Diante das urgências de mudança e das ideias discutidas anteriormente, têm surgido nas escolas portuguesas diversas propostas de intervenção voltadas para reorganizar o trabalho com os alunos, entre as quais se destaca o modelo MEM (Gomes, 2014).

Segundo Gomes (2014), o MEM oferece uma abordagem estruturada que responde às necessidades abordadas, promovendo práticas pedagógicas centradas na cooperação e no estudo autónomo. Este modelo é um exemplo de como é possível inovar no sistema educativo, superando as limitações dos métodos tradicionais e atendendo às novas exigências de uma educação adaptada ao século XXI.

Este movimento, que ganhou força significativa após a Revolução dos Cravos em 1974, foi influenciado por pedagogos europeus como Célestin Freinet e Francisco Ferrer y Guardia, e tem promovido práticas pedagógicas centradas na cooperação e no estudo autónomo, alinhadas às exigências de uma educação adaptada ao século XXI (Gomes, 2013; Serralha, 2009).

A história do MEM em Portugal remonta à década de 1970, quando o movimento começou a desenvolver-se sob a influência dos princípios pedagógicos progressistas de Freinet e Ferrer y Guardia.

Freinet, pedagogo francês, defendia um método educacional centrado na experiência prática dos alunos, valorizando a experiência e a comunicação na sala de aula. Ele acreditava que a educação deveria estar profundamente conectada à vida real dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e democrático (Freinet, 1968). Por sua vez, Ferrer y Guardia, educador espanhol e anarquista, fundou a "Escola Moderna" em Barcelona no início do século XX, defendendo uma educação laica e não autoritária, com o objetivo de promover o pensamento crítico e a transformação social através de uma educação igualitária (Ferrer y Guardia, 1911).

Após o fim do regime autoritário do Estado Novo em 1974, o MEM encontrou um terreno fértil em Portugal, onde continuou a influenciar significativamente a educação, especialmente nas escolas alternativas e projetos pedagógicos progressistas. Durante o período de repressão anterior, o movimento enfrentou diversos desafios, incluindo o fecho de escolas e a repressão de ideias educativas progressistas. No entanto, com o advento da democracia, o MEM ressurgiu, promovendo práticas pedagógicas que se alinham aos princípios da Escola Moderna (Niza, 2012).

Entre as características centrais do MEM em Portugal, destacam-se a aprendizagem pela experiência, o trabalho cooperativo, a autonomia do aluno, a metodologia ativa e participativa, e a promoção de um ambiente democrático e inclusivo. A aprendizagem pela

experiência, segundo Freinet (1968), é fundamental para tornar a educação mais significativa, conectando-a com a vida cotidiana dos alunos. O trabalho cooperativo, inspirado nas ideias de Ferrer y Guardia (1911), é promovido para desenvolver habilidades sociais e criar um ambiente de solidariedade e respeito mútuo (Niza, 2012).

Além disso, a autonomia do aluno é um princípio central no MEM, permitindo que os alunos assumam a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvam competências de auto-organização, conforme destacado por Nóvoa (1991). A metodologia ativa e participativa, por sua vez, envolve técnicas que permitam o envolvimento dos alunos em atividades práticas, desenvolvendo não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também habilidades sociais e de cooperação (Freitas & Freitas, 2003).

Em suma, o MEM em Portugal representa uma abordagem educacional transformadora, que procura romper com o sistema tradicional e criar um ambiente de aprendizagem mais democrático e centrado no aluno.

1.3.3. Tempo de Estudo Autónomo

O Movimento da Escola Moderna (MEM), inspirado nas ideias de Célestin Freinet e Francisco Ferrer y Guardia, enfatiza a autonomia do aluno, a colaboração e a aprendizagem prática (Ferrer y Guardia, 1911). Estes princípios estão alinhados com o estudo discutido por Niza (2009) em "Um Tempo para o Estudo Autónomo em Sala de Aula". Niza explora como o estudo autónomo pode fortalecer a participação ativa dos alunos e a descoberta independente. De acordo com Niza (2009), "o estudo autónomo é essencial para desenvolver a capacidade dos alunos de assumir responsabilidades pelo próprio processo de aprendizagem, promovendo a autonomia..." (p. 45). Além disso, Niza destaca que o tempo dedicado ao estudo autónomo permite aos alunos explorar e consolidar conhecimentos de forma independente, refletindo a abordagem prática e experiencial defendida por Freinet e Ferrer y Guardia (Niza, 2009).

O Tempo de Estudo Autónomo (TEA) em sala é uma prática pedagógica que possibilita aos alunos a oportunidade de explorar tópicos, rever conteúdos e realizar atividades de forma independente, com orientação do professor. Para que o TEA seja eficaz, é fundamental que sejam definidos objetivos de aprendizagem claros, estabelecidos em conjunto entre professor e aluno. Estes objetivos devem ser realistas e específicos, permitindo aos alunos focar nas tarefas e planear o seu tempo de estudo de maneira eficiente (Reinders, 2010). Os objetivos podem incluir aspectos do currículo, habilidades específicas ou projetos individuais (Niza, 2009).

O professor deve facultar recursos adequados para o TEA, como materiais didáticos, livros, recursos online, computadores e laboratórios. A duração do TEA pode variar, podendo ser uma parte regular da aula ou uma sessão separada, dependendo do plano de aula. Durante o TEA, os alunos têm a liberdade de escolher atividades, como leitura, investigação, exercícios, projetos individuais ou revisão de conteúdos, sempre com orientação (Niza, 2009).

É recomendável que os alunos criem um Plano Individual de Trabalho (PIT), definindo metas específicas, elaborando um cronograma e selecionando os recursos necessários. Após a realização das tarefas, é importante dedicar um tempo para refletir sobre o progresso, identificar áreas de melhoria e ajustar as estratégias de estudo conforme necessário, promovendo a consciência o autoaperfeiçoamento (Zimmerman (2002)).

Durante o TEA, os alunos devem procurar apoio quando sentirem dificuldades, o que pode incluir questões a professores, colegas, recursos online ou grupos de estudo. Estas práticas promovem a independência e a responsabilidade dos alunos em relação à sua aprendizagem, ajudando-os a tornarem se estudantes autónomos e eficazes (Niza, 2009).

