

**TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO: A
PERSPETIVA DOS ALUNOS**

Joana Filipa da Rocha Peixoto Girão

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

**TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO: A
PERSPETIVA DOS ALUNOS**

Joana Filipa da Rocha Peixoto Girão

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Teresa Leite

2021

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Frederico e Dinis, que me deram forças, todos os dias, para nunca desistir e quem espero encher de orgulho, hoje e sempre. Quero que lutem pelos vossos sonhos, assim como eu fiz, e não deixem, nunca, que as dificuldades vos façam frente.

Ao Filipe, que esteve ao meu lado, todos os dias. Que me ajudou em tudo o que consegui. Que esteve lá, quando eu não pude estar. Que me deu todas as forças possíveis. Que me incentivou, mais do que qualquer outra pessoa, a estar aqui, hoje. Que me viu crescer enquanto pessoa, enquanto mãe, enquanto mulher. Que esteve sempre lá.

À minha mãe, aquela que me ensinou a seguir os meus sonhos, mesmo quando todos dizem que não serei capaz. Aquela que me ensinou a ser quem sou hoje. Aquela que me ensinou que ser mãe é ser uma Super-Heroína.

À minha irmã, que sempre foi um exemplo para mim. Que me mostrou que desistir é uma palavra que não consta no nosso dicionário. E que sei que estará, sempre, presente na minha vida.

À minha restante família, que me apoia em todas as minhas decisões, independentemente de tudo.

Aos meus queridos amigos, Inês, Rita, Andreia e Fábio que me chatearam todos os dias, para me dar força, para concluir esta etapa.

A todos os colegas que, de uma forma ou de outra, fizeram parte da minha vida académica. Em especial, à Lalinha que tanto contribuiu para o meu bem-estar durante esta etapa. E à Andreia que, para além de me apoiar incondicionalmente, aturou o meu mau feitio muitas vezes.

A todos os professores que contribuíram para que me tornasse na pessoa que sou hoje, em especial, à professora doutora Maria Teresa Leite.

Em especial, às minhas estrelinhas que sei que estão a ver-me, cheios de orgulho da neta mais pequenina. As saudades são muitas e o tempo não as apaga. Sei que estão aqui comigo, sempre!

Obrigada!

RESUMO

O presente Relatório de Estágio desenvolve-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este relatório é, estruturalmente, constituído por duas partes. Apresenta-se, de modo sintético a caracterização, análise e reflexão das práticas pedagógicas implementadas e desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB. Seguidamente apresenta-se um estudo empírico, desenvolvido numa turma de 4.ºano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma instituição pública, situada em Lisboa.

Através da investigação, pretende-se conhecer a perspetiva dos alunos, no que concerne ao Tempo de Estudo Autónomo.

Nesse sentido, e através de questões que se queriam ver respondidas, foram criados os seguintes objetivos: (i) conhecer a perspetiva dos alunos sobre a finalidade do Tempo de Estudo Autónomo; (ii) conhecer a opinião dos alunos sobre a importância do Tempo de Estudo Autónomo; e (iii) saber se as opiniões dos alunos sobre o TEA correspondem às finalidades e orientações estratégicas da professora.

Após se perceber que esta investigação se desenvolve de acordo com uma metodologia qualitativa, as técnicas de recolha de dados utilizadas foram a análise documental e entrevistas. Posteriormente, o tratamento de dados foi realizado através de análise de conteúdo.

Após a análise feita, foi realizado um confronto entre a análise da entrevista da professora com a análise das entrevistas dos alunos, a fim de compreender qual a perspetiva dos alunos acerca do TEA e perceber se as suas opiniões estão em concordância com as finalidades e orientações estratégicas da professora.

Por fim, concluiu-se que os alunos têm noção das finalidades do TEA, tendo em conta aquilo que a professora lhes tenta transmitir. A opinião dos alunos acerca do TEA é bastante definida e vai ao encontro da opinião da professora. Em suma, existe uma grande convergência entre as opiniões dos alunos e as finalidades e orientações estratégicas da professora, exceto num único aspeto que não é valorizado pela professora, por não interferir na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Tempo de Estudo Autónomo; Autonomia; Autorregulação de aprendizagem; Plano Individual de Trabalho.

ABSTRACT

This Training Report is developed in the scope of the curricular unit Supervised Teaching Practice II, integrated in the Masters Degree in Primary School Teaching and in Mathematics and Natural Sciences of the 2nd Cycle of Basic School, in the School of Education of Lisbon.

This report is structurally composed of two parts. It presents a brief characterization, analysis and reflection of the pedagogical practices implemented and developed in the 1st and 2nd cycles of basic education. Afterwards, an empirical study is presented, developed in a 4th grade class of the 1st cycle of basic education, of a public institution, located in Lisbon.

Through the research, it is intended to know the students' perspective, regarding the Self-Study Time.

In this sense, and through questions that we wanted to see answered, the following objectives were created: (i) to know the students' perspective on the purpose of Self-Study Time; (ii) to know the students' opinion on the importance of Self-Study Time; and (iii) to know if the students' opinions about Self-Study Time correspond to the teacher's purposes and strategic orientations.

After realizing that this research is developed according to a qualitative methodology, the data collection techniques used were document analysis and interviews. Subsequently, data treatment was carried out through content analysis.

After the analysis was performed, a comparison was made between the analysis of the teacher's interview and the analysis of the students' interviews in order to understand the students' perspective on SSD and to understand whether their opinions are in line with the teacher's purposes and strategic orientations.

Finally, it was concluded that students are aware of the aims of SSD, taking into account what the teacher tries to convey to them. The students' opinions about SSD are quite definite and are in line with the teacher's opinions. In summary, there is a great convergence between the students' opinions and the teacher's aims and strategic orientations, except for one aspect that is not valued by the teacher because it does not interfere with the students' learning.

Keywords: Self-Study Time; Autonomy; Self-regulation of learning; Individual Work Plan.

ÍNDICE GERAL

I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO.....	3
1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.....	4
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	4
1.1.1. Instituição	4
1.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica.....	4
1.1.3. Grupo turma	5
1.2. Problematização dos dados do contexto	6
1.2.1. Problemática e objetivos da intervenção	6
1.2.2. Estratégias globais de intervenção e atividades implementadas	7
1.2.3. Reflexão sobre a implementação dos objetivos	7
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	9
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	9
2.1.1. Instituição	9
2.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica.....	9
2.1.3. Grupo turma	10
2.1.3.1. Turma 5.º H.....	10
2.1.3.2. Turma 5.º I	11
2.1.3.3. Avaliação diagnóstica	11
2.2. Problematização dos dados do contexto	11
2.2.1. Problemática e objetivos da intervenção.....	11
2.2.2. Estratégias globais de intervenção e atividades implementadas	12
2.2.3. Reflexão sobre a implementação dos objetivos	13
3. Análise crítica da prática pedagógica desenvolvida no 1.º e no 2.º ciclos do ensino básico.....	15

1.	Contextualização da problemática e objetivos do estudo	21
2.	Enquadramento teórico.....	23
2.1.	A autonomia dos alunos.....	23
2.2.	Movimento da Escola Moderna.....	24
2.3.	Tempo de Estudo Autónomo	25
3.	Metodologia.....	28
3.1.	Opções metodológicas.....	28
3.1.1.	Objetivos e natureza do estudo.....	28
3.1.2.	Métodos e técnicas de recolha e análise de dados.....	28
3.2.	Caracterização dos participantes	30
3.3.	Princípios éticos do processo de investigação	30
4.	Resultados	31
4.1.	Apresentação dos resultados	31
5.	Conclusões	42
	PARTE III – REFLEXÃO FINAL.....	44
1.	Reflexão Final	45
	ANEXOS	51
	Anexo A. Grelha síntese dos instrumentos de regulação e pilotagem.....	52
	Anexo B. Grelha das rotinas em sala de aula	58
	Anexo C. Avaliação diagnóstica do grupo turma do 1.º CEB	70
	Anexo D. Potencialidades e fragilidades do grupo turma do 1.º CEB	74
	Anexo E. Gráficos de avaliação das aprendizagens dos alunos do 1.º CEB.....	76
	Anexo F. Entrevista à OC do 2.º CEB	78
	Anexo G. Abordagem multinível.....	81
	Anexo H. Grelhas de avaliação diagnóstica do 2.º CEB	82
	Anexo I. Potencialidades e Fragilidades identificadas no grupo turma do 2.º CEB	91
	Anexo J. Gráficos da avaliação do 2.º CEB	93
	5.ºH - matemática	93