O professor pode realizar avaliações formativas durante o TEA para acompanhar o progresso dos alunos, utilizando perguntas, discussões em grupo e atividades práticas. Após o período de estudo, o feedback sobre o desempenho dos alunos é essencial, assim como a reflexão dos alunos sobre o que aprenderam, os desafios enfrentados e as estratégias para melhorar o seu desempenho autónomo no futuro. Aqueles que encontram dificuldades no desenvolvimento de habilidades de aprendizagem autónoma podem receber apoio adicional, como tutoria ou recursos personalizados (Niza, 2009).

Segundo Ferreira e Nunes (2021), o estudo autónomo na Educação Básica prepara os alunos para a aprendizagem ao longo da vida, desenvolvendo competências de autoaprendizagem e autorregulação essenciais num mundo em constante mudança. Zimmerman (2002) reforça a importância de os educadores incentivarem e orientarem os alunos no TEA, fornecendo diretrizes claras, recursos adequados e feedback construtivo, além de criar um ambiente de apoio e estímulo para motivar os alunos em sua jornada de aprendizagem autónoma.

Assim, a conexão entre o MEM e o estudo autónomo é evidente na promoção da autonomia do aluno e da aprendizagem participativa. A filosofia do MEM, que procura uma educação centrada no aluno e baseada na experiência prática, encontra uma ressonância clara nas propostas de Niza para a promoção do estudo autónomo em sala de aula.

1.3.4. O papel da Família no TEA

A participação da família e o tempo dedicado ao estudo autónomo desempenham papéis fundamentais na implementação bem-sucedida do modelo pedagógico do MEM e nas estratégias educativas voltadas para alunos com TEA. Ambos os contextos destacam a relevância de um ambiente de apoio e da promoção da autonomia do aluno, aspetos nos quais a influência familiar é determinante (Niza, 2009).

A família desempenha um papel essencial no apoio à aprendizagem ativa e à autonomia dos alunos. A colaboração entre escola e família pode ajudar a reforçar os princípios do MEM e do TEA em casa. Segundo Serralha (2020), "o envolvimento da família é vital para criar um ambiente de aprendizagem coerente e contínuo, reforçando os princípios educacionais adotados na escola". Uma família que valoriza a autonomia e a participação ativa dos filhos contribui significativamente para o sucesso dos métodos pedagógicos progressistas (Niza, 2009).

A colaboração entre escola e família pode otimizar o impacto dos métodos de ensino ativos. A participação da família no processo educativo, através de suporte em atividades de aprendizagem e na criação de um ambiente estimulante em casa, é fundamental para o sucesso das abordagens do MEM e do TEA. O envolvimento dos pais pode ajudar a reforçar a importância do estudo autónomo e promover uma atitude positiva em relação à aprendizagem (Serralha, 2020).

2. CAPÍTULO 2 - PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a abordagem metodológica adotada para a realização deste estudo, explicando as razões por trás das escolhas metodológicas. A estrutura segue uma progressão lógica, iniciando pela formulação da questão central do estudo e passando pela caracterização dos participantes, pelos instrumentos de coleta de dados e pelos procedimentos de coleta e análise desses dados. O foco do estudo foi a realização de entrevistas para a obtenção dos dados. O intuito, ao elaborar este capítulo, é proporcionar uma compreensão clara de como o estudo foi conduzido, assegurando a confiabilidade e validade dos resultados obtidos.

2.1. Definição da Problemática

A definição da problemática desempenha um papel fundamental ao guiar toda a investigação e fornecer clareza em relação ao foco do estudo. De acordo com Severino (2007), a problemática constitui o ponto de partida da pesquisa, sendo essencial para delimitar o campo de estudo e estabelecer as questões que serão exploradas. Ela representa a identificação e formulação clara do problema a ser abordado, fornecendo uma direção para a investigação.

A definição da problemática envolve a identificação de uma lacuna, contradição ou questão ainda não solucionada na literatura ou na prática profissional que merece investigação (Sousa, 2012). Conforme destacado por Lakatos e Marconi (2010), a problemática deve ser relevante, atual e despertar interesse acadêmico, sendo capaz de gerar novas percepções ou contribuir para o avanço do conhecimento na área de estudo.

Além disso, a problemática deve ser formulada de maneira clara, apresentando uma estrutura que permita sua investigação de forma sistemática e rigorosa. Gil (2002) ressalta a importância de formular a problemática de maneira objetiva e precisa, evitando ambiguidades ou generalizações que possam comprometer a qualidade da pesquisa.

Ao definir a problemática, é essencial levar em consideração o contexto no qual o problema está inserido, as principais variáveis envolvidas e as possíveis relações entre elas. Segundo Babbie (2016), uma problemática bem definida oferece uma base sólida para a formulação de hipóteses ou questões de pesquisa, facilitando a elaboração de um plano de investigação coeso e estruturado.

Nesse sentido, este estudo centra-se em explorar a implementação da autonomia numa sala de aula. Para isso, procura-se compreender qual o entendimento que os alunos têm a cerca do TEA. O estudo envolve uma turma da região da Grande Lisboa, composta por 15 alunos com idades entre os sete e oito anos.

A partir da observação participante, que deram corpo ao diário de campo, entrevista e análise documental, fornecidas pela professora titular, pretende-se compreender como os alunos entendem o TEA e a forma como esta prática, integrada no PIT, pode promover a autonomia e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem.

Nesse sentido, é através da seguinte questão de investigação que se procura explorar estas dinâmicas:

Qual o entendimento que um grupo de alunos do 2.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico tem em relação ao TEA e como este se articula com o PIT?

Para explorar esta questão, foram definidos objetivos específicos que ajudam a estruturar a pesquisa e a direcionar a coleta e análise de dados:

- a) Conhecer a perceção dos alunos acerca do que é o TEA, e no que diz respeito à sua frequência e finalidade.
- b) Conhecer as preferências dos alunos em relação ao desenvolvimento do TEA, com foco nas áreas disciplinares e nas parcerias envolvidas.
- c) Conhecer a gestão do PIT, com ênfase na sua planificação e cumprimento.
- d) Avaliar a perceção dos alunos sobre as suas aprendizagens.

2.2. Paradigma

O presente estudo foi realizado com base numa abordagem qualitativa e interpretativa, seguindo as diretrizes propostas por Bogdan e Biklen (1994), que sublinham a relevância de uma análise detalhada e da compreensão aprofundada do contexto em investigação. Os dados recolhidos, de natureza qualitativa, oferecem descrições minuciosas de pessoas, ambientes e interações, o que requer uma análise interpretativa e abrangente, em contraste com abordagens quantitativas, que se apoiam em tratamentos estatísticos (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa assenta em cinco características fundamentais: o uso do ambiente natural como fonte direta de dados, a natureza descritiva da pesquisa, a ênfase no processo em vez de nos resultados, a análise indutiva dos dados e o compromisso ético de desenvolver empatia e compreender as múltiplas perspetivas dos participantes. Alinhado com esta abordagem, o presente estudo pretende compreender a realidade observada e captar as perspetivas diversificadas dos participantes, em vez de se limitar a explicá-la ou avaliá-la.

Para assegurar a coesão teórica e o rigor metodológico do estudo, Postic (1990) salienta a importância de definir com precisão o enquadramento teórico e os critérios para a observação e interpretação do fenómeno em análise, aspetos que são fundamentais para a investigação qualitativa.

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, uma metodologia qualitativa que se foca na exploração, compreensão e descrição detalhada de um fenómeno num contexto específico. Segundo Stake (1995), o estudo de caso possibilita uma análise profunda e contextualizada de uma “unidade de estudo”, captando a complexidade inerente à realidade investigada. Para Yin (2001), o estudo de caso é particularmente adequado quando se procura responder a questões “como” e “porquê”, oferecendo uma análise completa e compreensiva de situações concretas.

A importância do estudo de caso reside na sua capacidade de permitir uma compreensão aprofundada do fenómeno estudado, proporcionando uma análise das interações e dos contextos que influenciam as perceções e o comportamento dos participantes. Para Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso não se limita a observar e descrever fenómenos, mas permite também interpretar e explorar as suas causas e implicações, gerando uma visão holística e integrada do objeto de estudo.

Neste contexto, e segundo os autores anteriores, o estudo enquadra-se como um estudo de caso, pois visa compreender e descrever a realidade vivida por um grupo de alunos do 2.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, analisando as suas perceções sobre o TEA e a sua articulação com o PIT. Esta abordagem permite captar as interações, os contextos de aprendizagem e as experiências dos alunos no processo de aprendizagem, respeitando a diversidade dos seus ritmos e promovendo uma visão abrangente e situada desta realidade.

2.3. Participantes

A turma é constituída por oito alunos do género masculino e sete do género feminino. A maioria destes reside na área da Grande Lisboa, e para se deslocarem para a escola, utilizam o transporte próprio da família. Segundo os dados do plano de trabalho de turma, onze alunos iniciaram o seu percurso escolar no Colégio, enquanto quatro são provenientes de outros estabelecimentos de ensino. Dos 15 alunos, três alunas não têm o português como língua materna, a primeira é uma aluna bilingue (fala português e inglês), a segunda tem duas nacionalidades, (portuguesa e brasileira), e a terceira aluna é descendente de pais lituanos.

De acordo com o plano de turma e a observação direta do contexto, verificou-se que esta é uma turma pequena, dinâmica e muito coesa, na qual os alunos interagem regularmente em conjunto e se agrupam com base nos seus gostos e interesses. Em geral, os alunos demonstram um bom ritmo de trabalho, organização e autonomia.

Participam ativamente em todos os momentos, especialmente no *Conselho de Turma*, onde são discutidas, de forma concisa, regras e decisões em prol do bem-estar coletivo. Neste espaço, são também organizadas as aprendizagens para as semanas seguintes, regulados os percursos de aprendizagem dos alunos, avaliados o PIT e os projetos em desenvolvimento, além de se promover a gestão de conflitos. Este momento de diálogo e reflexão permite aos alunos contribuir para um ambiente de aprendizagem positivo e colaborativo, reforçando o sentido de responsabilidade e compromisso coletivo.

Recorrem com frequência ao Diário de Turma, ferramenta utilizada para expor reflexões de comportamentos e atitudes, com o propósito de desencadear o diálogo e a autorregulação.

Ao nível das aprendizagens é um grupo muito heterogéneo e com ritmos de aprendizagem muito diferentes. No entanto, são crianças muito curiosas, ativas nas suas aprendizagens.

No âmbito do português, como se pode consultar no plano de turma, a maioria dos alunos lê fluentemente, compreendendo corretamente a informação que retém. Aquando do trabalho de texto, são capazes de realizar alterações textuais, que contribuem para a escrita correta de um texto. Realizam as fichas de trabalho de forma autónoma, exceto uma aluna. Em relação à área disciplinar de Matemática os alunos demonstram uma grande facilidade nas contagens progressivas e regressivas, correspondência numérica, operações e cálculo mental. Ainda necessitam de algum apoio na resolução de situações problemáticas. Em diálogo com a professora cooperante em relação a este ponto, a mesma refere que o grupo apresenta lacunas na escolha de estratégias para resolver um problema, pois revelam dificuldades em expressar as suas razões para interpretar uma dada situação problemática ou para seguir uma determinada estratégia.

A gestão semanal dos tempos consagra num conjunto de rotinas definidas e conhecidas pelos alunos, com flexibilidade e adaptação às necessidades ou interesses do grupo. A organização dos tempos ao longo da semana assenta no processo de aprendizagem e respeita as capacidades/ atenção de cada aluno.

A agenda semanal é realizada entre todos e tem como função regular todo o trabalho desenvolvido em sala de aula. Existem, por sua vez, momentos destinados a diversas formas de comunicação, como é o caso: comunicação de projetos; apresentação de

produções (livros, desenhos, novidades); apresentação e leitura de textos e livros; exposição de conteúdos, jogos e outros materiais resultantes dos temas escolhidos pelos alunos; correspondência e divulgação de produções; publicações: jornais, livros, revistas; e por fim Partilha de autoavaliação de trabalhos de grupo e individuais, como projetos e parcerias, atividades em Tempo de Estudo Autónomo (T.E.A) e cumprimento do Plano Individual de Trabalho (P.I.T).