Anexo K. Guião da Entrevista aos alunos	98
Anexo L. Guião da Entrevista à professora	99
Anexo M. Transcrição das Entrevistas aos alunos	100
Anexo O. Análise de conteúdo da entrevista aos alunos	109
Anexo P. Análise de conteúdo da entrevista à professora.....	116

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - <i>Problemática, objetivos gerais e específicos do PI (1.º CEB)</i>	5
Tabela 2 - <i>Estratégias globais de intervenção por área curricular (1.º CEB)</i>	6
Tabela 3 - <i>Problemática, questões-problemas e objetivos do PI (2.º CEB)</i>	11
Tabela 4 - <i>Estratégias globais de intervenção por área curricular (2.º CEB)</i>	12
Tabela 5 - <i>Categorias, subcategorias, indicadores e frequências das entrevistas (professora)</i>	31
Tabela 6 - <i>Categorias, subcategorias, indicadores e frequências das entrevistas (alunos)</i>	35

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Médias das avaliações obtidas nas rotinas de cálculo mental realizadas semanalmente	76
<i>Figura 2.</i> Médias obtidas ao nível dos desafios e da Ficha de Verificação realizada sobre Perímetros e Áreas	76
<i>Figura 3.</i> Médias obtidas ao nível dos desafios e da Ficha de Verificação realizada sobre Sujeito e Predicado	77
<i>Figura 4.</i> Pirâmide representativa das abordagens multinível (Decreto – Lei n.º 54/2018)	81
<i>Figura 5.</i> Avaliação das tarefas a pares. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019	93
<i>Figura 6.</i> Avaliação das tarefas de cálculo mental. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019	93
<i>Figura 7.</i> Avaliação do cartaz sobre o revestimento. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019	94
<i>Figura 8.</i> Avaliação do cartaz sobre a locomoção. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019	94
<i>Figura 9.</i> Avaliação do projeto sobre a diversidade dos animais. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019	95
<i>Figura 10.</i> Avaliação das tarefas a pares. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019	95
<i>Figura 11.</i> Avaliação das tarefas de cálculo mental. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019	96
<i>Figura 12.</i> Avaliação dos cartazes sobre o revestimento. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019	96
<i>Figura 13.</i> Avaliação do cartaz sobre a locomoção. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019	97
<i>Figura 14.</i> Avaliação do projeto sobre a diversidade dos animais. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019	97

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
MEM	Movimento da Escola Moderna
PE	Projeto Educativo
PES	Prática de Ensino Supervisionado
PI	Projeto de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
PTT	Projeto de Trabalho de Turma
OC	Orientadora Cooperante
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com vista a obtenção do grau de mestre.

Com este relatório pretende-se descrever, de forma reflexiva, os contextos de prática pedagógica, em 1.º e 2.º CEB, desenvolvida em duas instituições distintas, situadas em Lisboa, uma instituição pública e uma instituição privada. O presente relatório, incide também, numa investigação desenvolvida no 1.º CEB, que visa ter conhecimento da perspetiva dos alunos, no que concerne ao Tempo de Estudo Autónomo (TEA).

Deste modo, a nível de estrutura organizativa, o relatório encontra-se dividido em duas partes: (i) descrição e análise reflexiva e fundamentada das práticas de intervenção pedagógica realizadas em 1.º e em 2.º ciclo; (ii) descrição do estudo empírico desenvolvido no contexto da prática educativa.

Na primeira parte apresentam-se as descrições sintéticas de ambas as práticas, focando a caracterização de cada contexto, a nível da instituição, das finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica, dos grupos, da problematização dos dados dos contextos, das problemáticas e objetivos das intervenções, estratégias globais de intervenção e atividades implementadas e reflexão sobre a implementação dos objetivos. Serão apresentados os aspetos acima referidos acerca da prática no 1.º CEB, em seguida, acerca da prática no 2.º CEB e, por fim, após estas descrições sintéticas, será realizada uma análise comparativa e reflexiva entre as duas práticas e os seus contextos educativos.

Na segunda parte, será apresentado o estudo empírico desenvolvido num contexto de 1.º CEB. Este capítulo entra-se dividido em cinco partes: (i) contextualização da problemática e dos objetivos do estudo; (ii) enquadramento teórico, que estará dividido em três grandes temas e fará uma revisão bibliográfica que fundamenta o tema da investigação; (iii) metodologia, onde serão focadas as opções metodológicas, a caracterização dos participantes e os princípios éticos do processo de investigação; (iv) resultados, onde serão apresentados os resultados do estudo empírico; e (v) conclusões, onde se irão apresentar as conclusões tiradas no estudo, no que se refere aos objetivos do mesmo.

Para finalizar, apresenta-se uma reflexão final, onde se irão evidenciar alguns aspetos da PES e da investigação, como o contributo das mesmas para o desenvolvimento profissional e pessoal, assim como a identificação de aspetos significativos em termos de desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão.

**I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º
CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.

Ao longo do presente subcapítulo irei apresentar: (i) a caracterização do contexto (Instituição, Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica e Grupo turma); e (ii) Problematização dos dados do contexto (Problemática e objetivos da intervenção, Estratégias globais de intervenção e atividades implementadas e Reflexão sobre a implementação dos objetivos).

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

1.1.1. Instituição

A instituição privada de ensino onde se desenvolveu a prática pedagógica, está situada na área da grande Lisboa. A área que circunda a instituição caracteriza-se pela imensa movimentação nas estradas e pela disponibilidade de alguns serviços essenciais e com alguma diversidade no contexto socioeconómico. A instituição abrange as valências de creche, pré-escolar, 1.º e 2.º CEB. De acordo com o Projeto Educativo (PE) (2018-2019), a instituição estimula a relação aluno professor, priorizando o lado humano da educação. Cada criança tem a oportunidade de aprender, tendo como ponto de partida a sua curiosidade. Por conseguinte, o aluno é um pilar do seu próprio processo de aprendizagem. Desta forma, o aluno também tem um reforço positivo da sua autoestima, está constantemente a desenvolver a sua autonomia e tem mais facilidade em ganhar gosto pelo seu processo de aprendizagem.

1.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica

Segundo o PE (2018-2019), a instituição pretende dar resposta aos desafios da aprendizagem da criança do século XXI, por este motivo, rege-se por um modelo pedagógico inspirado no Movimento da Escola Moderna (MEM). Nesse sentido, relativamente aos princípios orientadores, a Orientadora Cooperante (OC), promovia a autonomia e responsabilização dos alunos, privilegiando a gestão do tempo e espaço, assim como das tarefas que lhes foram atribuídas (cf. Anexo A). No que concerne à organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem, a OC utilizava materiais e atividades diversificadas, compreendendo a necessidade de diferenciar e individualizar os ritmos e níveis de cada aluno (cf. Anexo B). Para além disso, a OC também despertava o raciocínio lógico-matemático através de problemas desafiantes (problema da semana) que implicavam o uso de estratégias de exploração, que posteriormente os levariam a um conteúdo específico. Assim como, a expressão oral e escrita, que era estimulada através de produções dos alunos, que poderiam ter qualquer tema, sem lhes serem impostas barreiras na sua criatividade. Os momentos de conselho, que se

realizavam todas as semanas, eram importantes, também, para promover a cidadania e a prática democrática.

A regulação e avaliação das aprendizagens era maioritariamente de cariz formativo, sendo avaliado todo o trabalho dos alunos. A avaliação era feita mediante o Plano Individual de Trabalho (PIT) de cada aluno, tendo, também, em consideração a sua opinião e a dos colegas. Eram ainda realizadas fichas de verificação nas áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio. Na sala, havia listas de verificação afixadas na parede, que permitiam que os alunos pudessem marcar os objetivos atingidos.

1.1.3. Grupo turma

A turma onde foi realizada a intervenção, era uma turma de 4.º ano de escolaridade, composta por 16 alunos, sendo 11 do género masculino e 5 do género feminino. As idades dos alunos variavam entre os 9 e os 12 anos de idade. Dos 16 alunos, 12 eram de nacionalidade portuguesa, 3 de nacionalidade brasileira e 1 de nacionalidade angolana. Os alunos eram, maioritariamente, da região de Lisboa e pertenciam a um nível socioeconómico médio alto.

De acordo com o Projeto de Trabalho de Turma (PTT) (2018-2019), no início do ano letivo, dois alunos foram avaliados pela psicóloga: (i) um dos alunos revelou ter uma fraca autoestima e falta de confiança, o que se revela no seu desempenho (p.10), uma vez que este demonstra ter receio de se expor; (ii) o outro aluno apresentava “alterações no processamento auditivo central; alterações nas funções executivas, nomeadamente, atenção, memória e planeamento; perturbação específica da leitura e escrita (Dislexia de grau severo, de subtipo visuoauditivo com Disortografia)” (p.9).

Tendo em conta a avaliação diagnóstica (cf, Anexo C) realizada durante o período de observação, no que diz respeito ao nível de desenvolvimento da turma, esta demonstrava, quanto às competências sociais, uma grande autonomia, empenho e participação, todavia, por vezes, não eram muito responsáveis pelas tarefas atribuídas. A turma tinha um nível de curiosidade muito elevado, contudo, por vezes eram muito conversadores. Os alunos eram, no geral, assíduos e pontuais (cf. Anexo D).

No que concerne à área curricular de Português, e às suas fragilidades, a turma, no geral, revelou alguma dificuldade em fazer-se ouvir quando os alunos partilhavam as suas opiniões, assim como, dificuldade em ler em voz alta de forma segura e fluente. A turma mostrou, também, dificuldades na escrita de textos quanto à sua organização, coerência e criatividade, uma vez que escreviam quase sempre sobre os mesmos

temas. Contudo, a turma demonstrou domínio quanto à participação nos momentos de oralidade, apresentando uma boa articulação e correção na estrutura sintática.

Relativamente à área curricular do Estudo do Meio, a turma mostrou-se muito organizada quanto à divisão dos grupos de trabalho, tendo por base os temas a trabalhar e mostrou, também, uma grande facilidade na seleção e organização de informação e na planificação do trabalho para o momento de trabalho de projeto.

Quanto à área curricular de Matemática, a turma demonstrou dificuldades na utilização de diferentes estratégias de cálculo mental e na explicitação, oral e escrita, de raciocínios, de ideias matemáticas, dos procedimentos utilizados e das suas conclusões. Porém, a turma revelou uma grande capacidade de analisar e interpretar informação de natureza estatística.

Em relação às Expressões Artísticas e Físico-Motoras, a turma mostrou-se, embora muito conversadora, muito empenhada e envolvida em todas as tarefas propostas.

1.2. Problematização dos dados do contexto

1.2.1. Problemática e objetivos da intervenção

Após o período de observação, seguido da análise da diagnose, surgiu a problemática, que deu origem aos objetivos gerais, seguidos dos objetivos específicos, como mostra a tabela seguinte.

Tabela 1

Problemática, objetivos gerais e específicos do PI (1.º CEB)

Problemática	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Que estratégias se devem implementar, de forma a melhorar as principais fragilidades identificadas?	1. Desenvolver o cálculo mental e o raciocínio matemático para efetuar cálculos entre números inteiros não negativos.	1.1. Recorrer ao cálculo mental como forma de chegar ao resultado das adições e subtrações apresentadas, explicitando as estratégias utilizadas nos vários itens.
	2. Desenvolver a competência textual, com particular enfoque na competência narrativa.	2.1. Escrever um texto narrativo sobre uma aventura, respeitando todas as instruções dadas.

1.2.2. Estratégias globais de intervenção e atividades implementadas

As estratégias de intervenção foram definidas de forma a existir, sempre que possível, a implicação do aluno. Houve, sempre que nos foi permitido, uma integração das expressões de forma que se tornassem mais significativas. As estratégias foram divididas por áreas curriculares, como se pode constatar na Tabela 2.

Tabela 2

Estratégias globais de intervenção por área curricular (1.º CEB)

	Português	Matemática	Estudo do Meio
Foi dada continuidade	Momentos de trabalho de texto e momentos coletivos de trabalho da língua portuguesa.	Momentos coletivos de Matemática e de resolução de problemas (desafios e problemas da semana).	Elaboração de projetos.
Foi implementado	Ateliês de escrita criativa. Durante este momento, proporcionaram-se recursos guia que permitiram aos alunos produzirem textos mais criativos, coerentes e coesos.	Rotinas de cálculo mental, com o intuito de desenvolver as estratégias de cálculo mental e a capacidade de raciocínio dos alunos.	A realização de atividades experimentais;
Obs. Entreviemos em algumas sessões das áreas de Expressão Física-Motora e Expressão Musical, sempre que os professores o permitiram.			

1.2.3. Reflexão sobre a implementação dos objetivos

Através da presente reflexão, pretende-se analisar os objetivos implementados no decorrer da intervenção (cf. Anexo E).

No que concerne aos objetivos do Projeto de Intervenção (PI), o primeiro objetivo – desenvolver o cálculo mental e o raciocínio matemático para efetuar cálculos entre números inteiros não negativos – foi trabalhado através de uma tarefa que era realizada semanalmente, em que o objetivo se mantinha e apenas se aumentava o grau de

dificuldade. Porém, no intervalo destas mesmas tarefas, deveriam ter existido sessões em que se podia explicar novas estratégias de cálculo mental, bem como aprofundar as estratégias explicadas em sessões anteriores e isto aconteceu apenas três vezes. Este objetivo não foi totalmente atingido, uma vez que a evolução dos alunos não foi significativa. Isto pode ser devido ao facto de se ter aumentado a dificuldade das tarefas rápido de mais, ou por não ter existido o número suficiente de sessões de esclarecimento acerca das diferentes estratégias que poderiam implementar.

Quanto ao segundo objetivo –desenvolver a competência textual, com particular enfoque na competência narrativa – este foi trabalhado em apenas três sessões. Em cada uma dessas sessões, foi pedido aos alunos que escrevessem um texto, contudo, foram-lhes dadas diferentes indicações, uma vez que, em cada sessão, existiam mais indicações que na sessão anterior. Desta forma, os alunos tiveram a possibilidade de perceber qual a melhor forma de escrever um texto criativo, bem organizado e planificado. Foi possível observar que a turma atingiu o objetivo de forma bastante positiva, uma vez que, a evolução foi bastante notável em diversos indicadores.

Relativamente às aprendizagens dos alunos, para as avaliar, recorreu-se à avaliação formativa, através de todos os trabalhos realizados pelos alunos (problemas da semana, desafios, ficheiros, PIT) e à avaliação sumativa, através de fichas de verificação e das rotinas de cálculo mental. Através da análise feita aos dados recolhidos durante a intervenção (cf. Anexo E) foi possível perceber que a turma atingiu alguns dos indicadores da área de Matemática e todos os da área de Português. Relativamente à Matemática, nas rotinas de cálculo mental, os objetivos, ao longo do tempo, foram sofrendo diversas alterações. Porém, essas alterações não foram progressivas. Quanto aos perímetros e áreas, viu-se uma pequena progressão. No que se refere à área do Português, no sujeito e predicado, houve uma ligeira evolução.

2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.

Ao longo do presente subcapítulo irei apresentar: (i) a caracterização do contexto (Instituição, Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica e Grupo turma); e (ii) Problematização dos dados do contexto (Problemática e objetivos da intervenção, Estratégias globais de intervenção e atividades implementadas e Reflexão sobre a implementação dos objetivos).

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1. Instituição

A prática pedagógica do 2.º CEB decorreu numa instituição pública, pertencente a um agrupamento localizado no centro de Lisboa. A área circundante abrange diferentes grupos socioeconómicos, apresenta bastante movimentação e dispõe de diversos serviços essenciais e com alguma diversidade no contexto socioeconómico. A instituição, inaugurada em 1951, abrange as valências de 2.º e 3.º CEB, o agrupamento abrange as valências do 2.º e 3.º CEB e secundário, em edifícios distintos. De acordo com o PE (2019-2022), o objetivo central do agrupamento é “promover o sucesso escolar, assente numa cidadania consciente e solidária” (PE, 2019-2022). O agrupamento pretende que todos os jovens possam ter acesso à qualidade de ensino, que embora seja exigente, rege-se pelos princípios de justiça, equidade e responsabilidade (PE, 2019-2022).

2.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica

De acordo com o PE (2019-2022), a instituição procura oferecer a mesma oportunidade a todos os alunos, promovendo a “utilização de estratégias de diferenciação pedagógica” (PE, 2019-2022). A OC procurava a utilização destas mesmas estratégias, promovendo a diferenciação pedagógica.

No que concerne à área da Matemática, segundo a OC (cf. Anexo F), não era habitual o momento expositivo em sala, a OC priorizava as tarefas de exploração, onde os alunos apreendiam diversos conhecimentos através da exploração, ou seja, sem indicações explícitas da professora. Dessa forma, foram implementadas, em sala, algumas rotinas que estimulavam o raciocínio lógico-matemático como: a tarefa a pares, que consistia numa tarefa de exploração realizada a pares ou trios e permitia que os alunos partilhassem opiniões, aprendessem a expor a sua opinião e soubessem ouvir o outro; o “de cor e salteado”, que era uma tabela onde os alunos deveriam resolver algumas operações, com o tempo cronometrado, o que fazia com os alunos se

desafiassem a si mesmos, uma vez que viam este desafio como uma competição saudável; e a “questão de aula”, que era um problema desafiante para os alunos resolverem de forma individual, que solidificava um determinado conteúdo. O manual também era utilizado com alguma frequência, para realizar exercícios relacionados com os conteúdos que pudessem estar a ser abordados, tanto em sala de aula, como em casa. As correções, tanto dos exercícios do manual, como das rotinas, ou mesmo de qualquer outra tarefa que pudesse ser realizada, eram elaboradas em grande grupo, priorizando, sempre, a oportunidade de serem os alunos a responder, recorrendo ao quadro.