Os alunos têm acesso à calendarização desses momentos e à estrutura comunicativa entre eles, sendo valorizado o tempo dedicado à comunicação, considerado um dos recursos essenciais para a aprendizagem, conforme indicado por Santos (1999).

Figura 1 - Horário e Agenda Semanal

Min.	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8h45 – 9h35	Conselho de turma	Inglês	Apresentação de produções	Apresentação de produções	Apresentação de produções
	Escrita	Trabalho de texto	Livros e Leitura	Livros e Leitura	Jogos Matemáticos
Cálculo Mental			Geometria e Medida	Projetos	
9h35 – 10h25					
10h25 – 11h00	Lanche				
11h00 – 11h50	Trabalho de texto	Números e Operações	Trabalho de texto	Trabalhos Laboratoriais Descoberta do Mundo	TEA
11h50 – 12h10		Educação Física			Conselho de turma
12h10 – 13h00	Problema da semana		TEA	TEA	
13h00 – 14h30	Almoço				
14h30 – 15h20	TEA	Expressão Artística	Projetos	Competências Sociais	Educação Física
15h20 – 16h10	Projetos	TEA	Expressão Artística	Trabalho de Texto	Expressão Artística

No seguimento da Figura 1, acima, relativa ao horário e agenda semanal da turma, apresenta-se de seguida uma descrição sumária de duas atividades pertinentes para este estudo:

- Conselho de turma: Esta atividade está organizada em dois momentos: o primeiro à 2ª feira em que se destina ao planeamento e organização da semana e o segundo à 6ª feira em que decorre a avaliação. No Conselho de planeamento e organização é discutido em grupo as atividades que se irão realizar ao longo da semana, assim como assuntos da agenda semanal. Neste momento os alunos também se inscrevem para a realização de tarefas semanais de cariz organizacional da sala de aula. Em

contrapartida o Conselho de avaliação destinase à realização de uma auto e heteroavaliação do desempenho dos alunos durante o Tempo de Estudo Autónomo e das suas responsabilidades semanais. Analisamse o Diário de Turma e realiza-se um balanço global dos interesses, conflitos e comportamentos.

- Tempo de Estudo Autónomo: É um momento em que os alunos, em conjunto com os professores e assumindo a responsabilidade em frente à turma, planificam o seu trabalho da semana, de acordo com as suas dificuldades. Este momento contrabalança os interesses e dificuldades dos alunos, e desta forma vão colmatando as suas dificuldades na aprendizagem visíveis, em momentos de trabalho em grande grupo ou através da realização de fichas. Este tempo de estudo promove parecerias de trabalho com adultos ou colegas, e visa a promoção de autonomia, cooperação e responsabilidade perante o processo de aprendizagem de cada aluno.

2.4. Procedimentos

Para este estudo, foram adotadas diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados característicos da investigação qualitativa, com o propósito de alcançar uma compreensão aprofundada e detalhada do fenómeno em análise.

Estes instrumentos referem-se aos recursos que auxiliam a aplicação das técnicas de coleta, garantindo a sistematização e organização das informações. Estes instrumentos são fundamentais para documentar e preservar a riqueza dos dados qualitativos, como sublinhado por Bogdan e Biklen (1994). Os instrumentos utilizados no estudo incluem:

- Notas de Campo: Este instrumento permitiu o registo de observações, ideias e reflexões durante a observação participante. Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma organização cuidadosa das notas de campo é essencial para assegurar que o investigador mantenha um registo detalhado e completo, servindo de base para uma análise robusta e fundamentada.

Neste estudo as notas de campo foram essenciais para captar as dinâmicas observadas na sala de aula, sendo posteriormente cruzadas com outros dados.

- Guião de Entrevista: O guião possibilitou a condução das entrevistas, permitindo uma abordagem consistente e contextualizada das questões, com foco nas perspetivas dos participantes sobre o fenómeno estudado. O guião foi desenvolvido a partir das observações registadas, conforme sugerido por Estrela (2005),

garantindo que as perguntas fossem adequadas e relevantes para o objetivo do estudo.

Ao longo do processo de investigação, foram seguidos procedimentos específicos para assegurar a validade e o rigor da análise, organizados através da coleta de dados e do tratamento e análise de dados:

2.4.1. Recolha de dados

A recolha de dados neste estudo foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, complementadas pela análise de documentos relevantes, como o currículo da turma e documentos pedagógicos do colégio, com o intuito de enriquecer e contextualizar as informações obtidas. Para conduzir as entrevistas, foi elaborado um guião previamente estruturado e personalizado para cada participante, assegurando que as questões fossem pertinentes e ajustadas ao contexto específico de cada um. As entrevistas foram gravadas com dispositivos móveis, proporcionando uma captura precisa e fiel das respostas, e foram feitas adaptações nas perguntas ao longo das conversas, com base nas observações realizadas.

A entrevista semiestruturada foi escolhida como instrumento central de recolha de dados devido à sua flexibilidade e capacidade de promover uma exploração aprofundada das experiências e percepções dos participantes. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), esta abordagem permite uma adaptação dinâmica às respostas dos entrevistados, favorecendo um diálogo aprofundado que pode trazer à tona *insights* complexos sobre o fenómeno estudado. Estrela (2005) destaca que a construção do guião de entrevista deve ser guiada por uma intencionalidade clara e fundamentada na revisão de literatura, abordando aspetos específicos do tema e mantendo espaço para a exploração de novas perspetivas que possam emergir durante a interação.