Em relação à área das Ciências Naturais, a prática foi realizada com duas turmas, com OC diferentes. Quanto à turma do 5.º I, embora a OC utilizasse o manual, era mais comum recorrer ao PowerPoint como guia, mantendo algumas rotinas, como: a “questão de aula”, que tinha como objetivo solidificar um determinado conteúdo e consistia numa tarefa com 3 ou 4 questões mais pertinentes sobre esse mesmo conteúdo; e atividades experimentais, que eram realizadas em grande grupo e, posteriormente, era realizado o relatório da mesma, a pares.

Relativamente à área das Ciências Naturais com a turma do 5.º H, durante o tempo de observação, foi perceptível que todos os momentos em aula eram individuais. Era usual os conteúdos serem iniciados através de perguntas e respostas e, por vezes, com recurso a vídeos. O OC dava bastante utilidade ao manual e sistematizava todos os conteúdos abordados, no quadro, pedindo aos alunos que passassem para os seus cadernos. Percebeu-se, ainda, que a realização de atividades experimentais era recorrente, procedendo os alunos, posteriormente, à elaboração do relatório dessa mesma atividade, em grande grupo, no quadro. Salienta-se, ainda, que o OC valorizava os trabalhos de casa. Por conseguinte, todas as aulas, mandava trabalhos de casa, iniciando a aula seguinte com a correção do mesmo, no quadro.

2.1.3. Grupo turma

A prática de intervenção foi realizada em duas turmas de 5.º ano do 2.º CEB, o 5.º H e o 5.º I.

2.1.3.1. Turma 5.º H

A turma era composta por 20 alunos, sendo 9 do género masculino e 11 do género feminino. As idades dos alunos variavam entre os 10 e os 13 anos de idade. 1 aluno era de nacionalidade brasileira, os outros 19 alunos eram de nacionalidade portuguesa, porém, 2 eram de origem africana e 3 de etnia cigana. Os alunos pertenciam a distintos grupos socioeconómicos.

Dois alunos eram abrangidos por medidas adicionais e seletivas, tendo em conta a abordagem multinível (Decreto-Lei n.º 54/2018) (cf. Anexo G). Ao abrigo do mesmo Decreto-lei, um aluno era abrangido pelas medidas adicionais e o outro pelas medidas seletivas.

2.1.3.2. Turma 5.º I

A turma era composta por 21 alunos, sendo 11 do género masculino e 10 do género feminino. As idades dos alunos variavam entre os 10 e os 17 anos de idade. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, contudo, 4 eram de origem africana e 5 de etnia cigana. Os alunos pertenciam a distintos grupos socioeconómicos.

Dois alunos eram abrangidos por medidas seletivas, tendo em conta a abordagem multinível (Decreto-Lei n.º 54/2018).

2.1.3.3. Avaliação diagnóstica

Tendo por base a avaliação diagnóstica (Cf. Anexo H e Anexo I) que foi feita no período de observação, no que se refere às competências sociais, foi possível perceber que ambas as turmas apresentavam fragilidades e potencialidades semelhantes. Pôde-se verificar que os alunos eram pouco participativos, apresentavam fraca motivação e demonstraram dificuldades em trabalhar em grupo. No entanto, no que diz respeito às potencialidades, os alunos demonstraram ser bastante respeitadores, tanto com os OC, como com os colegas.

No que diz respeito ao conhecimento dos conteúdos na área das Ciências Naturais, foi possível verificar, na turma do 5.º H, que esta tem como potencialidade, identificar as propriedades do ar, enquanto na turma do 5.º I, esta é uma fragilidade. Em ambas as turmas, a partir de atividades experimentais realizadas em sala, foi vista como potencialidade, a capacidade de compreender que o oxigénio é o gás que mantém uma vela acesa. Porém, ambas as turmas apresentaram como fragilidade a compreensão de alguns termos científicos relacionados com a atividade experimental.

Relativamente aos conhecimentos na área da Matemática, foi possível identificar que as duas turmas têm como fragilidade realizar multiplicações e divisões por 10; 100; 1000; 0,1; 0,01; e 0,001; utilizar estratégias de cálculo mental para calcular a percentagem e resolver problemas com percentagens. Todavia, as duas turmas apresentam como potencialidade calcular adições de expressões numéricas com numerais mistos.

2.2. Problematização dos dados do contexto

2.2.1. Problemática e objetivos da intervenção

Após o período de observação, seguido da análise da diagnose, surgiu a problemática, que deu origem às questões- problema, seguidas da definição de objetivos.

Tabela 3

Problemática, questões-problemas e objetivos do PI (2.º CEB)

Problemática	Questões- problema	Objetivos
Que estratégias se devem implementar nas turmas, de modo que algumas das fragilidades identificadas possam ser minimizadas?	Que estratégias devem ser implementadas, de modo a desenvolver competências essenciais para trabalhar em grupo?	Desenvolver as competências essenciais para trabalhar em grupo.
	Que estratégias devem ser implementadas, de modo a desenvolver o cálculo mental e o raciocínio matemático dos alunos?	Desenvolver o cálculo mental e o raciocínio matemático (comunicações matemáticas).

2.2.2. Estratégias globais de intervenção e atividades implementadas

As estratégias de intervenção foram definidas com a finalidade de atingir os objetivos traçados no PI. É de salientar que foram implementadas práticas de diferenciação pedagógica, em particular, para com os alunos abrangidos pelas medidas adicionais e seletivas (mais apoio individualizado; adaptação das tarefas, de acordo com as suas necessidades; acompanhamento por um professor de Educação Especial). As estratégias foram divididas por áreas curriculares, como se pode constatar na Tabela 4.

Tabela 4

Estratégias globais de intervenção por área curricular (2.º CEB)

	Matemática	Ciências Naturais
Desenvolver as competências essenciais para trabalhar em grupo.	- Tarefas em pequenos grupos.	- Tarefas em pequenos grupos. - Trabalho de grupo, de acordo com a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Desenvolver o cálculo mental e o raciocínio matemático (comunicações matemáticas).	Criação de situações de aprendizagem envolvendo: <ul style="list-style-type: none"> - Jogos matemáticos. - Momentos de comunicação matemática. - Desafios de cálculo mental. 	
--	---	--

2.2.3. Reflexão sobre a implementação dos objetivos

Através da presente reflexão, pretende-se analisar os objetivos no decorrer da intervenção (cf. Anexo J). A motivação dos alunos foi notória, no que diz respeito à realização de tarefas em grupo. Foi, ainda, possível perceber que as discussões em sala de aula contribuíram para uma melhor compreensão das aprendizagens.

Relativamente à área de Matemática, foi realizado, inicialmente, um teste diagnóstico relacionado com o tópico “ângulos, paralelismo e perpendicularidade”. Os resultados foram idênticos nas duas turmas, uma grande percentagem dos alunos demonstrou não conhecer: (i) o conceito de ângulo; (ii) a classificação dos ângulos; (iii) a diferença entre ângulos convexos e côncavos; (iii) a definição de reta, semirreta e segmento de reta. Após esta avaliação, as tarefas realizadas em sala, relacionadas com este mesmo tópico, foram, sobretudo, de cariz exploratório e a sua avaliação foi, essencialmente, formativa. A correção de todas as tarefas foi realizada em grande grupo, com a finalidade de estimular a comunicação matemática. A avaliação sumativa foi realizada através de uma ficha de avaliação, tendo em conta as questões de aula, as rotinas de cálculo mental e todas as restantes tarefas realizadas a pares. Durante todos os momentos, os alunos obtiveram feedback por parte das estagiárias, assim como todo o apoio necessário.

Em relação à área de Ciências Naturais, foi realizado, inicialmente, um teste diagnóstico relacionado com o tópico “a importância do ar para os seres vivos”, bem como, um jogo diagnóstico com o tópico “diversidade dos seres vivos e suas interações com o meio”. Os alunos recebiam feedback, por parte das estagiárias, em todas as aulas, um balanço final, em grande grupo e em pequeno grupo, ou de forma individual, quando os alunos se encontravam a realizar tarefas em pequenos grupos. A avaliação sumativa foi feita através de uma ficha de avaliação, das questões de aula, dos trabalhos de grupo e respetivas apresentações e do trabalho de projeto.