As vantagens das entrevistas semiestruturadas incluem a possibilidade de abordar questões complexas e possibilitar que os participantes expressem as suas visões de forma rica e contextualizada (Bogdan & Biklen, 1994; Estrela, 2005). No entanto, há desafios inerentes a este método, como a necessidade de consistência na formulação das questões e na interpretação das respostas, o que exige do investigador as habilidades significativas para manter o foco nos objetivos do estudo. Além disso, a análise dos dados obtidos através das entrevistas

semiestruturadas pode ser exigente devido à variedade de respostas, implicando um processo rigoroso de codificação e categorização (Estrela, 2005)

2.4.2. Tratamento e Análise de dados

O tratamento e análise de dados foram conduzidos com rigor metodológico, começando pela transcrição das entrevistas gravadas, o que garantiu a precisão e a integridade dos dados recolhidos. Os dados transcritos foram organizados em tabelas com base em categorias derivadas das questões de pesquisa e das observações feitas durante o estudo, permitindo uma análise sistemática e comparativa que facilitou a identificação de temas relevantes. De acordo com Miles e Huberman (1994), um tratamento analítico cuidadoso é fundamental para assegurar a validade e a confiabilidade dos resultados.

A análise de dados foi orientada por uma abordagem indutiva e interpretativa, que não apenas descreveu os dados, mas também explorou significados subjacentes e relações complexas entre os temas e as variáveis em estudo. Esta metodologia permitiu uma compreensão dos fenómenos educacionais investigados, alinhada com os objetivos do estudo. A categorização sistemática e a análise indutiva revelaram novas perspetivas e conexões, proporcionando uma visão abrangente e fundamentada do fenómeno.

Entre as vantagens desta abordagem está a sua capacidade de organizar os dados de forma clara, permitindo uma visualização dos resultados que facilita a interpretação e gera *insights* aprofundados sobre o tema (Bogdan & Biklen, 2007)). Contudo, surgiram alguns desafios, como a complexidade na interpretação dos dados qualitativos e a necessidade de habilidades analíticas avançadas para assegurar consistência na categorização e robustez dos resultados.

Em soma, o tratamento e análise de dados representam uma etapa essencial que exige rigor e sensibilidade interpretativa. Adotando uma abordagem sistemática e fundamentada em princípios teóricos, os investigadores conseguem explorar profundamente os fenómenos educativos, contribuindo para o avanço do conhecimento académico e prático na área. Neste estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada devido à sua adequação para explorar as perspetivas e experiências dos participantes de forma detalhada, abordando aspetos relacionados com os objetivos de compreender as perceções e práticas pedagógicas num contexto específico.

3. CAPÍTULO 3 – RESULTADOS

Na presente seção, são apresentados e analisados os resultados obtidos com base nas metodologias de coleta de dados descritas anteriormente. Estes resultados refletem as percepções e experiências dos participantes em relação ao fenômeno estudado, permitindo uma compreensão das dinâmicas pedagógicas observadas.

A análise segue uma abordagem indutiva, onde se destacam temas e padrões identificados ao longo do estudo, alinhando-se com os objetivos definidos para este estudo que são:

- a) Conhecer a percepção dos alunos acerca do que é o TEA, e no que diz respeito à sua frequência e finalidade.
- b) Conhecer as preferências dos alunos em relação ao desenvolvimento do TEA, com foco nas áreas disciplinares e nas parcerias envolvidas.
- c) Conhecer a gestão do PIT, com ênfase na sua planificação e cumprimento.
- d) Avaliar a percepção dos alunos sobre as suas aprendizagens.

3.1. Percepção dos alunos acerca do que é o TEA, e no que diz respeito à sua frequência e finalidade.

A frequência do *Tempo de Estudo Autónomo* (TEA) foi descrita como uma prática diária durante os dias úteis pela maioria dos alunos entrevistados, totalizando 13 participantes. Esse padrão diário é evidenciado no seguinte relato: “temos todos os dias...” (A.10). Os 2 alunos restantes identificaram as visitas de estudo como exceções à rotina, afirmando: “Cinco, mas às vezes tenho menos, quando temos visita de estudo...” (A.1).

No que diz respeito à duração do TEA, os relatos dos alunos variaram:

- 60 minutos: A maioria, 10 alunos, indicou que o TEA ocorre durante uma hora.
- 30 minutos: 2 alunos referiram uma duração de meia hora.
- 50 minutos: 1 aluno indicou um período de 50 minutos.
- Não souberam responder: 2 alunos não especificaram a duração do TEA.

Globalmente, os alunos expressaram uma percepção positiva sobre o TEA, destacando-o como uma oportunidade para o estudo autónomo, a abordagem de dificuldades individuais e o desenvolvimento de competências e métodos de trabalho.

Essa visão é exemplificada pelo relato de um aluno: “O tempo de TEA serve para trabalharmos as nossas dificuldades...” (A.1), partilhada por 14 dos entrevistados.

Quando questionados sobre a finalidade do TEA, as respostas convergiram para várias ideias, organizadas a seguir:

- Trabalho de dificuldades individuais: 11 alunos descreveram o TEA como uma oportunidade para trabalhar as suas dificuldades.
- Aprimoramento do conhecimento e aprendizagem de novos conteúdos: 12 alunos referiram o TEA como um momento para aprofundar conhecimentos e aprender novos tópicos.
- Estudo autónomo em disciplinas específicas: 14 alunos identificaram o TEA como um tempo dedicado ao estudo autónomo de português, matemática e estudo do meio.
- Ambiente propício para aprendizagem individual e colaboração com colegas: 13 alunos mencionaram que o TEA proporciona um ambiente adequado para a aprendizagem individual, bem como para a interação e colaboração com os colegas.

Este conjunto de respostas reflete a perceção geral dos alunos sobre a importância do TEA para o desenvolvimento de competências individuais e o crescimento académico num ambiente favorável.

3.2. Preferência dos alunos em relação ao desenvolvimento do TEA, com foco nas áreas disciplinares e nas parcerias envolvida.

Os alunos tendem a selecionar as atividades que mais gostam para realizar durante o TEA. Entre os participantes, 11 alunos expressaram preferência por atividades específicas, como Estudo do Meio e Matemática, enquanto 3 alunos não forneceram informações claras sobre as suas preferências. Por exemplo, um aluno mencionou: "Eu gosto mais de fazer Estudo do Meio e Matemática... fazer atividades" (A. 1). Outro destacou: "Eu costumo fazer uma leitura, um treino de tabuadas, porque é algo que eu gosto. (...) e porque preciso de treinar muito a leitura". (A. 8).

Além disso, os alunos demonstraram ter autoconhecimento ao reconhecerem as suas próprias dificuldades. Cerca de 10 alunos mencionaram áreas ou atividades em que encontram dificuldades e que procuram abordar durante

o TEA. Um aluno afirmou: "Tenho que treinar um pouco mais, porque tenho dificuldades, mas eu gosto mais da matemática..." (A.9).

Em relação aos métodos de estudo, os alunos apresentaram uma variedade de preferências. A maioria dos alunos, correspondendo a aproximadamente 11 entrevistados, destacou a preferência por estudar individualmente ou com adultos. Apenas 3 alunos expressaram preferência pelo estudo colaborativo com colegas. Um aluno explicou: "Sim. Com um adulto é melhor porque eu trabalho mais e concentro-me. E com.... com um colega não, porque eu posso brincar com esse colega e distraio-me" (Aluno 1). Outro comentou: "Individualmente, mas às vezes com adultos que é melhor, para não... brincar muito com amigos" (A. 2).

Estes resultados indicam que os alunos valorizam as oportunidades de escolha durante o TEA, reconhecem as suas próprias necessidades de aprendizagem e têm preferências distintas em relação aos métodos de estudo. Nesse sentido, é importante que o TEA continue a proporcionar um ambiente onde os alunos possam escolher atividades que lhes interessem e que atendam às suas necessidades individuais, promovendo assim um desenvolvimento mais personalizado e eficaz.

3.3. Gestão do PIT, com ênfase na sua planificação e cumprimento.

Os alunos mostraram uma diversidade de experiências quanto à planificação e cumprimento do seu PIT, como por exemplo: "Então, eu... eu ponho um bocadinho na matemática, um bocadinho no português, e normalmente ponho ditado, as três fichas de verificação. Isto é normalmente as coisas que ponho". (A. 9); "(...) ah...porque eu às vezes baralho muitas coisas demais, e depois não consigo. Mas agora eu já planejo menos." (A.4); "As três fichas de verificação as vezes não, mas normalmente eu faço tipo, mais do que tenho planeado." (A.7)

Em relação à intervenção da professora, este varia entre os alunos e pode mudar ao longo do tempo para um mesmo aluno. Por exemplo, 7 alunos afirmaram que fazem as suas próprias escolhas em relação às atividades a serem incluídas no PIT. Um aluno explicou: "Não, eu preencho como eu quero..." (A. 3), enquanto outro mencionou: "Eu peço à professora para me planear o PIT, e outras vezes... é só porque eu quero..." (A. 4). Apenas 1 aluno mencionou receber sugestões da professora em algumas ocasiões.

Os alunos revelaram terem em conta as suas próprias dificuldades e interesses ao seleccionar atividades para o PIT. Um aluno mencionou escolher mais atividades de

Matemática por ser uma área que gosta: "Escolho mais matemática porque é uma área que gosto..." (A. 5). Outro aluno destacou a inclusão de atividades relacionadas às áreas em que têm dificuldades, revelando uma certa consciência e responsabilidade das suas aprendizagens. "Às vezes, como eu acho que a minha leitura na semana anterior não foi muito boa, marco mais uma, para tentar que seja melhor..." (A. 9).

No entanto, os alunos indicaram enfrentar dificuldades para concluir completamente o PIT. Apenas 4 alunos afirmaram conseguir cumprir o PIT regularmente, enquanto outros 4 alunos admitiram não conseguir cumpri-lo sempre. Por exemplo, um aluno comentou: "Eu vou marcar um ficheiro de leitura... às vezes eu... quando às vezes eu amo uma página e só faço isto para verem que eu estou a ler, mas às vezes não leio..." (A. 1). Outro aluno mencionou: "Eu às vezes baralho muitas coisas, e depois não consigo. Mas agora eu já planeio menos..." (A. 7).

Os alunos mencionaram uma variedade de motivos para não conseguirem cumprir o PIT, incluindo sobrecarga de trabalho imposto por eles próprios, dificuldades na aprendizagem e desafios na gestão do tempo. Um aluno afirmou: "As três fichas de verificação às vezes não, mas normalmente eu faço mais do que tenho planeado" (A. 9).

Apesar das dificuldades enfrentadas, os alunos indicaram aprender com essa experiência, transferindo atividades relevantes para semanas seguintes e ajustando o número de atividades nos próximos PITs. Esta prática demonstra um processo de autorregulação e desenvolvimento de habilidades de planeamento e gestão do tempo.

3.4. Avaliar a perceção dos alunos sobre as suas aprendizagens

A maioria dos alunos reconheceu o seu papel, como determinante no processo de aprendizagem, evidenciando autoconhecimento e reflexão sobre as suas responsabilidades e dificuldades.

Dos 13 alunos entrevistados 8 afirmaram ser responsáveis pelas suas próprias aprendizagens como, por exemplo, o Aluno 7 que disse: "Sou eu que sou responsável..." e o Aluno 10 que mencionou: "Sim, acho que sou eu a responsável" enquanto que outros 3 alunos mencionaram uma partilha de responsabilidade reconhecendo a contribuição dos professores e em alguns casos dos colegas de sala como o Aluno 5 que afirmou: "A professora e a M.L...." e acrescentou: "e já agora, os meus pais também são responsáveis pelas minhas aprendizagens..." e o Aluno 6 que disse: "Eu, a professora e às vezes a C...." apenas 1 aluno expressou alguma incerteza quanto à sua responsabilidade mencionando uma colaboração entre ele próprio e os professores dizendo: "Mais ou menos, sou eu e as

professoras porque, por um lado, eu tenho de estar atenta, e por outro as professoras têm de ensinar bem...".

A respeito da percepção dos alunos acerca da relação entre TEA e a sua aprendizagem, as opiniões dos alunos variaram, 4 alunos consideraram que o TEA os ajudava, como o Aluno 5 que disse: "Sim, porque ela às vezes... até pergunta-me se eu quero fazer atividades com ela, sobre as minhas dificuldades...". Por outro lado, 1 aluno afirmou que o TEA não o ajudava, como o Aluno 4 que disse: "Não ajuda em grande coisa".