No que concerne à avaliação dos objetivos do PI, através da análise feita aos dados recolhidos durante a intervenção (cf. Anexo J) foi possível perceber que o objetivo

“desenvolver as competências essenciais para trabalhar em grupo” foi atingido apenas por uma das duas turmas, o 5.º H. Relativamente ao objetivo “desenvolver o cálculo mental e o raciocínio matemático (comunicações matemáticas)”, foi notório que nenhuma das duas turmas o conseguiu atingir por completo, tendo em conta que os alunos mais participativos eram sempre os mesmos. Contudo, a turma do 5.º H demonstrou alguma evolução, que não foi visível no 5.º I.

3. Análise crítica da prática pedagógica desenvolvida no 1.º e no 2.º ciclos do ensino básico

Como futura profissional de Educação saliento a importância das intervenções em práticas pedagógicas. De acordo com Mesquita (2010), como alunos, é um privilégio podermos ter a possibilidade de exercer a profissão com conhecimentos prévios “ligados ao agir profissional, no domínio pedagógico, científico e ético” (p.12). Serve a presente análise crítica para refletir acerca da prática pedagógica desenvolvida nos 1.º e 2.º CEB. Neste sentido, importa analisar os seguintes aspetos: (i) as formas de relação pedagógica; (ii) as formas de organização e de gestão do tempo e do espaço; (iii) o processo de ensino-aprendizagem; e (iv) os processos de regulação e avaliação.

No que se refere às formas de relação pedagógica, e de acordo com Esteves (2012), a escola deve ser vista como “um ambiente atrativo para professores, alunos e os profissionais nela atuantes” (p.16). Neste aspeto, existe uma diferença bastante notória entre o 1.º e o 2.º CEB, uma vez que no 1.º CEB, existindo apenas um docente, a relação pedagógica pode evoluir mais facilmente, pois todos os momentos são geridos pelo mesmo e, desta forma, são partilhadas várias horas dos seus dias. No entanto, no 2.º CEB, cada momento do currículo é gerido por um diferente docente, o que acaba por criar um maior afastamento entre docente e aluno, uma vez que o docente acaba por se relacionar com um maior número de alunos, assim como os alunos com um maior número de professores. Por outro lado, outro motivo que pode estar associado a esta diferença está relacionado com as idades dos alunos. Os alunos do 1.º CEB dão importância à relação afetiva com os pares, assim como, com o professor. Enquanto os alunos do 2.º CEB se encontram numa idade de mudança e começam a priorizar relações entre pares, muitas vezes para que exista uma aceitação nos grupos. Contudo, e como refere Ranghetti (2013), “cabe ao professor propiciar uma relação que compreende a descoberta e a evolução do aluno. Uma relação construída com respeito mútuo, cumplicidade, reciprocidade e liberdade para expressar conhecimentos e sentimentos” (p.3).

Ao longo da prática no 1.º CEB, foi possível observar que os alunos tinham relações muito próximas. Existia um bom ambiente de grupo, os alunos partilhavam momentos em sala, assim como no recreio, com todos os colegas, existia uma grande preocupação com o bem-estar de todos, a relação com o OC era de grande proximidade, assim como, posteriormente, foi criada com as estagiárias. Porém, no 2.º CEB as relações entre alunos eram mais próximas com uns colegas do que com outros, existindo mesmo algumas rivalidades entre pares. A relação dos alunos com a OC

também era bastante diferente. Alguns alunos, tentavam manter uma relação um pouco mais próxima a nível afetivo, contudo, não era geral, uma vez que, na sua maioria, os alunos apenas mantinham o contacto essencial.

Relativamente às formas de organização e de gestão do tempo e do espaço também foram encontradas diferenças. No que concerne ao espaço, a organização das salas era bastante distinta. No 1.º CEB, a organização da sala de aula estava organizada para que os alunos conseguissem desenvolver a sua autonomia e pudessem participar de forma ativa no seu processo de ensino e aprendizagem. A sala encontrava-se dividida por áreas, tinha as mesas juntas para que os alunos pudessem trabalhar em pequenos grupos (3 ou 4 alunos), virados para o centro, nas paredes era possível ver produções dos alunos e instrumentos de regulação de avaliação. Como o dia era passado sempre na mesma sala, o grupo sentia a sala como sua.

Por sua vez, no 2.º CEB, a turma mudava de sala sempre que mudava de disciplina, o que fazia com que a sala fosse mais impessoal. No que diz respeito à organização, a sala tinha filas de mesas, viradas para o quadro e cada mesa tinha dois lugares. A secretária do professor encontrava-se numa das filas, virada para os alunos, perto do quadro e tinha um computador que apenas poderia ser utilizado pelo professor. Cada sala tinha um quadro branco, um quadro de ardósia e um projetor. As salas tinham placares de cortiça pendurados nas paredes, alguns vazios, outros com pequenos trabalhos realizados pelos alunos, ou mesmo com pequenos cartazes com informações úteis para os alunos.

A gestão de tempo é um processo complexo porque, por um lado, deve ser respeitado o tempo estipulado para a aprendizagem de cada conteúdo, mas, por outro lado, deve-se ter atenção ao ritmo de cada criança, ou seja, pode tornar-se uma questão difícil de resolver. Neste campo, foram, também, encontradas algumas disparidades. Embora a semana, de ambos os ciclos, fosse organizada através de um horário, ou agenda semanal, no 1.º CEB este horário poderia ser mais flexível. Ou seja, se houvesse necessidade de fazer alguma alteração, ou se fosse necessário utilizar mais tempo para um determinado momento, tendo em conta as necessidades dos alunos, haveria essa possibilidade. Por vezes, também era necessário continuar um determinado momento da agenda semanal, para que fosse possível terminar projetos, preparar para fichas de verificação, ou mesmo para terminar algum trabalho que exigisse mais algum tempo. Foi possível observar que existia uma preocupação da OC em garantir a compreensão dos conteúdos programáticos por todos os alunos.

Em relação ao 2.º CEB, a gestão de tempo não era tão flexível, devido ao facto de existir um horário de cumprimento obrigatório. Ou seja, não seria possível ficar a concluir algum trabalho depois da hora de término da aula, porque seguidamente, a turma tinha outra disciplina, com outro professor, ou hora de almoço, ou até mesmo a hora de saída. Contudo, havia a preocupação de manter as diferentes turmas no mesmo ponto da matéria, uma vez que as fichas de avaliação eram realizadas pelo departamento e era necessário que todas as turmas tivessem abordado os mesmos conteúdos. Outra preocupação notória, era que os conteúdos fossem todos abordados atempadamente, devido às provas de aferição e aos exames nacionais. Embora existisse uma preocupação, por parte dos professores, em que os alunos compreendessem os conteúdos abordados, não era possível ultrapassar o tempo estipulado para cada um desses conteúdos, uma vez que a preocupação de cumprir todo o programa era maior.

Relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, posso afirmar que foi bem-sucedido, uma vez que se respeitou a heterogeneidade em todos os sentidos, ou seja, respeitou-se o facto de existir necessidade de diferenciação pedagógica e de adaptar estratégias de acordo com cada criança. Contudo, existiu uma grande diferença entre o 1.º e o 2.º CEB.

No 1.º CEB, a instituição regia-se pelo MEM. Eram priorizadas a autonomia e a descoberta pelos alunos. O processo de ensino-aprendizagem era focado nos alunos, visto que o MEM tem como um dos seus grandes objetivos desenvolver a autonomia, os princípios da cooperação e a participação dos alunos na construção do seu próprio conhecimento (Niza, 2015). Desta forma, foi dado seguimento ao tipo de trabalho realizado com os alunos.

No 2.º CEB, a instituição não se regia por um modelo específico, era utilizado o método tradicional. O papel do aluno era mais passivo, enquanto o do professor era mais ativo. O professor transmitia conhecimentos aos alunos de um modo, maioritariamente, expositivo.

Contudo, durante a prática do 2.º CEB, existiu uma maior diversificação de estratégias, a fim de colocar os alunos com um papel mais ativo no seu próprio processo de ensino aprendizagem, para que estas sejam mais significativas. Desta forma, entre muitas outras estratégias, foi promovida a realização de trabalhos em grande e pequeno grupo, de discussões em grande grupo e de trabalhos de projeto, para que os alunos desenvolvessem as suas capacidades de pesquisa.