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1. Conclusão

A análise das práticas pedagógicas relacionadas com o TEA no contexto da turma estudada levou a várias conclusões específicas e diretamente relacionadas com a questão de investigação: "Qual o entendimento que um grupo de alunos do 2.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico tem em relação ao TEA e como este se articula com o PIT?"

Este estudo procurou explorar a perceção dos alunos sobre o TEA, a gestão do PIT, e como essas práticas influenciam a sua autonomia e aprendizagem, levando à seguinte síntese dos resultados obtidos.

- a) Perceção dos alunos acerca do que é o TEA, e no que diz respeito à sua frequência e finalidade.

A análise revelou que os alunos intendem o TEA como um espaço regular, estruturado e essencial para o desenvolvimento das suas competências de estudo autónomo. A maioria dos alunos entende que o TEA ocorre diariamente e valoriza o momento como uma oportunidade para o trabalho individual, focado nas suas dificuldades e necessidades de aprendizagem. No entanto, observa-se uma tendência para os alunos selecionarem atividades de maior interesse, deixando de lado, em algumas ocasiões, tarefas que envolvem maiores desafios. Este comportamento destaca a necessidade de um acompanhamento mais focado que incentive o equilíbrio entre interesse e superação de dificuldades no TEA.

- b) Preferências dos alunos em relação ao desenvolvimento do TEA, com foco nas áreas disciplinares e nas parcerias envolvidas.

Relativamente às preferências dos alunos sobre as atividades desenvolvidas durante o TEA, verificou-se que eles optam por disciplinas como Estudo do Meio e Matemática, demonstrando um grau de autonomia nas suas escolhas. Contudo, uma parte significativa dos alunos também destacou a preferência por estudar individualmente ou com o apoio de adultos, evidenciando que, embora o TEA promova a autonomia, muitos alunos ainda recorrem ao suporte direto para otimizar o seu tempo de estudo. Estas preferências sugerem a importância de considerar as escolhas dos alunos ao definir as atividades de TEA e de promover a reflexão sobre os benefícios do estudo independente e colaborativo.

- c) Gestão do PIT, com ênfase na sua planificação e cumprimento. A

gestão do PIT revelou-se um processo dinâmico, influenciado pela autonomia e pela intervenção da professora. A maioria dos alunos expressou ter a liberdade de escolher as atividades a incluir no PIT, com base nas suas dificuldades e interesses. Contudo, muitos encontram dificuldades em cumprir o plano na totalidade, apontando fatores como sobrecarga de atividades e desafios na gestão do tempo. A prática de passar atividades para semanas futuras demonstrou ser um exercício de autorregulação, ajudando os alunos a ajustar o PIT conforme a necessidade, promovendo assim, habilidades de planeamento e gestão do tempo.

d) Perceção dos Alunos sobre as suas aprendizagens.

Por fim, os resultados indicam que a maioria dos alunos reconhece a sua responsabilidade no processo de aprendizagem, ainda que partilhem essa responsabilidade com a professora e, em alguns casos, com os pais. Este sentido de responsabilidade reflete um compromisso com o seu desenvolvimento e aprendizagem, evidenciando uma consciência crescente sobre o impacto do TEA no seu progresso académico. Além disso, os alunos mencionaram que o TEA os ajuda a desenvolver competências importantes, ainda que alguns considerem necessário o apoio da professora para superar dificuldades específicas.

Em suma, os resultados deste estudo fornecem uma visão sobre a implementação e o impacto do TEA e do PIT no contexto educativo dos alunos envolvidos, sugerindo que o TEA, articulado com o PIT, desempenha um papel essencial no desenvolvimento de competências e na autonomia dos alunos. Este estudo realça a importância de práticas pedagógicas que promovam o equilíbrio entre a autonomia dos alunos e o apoio do docente, adaptando o processo de aprendizagem aos diferentes ritmos e necessidades. As conclusões obtidas contribuem para uma reflexão sobre a implementação de práticas que valorizem o TEA como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento integral dos alunos e para a promoção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e personalizado.

4.2. Limitações e futuros estudos

Embora este estudo tenha gerado *insights* valiosos sobre o TEA e a sua aplicação no contexto estudado, é importante reconhecer algumas limitações que podem influenciar a interpretação dos resultados e sugerir direções para futuras investigações.

Uma das limitações significativas deste estudo é o seu carácter exploratório e o foco numa única turma, o que pode limitar a generalização dos resultados para outros contextos

educativos. Futuros estudos poderiam ampliar a amostra, incluindo diversas turmas e escolas, para oferecer uma compreensão mais abrangente dos diferentes contextos e práticas de implementação do TEA.

Além disso, uma limitação importante foi a ausência de avaliação objetiva do impacto do TEA no desempenho acadêmico dos alunos. Investigações futuras poderiam incluir métricas de desempenho acadêmico, como notas ou testes padronizados, para medir diretamente os efeitos do TEA na aprendizagem.

Outro aspeto não explorado neste estudo foi a recolha de dados junto aos professores, o que teria enriquecido a perspetiva sobre a implementação e eficácia do TEA. A visão dos professores é essencial para entender as dinâmicas pedagógicas, os desafios e as estratégias de suporte utilizadas durante o TEA. Futuros estudos devem incluir entrevistas ou questionários direcionados aos professores para captar as suas perceções e experiências.

Para além destas limitações, existem oportunidades para que estudos futuros aprofundem questões adicionais relacionadas com o TEA e a sua aplicação. Por exemplo, investigar as perceções e experiências dos professores em relação ao TEA, bem como identificar estratégias eficazes para apoiar os alunos na gestão do tempo e na execução do PIT, são áreas de investigação promissoras.

Por outro lado, explorar o impacto do TEA em diferentes áreas curriculares e níveis de ensino, assim como investigar a eficácia do TEA em diversas abordagens pedagógicas, são temas que poderiam contribuir de forma relevante para o avanço do conhecimento nesta área.

Em suma, embora este estudo tenha proporcionado uma visão detalhada sobre o TEA e a sua aplicação numa turma da Grande Lisboa, é fundamental reconhecer as suas limitações e sugerir caminhos para futuras investigações que abordem estas questões e ampliem a nossa compreensão sobre o papel do TEA no contexto educacional.