E por fim, no que se refere aos processos de regulação e avaliação, foram, também, encontradas algumas diferenças. No 1.º CEB, dava-se primazia à avaliação formativa, privilegiando o caráter qualitativo. Para que os conteúdos programáticos presentes no programa pudessem ser considerados como atingidos, os alunos realizavam, periodicamente, fichas de verificação, de determinado conteúdo. O papel dos alunos era participativo em todos os momentos de planeamento, assim como na avaliação, tendo assim um papel muito ativo em todo o trabalho realizado e em todo o processo de avaliação, sabendo expor os aspetos positivos e os aspetos menos positivos.

Porém, no 2.º CEB, dava-se primazia à avaliação sumativa, tendo por base as fichas de avaliação, assim como as tarefas realizadas em diversas aulas. O peso da avaliação das fichas de avaliação era de 70% (PE, 2015-18), bem mais de metade da avaliação final. Embora se dê algum valor a todo o processo dos alunos, este não é tão valorizado como no 1.º ciclo (Fonseca, 2012).

Em ambos os ciclos, sempre que os alunos realizavam qualquer tarefa, eram transmitidos todos os passos que os alunos deveriam seguir, tanto no início, como ao longo da realização das tarefas. Para registar, e, posteriormente, analisar, toda a informação de um modo eficaz, foram elaboradas grelhas de observação. Ao longo das intervenções, formaram-se algumas dúvidas, quanto à forma como trabalhávamos com os alunos, quando percebíamos que existiam alguns alunos que não estavam a responder de forma positiva à transmissão de conhecimentos. Contudo, com o apoio de todos os elementos envolvidos na intervenção, foram experimentadas diferentes alternativas que nos levaram a melhores resultados (cf. Anexo F e Anexo C). As conversas que foram fulcrais para esta resolução, aconteciam semanalmente, de forma que pudessemos ter uma melhor perceção do nosso percurso, podendo, assim, melhorá-lo, quando necessário. Porém, aconteciam ainda, diariamente, pequenos diálogos informais que também eram bastante importantes para uma melhoria do nosso desempenho. Nestes momentos, para além de ouvirmos as opiniões de todos os intervenientes, tínhamos, ainda a oportunidade de expor as nossas dúvidas e questões.

Em suma, apesar das grandes diferenças entre o 1.º e o 2.º CEB, ambas as práticas mostraram ser bastante positivas. Com esta análise, percebi diversos aspetos que foram imprescindíveis para a minha formação, visto que me permitiram conhecer melhor a atividade docente. Assim como defendem Felício e Oliveira (2008), a prática demonstra ser fundamental na formação inicial dos professores, quando esta é bem estruturada, planeada e orientada. Tendo em conta que é da responsabilidade do

professor gerir o processo de ensino aprendizagem, é importante que este saiba como o fazer, deve proporcionar diversos momentos que sejam significativos para o aluno. O MEM vai ao encontro do acima referido e, desta forma, ajuda o professor a proporcionar estratégias que promovam o desenvolvimento do aluno tanto a nível das aprendizagens, como a nível comportamental. Embora no 2.º CEB não existisse a “obrigatoriedade” de seguir este modelo pedagógico, foram utilizadas algumas estratégias que ajudaram a que os alunos tivessem uma melhor compreensão dos conteúdos e foram bastante vantajosas, tanto para eles como para nós, como futuras profissionais do ensino.

II – ESTUDO EMPÍRICO “TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO: A PERSPETIVA DOS ALUNOS”

1. Contextualização da problemática e objetivos do estudo

Como refere Niza (2000), o TEA é “o momento mais relevante de diferenciação do ensino que se desenvolve paralelamente ao mais relevante momento de diferenciação das aprendizagens” (p.44). O mesmo autor, defende que o professor deve concentrar-se mais nos alunos em quem diagnosticou necessidades de apoio específico, porém, em todo o momento de TEA é previsto que os alunos se direcionem mais para os conteúdos, ou as atividades em que apresentam uma maior dificuldade, ou necessidade. Após observação da rotina da turma, bem como, alguma reflexão acerca das práticas pedagógicas anteriores, concluí que o meu estudo iria estar relacionado com a autonomia dos alunos, particularmente, no que diz respeito às suas aprendizagens. Posteriormente, percebi que o momento do dia em que os alunos tinham mais poder de autonomia, embora isso acontecesse, maioritariamente, durante todo o dia, era durante o TEA. Por conseguinte, tentei perceber qual a ótica que deveria seguir. De acordo com Niza (2009), o aluno deve ter a capacidade de entender quais as suas maiores necessidades a fim de as trabalhar no TEA (p.4). Senti a necessidade de perceber qual a perspetiva dos alunos no que se refere ao TEA. E, deste modo, responder à seguinte questão: “será que os alunos compreendem realmente para que serve e em que incide o TEA?”.

O TEA é um momento no qual os alunos não estão diretamente sob a gestão do professor, gerem o seu tempo e trabalho e trabalham os conteúdos abordados em diferentes momentos coletivos (Monteiro, 2015; Correia, Ramalho Rato, 2021).

No seguimento do acima referido, concluí que a melhor forma de perceber a visão dos alunos no que se refere ao TEA, seria ouvi-los. Neste sentido, colocam-se outras questões, que, por sua vez, levam à problemática, bem como à definição dos objetivos:

- (i) Como é que os alunos veem o Tempo de Estudo Autónomo?
- (ii) O que é que os alunos mais valorizam no Tempo de Estudo Autónomo?
- (iii) Será que os alunos compreendem a intencionalidade pedagógica da professora para o TEA?

Desta forma chega-se à problemática «*Tempo de Estudo Autónomo: a perspetiva dos alunos*». Nesse sentido, pretende-se explorar, ao longo da investigação, os seguintes objetivos:

- (i) Conhecer a perspetiva dos alunos sobre a finalidade do Tempo de Estudo Autónomo.

(ii) Conhecer a opinião dos alunos sobre a importância do Tempo de Estudo Autônomo.

(iii) Saber se as opiniões dos alunos sobre o TEA correspondem às finalidades e orientações estratégicas da professora.

Através das três questões e dos três objetivos, pretende-se perceber qual a visão que os alunos têm acerca do Tempo de Estudo Autônomo, uma vez que “o TEA proporciona uma consciencialização das dificuldades e estimula uma tomada de decisões por parte do aluno no sentido de as colmatar, promovendo-se o seu papel ativo e, assim, a sua autonomia” (Monteiro, 2015, p.35).

2. Enquadramento teórico

Este enquadramento foca-se em três grandes tópicos: A autonomia dos alunos, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o Tempo de Estudo Autónomo (TEA).

2.1. A autonomia dos alunos

De acordo com Zoghi e Dehghan (2012), a autonomia do aluno é a capacidade que este tem de se responsabilizar pela sua aprendizagem, refletir de forma crítica e tomar as suas próprias decisões. Em concordância, Tschirhart e Rigler (2009) defendem que a autonomia é definida pela capacidade que os alunos têm de ser responsáveis pela própria aprendizagem. Embora existam diversas definições de autonomia, uma grande parte delas, como afirma Soeiro (2014), defende o facto de a autonomia ser a própria forma de agir e de o fazer por si, pelas suas próprias decisões.

As crianças devem aprender competências que lhes permitam agir civilizadamente, em sociedade. Como afirmam Zoghi e Dehghan (2012), ao serem responsabilizados pela sua própria aprendizagem, as crianças desenvolvem a autonomia e, mais tarde, terão a capacidade de se responsabilizar pelos seus atos em sociedade. Porém, as suas ações devem respeitar tudo o que não as implique, ou seja, as suas escolhas devem se ir adaptando ao que as rodeia (Soeiro, 2014).

Tschirhart e Rigler (2009), afirmam que o desenvolvimento da autonomia é muito importante para a evolução das crianças a nível político, social e psicológico. Contudo, de acordo com Zoghi e Dehghan (2012), a construção dessa mesma autonomia, deve ser balizada dentro de alguns limites que serão planeados pelo professor, a fim de direcionar os alunos quanto às suas aprendizagens. Devem existir, em sala, rotinas que facilitem e auxiliem a criação de regras, limites e acordos que garantam o bem-estar de todos, o bom funcionamento da aula e que permitam às crianças ter independência (Portugal & Leavers, 2010). Ou seja, as rotinas devem ser criadas em conjunto com as crianças e devem ser pensadas de forma que as crianças mantenham uma construção contínua da sua autonomia, uma vez que é a rotina que permite que a criança aprenda “a organizar a experiência e aprende a aprender” (Wieder & Greenspan, 2002, p.182).

Para que a criança consiga adquirir uma determinada independência, é de extrema importância que ao longo do seu crescimento faça tomadas de decisão de forma autónoma. E essa autonomia deve ser estimulada desde cedo, assim como ao longo de toda a sua vida (Soeiro, 2014). Por conseguinte, a autonomia do aluno dependerá sempre da forma como o professor encara essa autonomia, bem como da capacidade que este tiver para gerir o percurso dos alunos no que diz respeito à autonomia, tornando gradualmente os alunos os maiores responsáveis pelas suas ações e decisões (Tschirhart & Rigler, 2009). Desta forma, é importante transmitir à criança que esta pode

ser autónoma, que pode pensar, agir e tomar as suas próprias decisões e que deve responsabilizar-se pelas mesmas (Soeiro, 2014), num processo em construção permanente.

2.2. Movimento da Escola Moderna

Célestin Freinet (1896-1966) era um pedagogo francês que, na Europa, particularmente em França, é, ainda, visto como aquele que mais desenvolveu a pedagogia de projeto. (Leite, 2019). O facto de ter crescido no campo, pode ter influenciado a forma como via o mundo. Desde cedo trabalhou a ajudar os pais na pastorícia, o que fez com que levasse o trabalho de um modo mais lúdico (Freire-Ribeiro & Ribeiro, s/d). Após tirar um curso de formação de professores, foi militar na Primeira Guerra Mundial, ficando bastante doente. Posteriormente, foi professor adjunto numa escola rural, enquanto participava em estudos e pesquisas, escreveu artigos e viajou, dando ênfase a práticas pedagógicas inovadoras (Freire-Ribeiro & Ribeiro, s/d).

Freinet defendia que a educação se faz através de experiências concretas de trabalho, inseridas num sistema social (a turma, a escola) e, entre as técnicas pedagógicas que desenvolveu, encontram-se: o texto livre, a imprensa escolar, a correspondência interescolar, as aulas-passeio (exploração do meio), os planos individuais de trabalho, os ficheiros, o trabalho em grupos e os conselhos de turma (Freinet, 1976). E assim, durante toda uma vida em que se dedicou à educação e à procura de práticas pedagógicas alternativas às da escola tradicional, deu início ao MEM.

Em Portugal, o MEM surgiu na década de 1960, através de um grupo de professores que, inicialmente, discutia as suas práticas de ensino, analisando-as e refletindo sobre elas, utilizando produções dos alunos, instrumentos auxiliares do trabalho pedagógico e textos de bibliografia de desenvolvimento pedagógico (Movimento da Escola Moderna). Com base na teoria de Freinet, alguns docentes, de escolas privadas, iniciaram uma prática pedagógica diferente do tradicional, em que se privilegiava a democracia, a igualdade e a inclusão (Folque, 2012). Posteriormente, iniciou-se o MEM, com suporte na teoria de Freinet. e incorporando depois as ideias de Vigotsky e Brunner (Niza, 1996, citado por Folque, 1999). Mais tarde, Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida ficaram responsáveis pela implementação do MEM em Portugal. Porém, devido ao regime de ditadura que era vivido, foi necessária a máxima discrição. O local onde se implementou o MEM, primeiramente, foi no Centro Infantil Helen Keller, uma vez que nessa escola já se utilizavam algumas técnicas de Freinet e Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida estavam lá integrados (Movimento da escola Moderna). Ao longo

dos anos, o modelo pedagógico foi-se solidificando com a ajuda dos diversos docentes que constituíam a associação.

O MEM é um modelo pedagógico que incentiva a participação da criança no seu crescimento, na sua aprendizagem. Toda a rotina semanal e diária contribui para o desenvolvimento da sua autonomia, sendo que desta forma, a criança desenvolve o seu sentido de organização e poderá ter uma melhor perceção do que pode facilitar a sua aprendizagem (Wieder & Greenpan, 2010, citados por Soeiro, 2014). Ao permitirmos que a criança tenha autonomia para tomar as suas próprias decisões e para ser ativa na sua aprendizagem, fazemos com que esta tome consciência das consequências das suas ações.

A escola deve oferecer à criança um ambiente livre onde se privilegie a sua participação de forma ativa. Ao fazê-lo, a escola está a transmitir valores que deverão levar a criança a ter determinados comportamentos na sociedade. "O MEM tem três grandes finalidades formativas: - a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura" (Niza, 1992 citado em Folque, 2012, p. 51). É importante que estes valores e princípios se transmitam em concordância em casa e na escola. E este modelo pedagógico, para além de os transmitir, ainda nos dá uma visão diferenciada do processo de ensino-aprendizagem, o que, de acordo com Niza (2012), acontece porque a pedagogia desenvolvida pelo MEM "privilegia as abordagens «naturais» (globais e genéticas) e as estratégias de descoberta (problemas e projetos) e de criatividade." (p.96). No MEM é dado o devido valor à participação, sendo que "um dos principais pressupostos baseia-se no facto de todos assumirem a responsabilidade da partilha do poder, através da participação cooperada" (Almeida, 2013, p.30).

2.3. Tempo de Estudo Autónomo

O MEM é um modelo que prioriza os processos de diferenciação pedagógica. Nesse sentido, um dos momentos, propostos pelo MEM, onde este processo se evidencia é o Tempo de Estudo Autónomo (TEA). O TEA é um momento da rotina diária dos alunos, onde estes devem realizar diversas atividades das diferentes áreas curriculares, tendo sempre em consideração que devem trabalhar as suas maiores dificuldades. Desta forma, cada aluno poderá trabalhar aquilo que mais necessita. Para tal, os alunos têm à sua disposição diversos materiais que podem utilizar, como ficheiros (pequenas fichas de diversas áreas e com poucos conteúdos programáticos em cada uma), livros, para que possam treinar a leitura, podem criar textos, ou até fazer uma revisão e/ou melhoria de textos antigos, entre outras formas de consolidar ou apenas desenvolver aprendizagens (Niza, 1998).

Se o aluno souber gerir o seu tempo, consegue realizar todas as tarefas a que se propôs durante o momento de TEA. Porém, se o aluno tiver dificuldades na gestão de tempo, deverá realizar em casa as tarefas que não conseguiu concluir no TEA, embora esse não seja um objetivo deste modelo pedagógico. Como menciona Niza (2009), não há intenção de invadir “o tempo da vida em família” (p.3), como ainda é visível ao ser pedido para que os alunos realizem determinadas tarefas em casa, excluindo, dessa forma, “algum trabalho intelectual” (p.3) que poderia ser realizado em sala de aula, desresponsabilizando, dessa forma o papel do professor no que concerne ao acompanhamento.

Durante o TEA, o aluno pode realizar atividades individuais ou a pares. Existem ainda os momentos de parceria, momentos em que o aluno pode pedir ajuda a um colega, para esclarecer dúvidas que possam ter surgido, anteriormente, num momento coletivo, ou pode ainda ajudar um colega, no mesmo sentido, caso este necessite. Estes momentos de parceria são, normalmente, marcados previamente na reunião de conselho. Caso o aluno continue com dificuldades em determinado conteúdo após a parceria com o colega, pode, então, realizar uma parceria com o professor. Para que os alunos aprendam a respeitar o próximo e para que o professor possa ter essa mesma parceria sem qualquer interrupção (para uma maior eficácia), devem ser estabelecidas regras. Assim, de modo a não criar problemas na gestão da atenção do professor a todos e cada um dos alunos, este, sempre que tenha alguma dificuldade e não consiga avançar na sua tarefa, mudará de tarefa, dentro das que estarão marcadas no seu plano individual de trabalho (PIT), esperando a sua vez para trabalhar com o professor (Niza, 2009).

Para que exista uma maior e melhor organização no momento de TEA, os alunos têm como instrumento de trabalho o PIT que, de acordo como Gomes e Pinto (2013), é um instrumento que auxilia na organização do trabalho, tanto para o aluno, como para o seu professor.

É através do PIT que o aluno tem a oportunidade de organizar o seu trabalho a nível de tempo, de área curricular e de conteúdos. Semanalmente, o aluno marca as atividades que pretende realizar durante a semana, tendo, sempre, em consideração a opinião do professor no que concerne aos conteúdos que devem ser mais trabalhados. E, desta forma, com o PIT, o aluno acaba por desenvolver o seu sentido de responsabilidade. Porém, é importante referir que não é apenas o PIT que orienta o aluno. Deve existir um conjunto de instrumentos de fácil leitura e utilização para o aluno (Niza, 2019), instrumentos esses que ajudarão o aluno a perceber se está a conseguir atingir os objetivos propostos pelo grupo/professor, como mapas de registo e listas de verificação.

O momento de TEA é uma prática que beneficia os alunos em muitos aspetos. Traz muita responsabilidade ao aluno através da planificação do seu trabalho semanal. Transmite valores e princípios adequados para a sala de aula, assim como para a vida social no exterior, entre eles, a interajuda e o respeito pelo próximo. Através de toda a síntese acima descrita sobre aquilo em que consiste o TEA, pode perceber-se que está marcada a diferenciação pedagógica neste momento, uma vez que cada aluno tem a oportunidade de escolher as atividades que irá realizar, tendo em conta aquilo que considera ter maiores dificuldades.