3.2. Reflexão final

Refletindo sobre o impacto deste estudo na minha prática profissional e na minha visão sobre a sala de aula, a turma e o contexto educacional, reconheço diversas áreas que podem ser transformadas e aprimoradas. A origem deste estudo reside na minha vontade de compreender melhor os processos de autonomia e aprendizagem cooperativa dos

alunos, bem como de explorar formas de responder às suas diferentes necessidades e ritmos.

Em primeiro lugar, o estudo proporcionou-me uma visão mais crítica e informada sobre metodologias ativas e estratégias de aprendizagem cooperativa. Compreender estas abordagens ampliou o meu leque de práticas pedagógicas, encorajando-me a refletir sobre como implementá-las eficazmente na minha própria sala de aula. A promoção da colaboração entre colegas e o envolvimento ativo dos alunos são aspetos fundamentais que agora considero essenciais para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo.

Outro ponto marcante foi a importância da promoção da autonomia dos alunos, um tema que despertou o meu interesse ao longo da investigação. Incentivar os estudantes a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, proporcionando-lhes ferramentas de autorregulação e organização, não apenas os capacita academicamente, como também os prepara para desafios futuros de forma independente. Esta nova compreensão reforça a necessidade de oferecer suporte e recursos adequados para que os alunos desenvolvam confiança e independência.

Através do estudo, aprofundei também o meu entendimento sobre o desenvolvimento profissional dos docentes, o que reforçou a importância de uma prática reflexiva contínua. Identificar áreas para crescimento e procurar novas formas de melhoria tornou-se uma prioridade. Para isso, planeio não só participar em formações futuras, mas também incorporar uma abordagem reflexiva no dia a dia, acolhendo o feedback dos alunos e dos colegas como um recurso para evoluir como professora.

A diversidade de necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos foi outro ponto que este estudo destacou para mim. Aprofundar o conhecimento sobre metodologias eficazes para atender a essa diversidade motivou-me a adotar uma abordagem mais inclusiva e diferenciada. Vejo agora a importância de adaptar o conteúdo do currículo de forma a responder às especificidades dos alunos, considerando as suas habilidades socio emocionais e o impacto de fatores externos no seu desempenho académico.

Por fim, este estudo impulsionou-me a questionar práticas anteriores e a explorar novas abordagens, além de me encorajar a manter-me atualizada com as tendências educacionais. Acredito que esta jornada de aprendizagem contínua não só enriquece a minha prática profissional, mas também me motiva a ser uma educadora mais empática e

eficaz, preparada para criar um ambiente de aprendizagem positivo e significativo para todos os meus alunos.

Bibliografia

- Azevedo, M. T. N. S. (2003). *Da Maiêutica Socrática à Maiêutica Platônica*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bagio, V. (2020). *Práticas pedagógicas inclusivas no ensino secundário: Um estudo de caso* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
- Babbie, E. (2016). *The practice of social research* (14.^a ed.). Cengage Learning.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa. *Educação, Sociedade e Culturas*, 18, 123-147.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). Washington, DC: George Washington University, School of Education and Human Development.
- Cirillo, F. (2020). *O método Pomodoro: O guia prático para gestão de tempo*. Barcelona, Espanha: Editorial Planeta.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação* (4.^a ed.; G. Rangel & A. Teixeira, Trad.). São Paulo: Editora Nacional.
- Estrela, A. (2007). *Currículo e inovação pedagógica: Novas perspectivas para a escola portuguesa*. Braga, Portugal: EDUCA.
- Estrela, M. T. (2005). *Fundamentos da observação em educação*. Porto Editora.
- Ferrer, F. (2010). *A escola moderna: Educação para a liberdade* (A. D. Giménez, Trad.). Piracicaba: Ateneu Diego Giménez COB-AIT. (Edição original publicada em 1960).
- Freinet, C. (2004). *A educação através do trabalho e da cooperação*. São Paulo: Editora ABC.
- Formosinho, J., & Machado, A. (2009). *Educação e pedagogia: Fundamentos, práticas e desafios*. Editorial ISE.

- Formosinho, J., & Machado, A. (2012). *Pedagogia, Ensino e Inclusão: A Escola Moderna em Perspectiva*. Editorial ISE.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido* (34.^a ed.). Paz e Terra. (Original publicado em 1970).
- Ferrer, F., & Guardia, F. (1911). *The origin and ideals of the modern school*. New York: Knopf.
- Gonçalves, M., & Faria, A. (2021). *Desafios contemporâneos da educação: Resiliência, adaptabilidade e inovação pedagógica*. Universidade de Lisboa.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4.^a ed.). Atlas.
- Gomes, M. H. de J. (2014). *A organização do trabalho na pedagogia diferenciada ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna* (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5.^a ed.). Atlas.
- Machado, A., & Formosinho, J. (2012). A participação da criança na construção do currículo. *Revista de Investigação Educacional*, 5(1), 11-30.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República, 1.^a série, n.º 93.
- Niza, S. (2009). *Escritos sobre Educação* (Coordenação de A. Nóvoa, F. Marcelino e J. Ramos do Ó). Tinta-da-China.
- Reinders, H. (2010). Practical implications of learner autonomy: The role of the teacher. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), Article 4.
- Sarmento, M. (2005). *A Educação e as crianças: Diversidade, Inclusão e Diferenças*. Editorial ISE.
- Serralha, M. (2009). A educação centrada na cooperação: O movimento da escola moderna em Portugal. *Escola Moderna*, 7, série 6º.
- Serralha, M. (2020). *Educação e autonomia: A influência da família no aprendizado*. Editora do Conhecimento.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23.^a ed.). Cortez Editora.

- Sousa, D. A. (2012). *Como o cérebro aprende* (4.^a ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- UNICEF. (2020). *A educação centrada no aluno é uma melhor prática? Série Textos de Reflexão Educação*. UNICEF.
- Westbrook, R. B. (2010). John Dewey. In A. Teixeira, J. E. Romão, & V. L. R. Doliveira (Eds.), *Coleção Educadores* (pp. 1-136). Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planeamento o e métodos* (2.^a ed.). Bookman Editora.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.