3. Metodologia

No presente capítulo são apresentadas as opções metodológicas, quanto à natureza do estudo e aos métodos e técnicas de recolha e análise de dados, a caracterização dos participantes, os princípios éticos de todo o processo de investigação e o design de intervenção associada ao estudo.

3.1. Opções metodológicas

3.1.1. Objetivos e natureza do estudo

Após identificar a problemática da investigação, foi necessário perceber que metodologia de investigação iria ser utilizada. Nesse sentido, esta investigação desenvolve-se de acordo com uma metodologia qualitativa, uma vez que o que é a mais apropriada para a compreensão das questões colocadas. Questões essas que pretendem que se alcancem os seguintes objetivos: (i) conhecer a perspetiva dos alunos sobre a finalidade do Tempo de Estudo Autónomo; (ii) conhecer a opinião dos alunos sobre a importância do Tempo de Estudo Autónomo; e (iii) saber se as opiniões dos alunos sobre o TEA correspondem às finalidades e orientações estratégicas da professora.

3.1.2. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

Para a realização do estudo, foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, a análise documental e entrevistas.

Para conhecer a perspetiva dos participantes no que diz respeito ao TEA realizaram-se entrevistas a diferentes alunos e à professora. A entrevista é uma técnica de recolha de dados que permite conhecer a perspetiva dos participantes sobre o tema em estudo, de modo aprofundado. Como referem Quivy e Campenhoudt (1992, p. 192) constitui “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências”.

Neste estudo, optámos por entrevistas semiestruturadas, na qual o entrevistador elabora um guião que serve de referência, mas pode ser modificado no decurso da entrevista.

A entrevista aos alunos foi semiestruturada, focalizada a nível individual (cf. Anexo K). Foram entrevistados 6 alunos, tendo sido selecionados de forma aleatória. O guião da entrevista estava dividido em três partes, cada uma delas com uma ou mais

questões. Na primeira, pretendia-se perceber a opinião dos alunos sobre a opinião do aluno sobre a realização do TEA. A segunda, tinha como objetivo conhecer a percepção do aluno sobre o papel do TEA na sua aprendizagem. Para finalizar, na terceira parte pretendia-se que os alunos caracterizassem os processos de realização do TEA.

A entrevista à professora foi, também, semiestruturada e foi focalizada na sua forma de organização do TEA e na adesão dos alunos ao TEA (cf. Anexo L). Através desta entrevista, pretendia-se perceber qual a conceção e forma de organização do TEA, por parte da professora, qual a sua perspetiva no que concerne à reação dos alunos quanto ao TEA e que papel atribui ao docente na realização do TEA.

Procurou-se, assim, que os dois guiões abordassem tópicos semelhantes, de forma a tornar possível a comparação entre as percepções e representações do docente e as dos alunos.

As entrevistas foram transcritas (cf. Anexo M e Anexo N) e sujeitas a análise de conteúdo (cf. Anexo O e Anexo P). A análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de comunicação visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Bardin, 2008, p.44).

Para realizar a análise de conteúdo começámos por fazer “uma leitura flutuante” (Bardin, 2008) e definir as unidades de recorte. Considerámos unidade de registo a parte mínima do discurso que continha uma significação completa, podendo corresponder a uma frase, parte de frase ou mesmo mais do que uma frase. Por unidade de contexto tomámos toda a entrevista, de forma a enquadrar as unidades de registo. As unidades de registo foram também contabilizadas como unidades de enumeração.

Em seguida, fizemos o recorte das unidades de registo que agrupámos em indicadores. Estes indicadores foram depois agrupados em subcategorias e categorias, recorrendo a um processo indutivo (Esteves, 2006), isto é, as categorias emergiram do próprio material em análise. Para a categorização tivemos em conta as regras enunciadas por Bardin (2008), designadamente a exclusão mútua, uma vez que uma mesma unidade de registo só pode estar incluída numa única categoria; a homogeneidade, já que as categorias são criadas a partir de um único princípio de categorização; e a pertinência face aos objetivos do estudo.

3.2. Caracterização dos participantes

O presente estudo foi realizado numa turma de 4.º ano de escolaridade. O grupo de alunos que participou na investigação era composto por 6 alunos, 3 do género masculino e 3 do género feminino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade. A docente era formada em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, e tinha 12 anos de serviço.

3.3. Princípios éticos do processo de investigação

Durante o processo de investigação, foram tidos em conta os princípios éticos necessários para um estudo desta natureza, de acordo com Sousa e Batista (2011). Inicialmente, os participantes foram informados sobre a finalidade do estudo. Posteriormente, os seus encarregados de educação obtiveram a mesma informação e deram o seu consentimento acerca da participação dos seus educandos. A Professora aceitou também participar no estudo. Foi garantido o anonimato dos participantes e das instituições, criando códigos para cada um deles.

4. Resultados

4.1. Apresentação dos resultados

No presente capítulo serão apresentados os resultados da análise de conteúdo da entrevista realizada à professora e, seguidamente, os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos alunos. Por fim, será feito um confronto dos resultados obtidos nas entrevistas à professora e aos alunos.

Com a análise de conteúdo da entrevista realizada à professora, organizou-se a informação obtida na mesma em categorias, subcategorias e indicadores (cf. Anexo P). Através dessa mesma análise, e para uma melhor leitura, pôde construir-se a tabela seguinte.

Tabela 5

Categorias, subcategorias, indicadores e frequências das entrevistas (professora)

Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Conceção do professor sobre o TEA	Finalidades do TEA	Trabalhar as dificuldades	2P	3P
		Treinar conteúdos	1P	
	Vantagens do TEA	Trabalho em parceria	1P	5P
		Pesquisa de informação	2P	
		Tomar consciência das suas dificuldades	1P	
		Esforço de autmelhoria	1P	
	Dificuldades do prof.	Dar atenção a todos os alunos	2P	3P
		Superação pelo apoio interpares	1P	
Organização e realização do TEA	Planeamento	Planeamento semanal em Conselho	1P	7P
		Inserção de propostas da prof.	1P	
		Planeamento semanal das parcerias e apoios	2P	
		Flexibilidade no planeamento	2P	

		Avaliação semanal do PIT	1P	
	Adesão dos alunos ao TEA	Introdução progressiva a partir do 1º ano	1P	2 P
		Adesão da maior parte dos alunos	1P	
	Dificuldades dos alunos	Percepção das suas dificuldades	1P	2P
		Gestão autónoma do trabalho	1P	
Conceção sobre o papel do prof. no TEA	Forma de ajudar os alunos	Planeamento de parcerias	2P	4P
		Percepção na necessidade de ajuda	2P	
	Acompanhamento aos alunos	Acompanhamento por aula	1P	2P
		Acompanhamento por aluno	1P	
	Avaliação do trabalho dos alunos	Instrumento de avaliação	2P	2P

De acordo com o que é visível na tabela acima, a análise foi organizada em três categorias. A primeira categoria centra-se na conceção do professor sobre o TEA. É possível verificar que, quanto às finalidades do TEA, a docente considera importante treinar conteúdos, contudo, é dado mais ênfase a trabalhar as dificuldades. Neste sentido, percebe-se que a professora pretende que os alunos treinem os conteúdos que já foram abordados, porém, prefere que estes trabalhem mais vezes os conteúdos em que apresentam mais dificuldades. O excerto seguinte ilustra estas considerações:

O TEA é um momento onde os alunos têm a oportunidade de trabalhar especificamente nas dificuldades que têm, mas também e essencialmente trabalhar mais naquilo em que têm mais dificuldades.

No que diz respeito às vantagens do TEA, o trabalho em parceria, o tomar consciência das suas dificuldades e o esforço de automelhoria, demonstram ser importantes, porém, a pesquisa de informação apresenta mais relevância. Ou seja, a

professora afirma que o TEA tem diversas vantagens, embora aquela que julga ser mais importante, é o facto de os alunos aprenderem a ter a capacidade de pesquisar informação, de forma autónoma e quando necessário, afirmando:

(...) o facto de serem eles que têm que procurar, aprender a procurar, como é que podem trabalhar determinada coisa, (...)

Relativamente às dificuldades do professor, estas são a superação pelo apoio interpares, mas acima de tudo, o dar atenção a todos os alunos. O que significa que, para a professora, é complicado não poder dividir a sua atenção por todos os alunos, uma vez que, maioritariamente, se encontram a realizar tarefas distintas, o que acaba por fazer com que se torne mais complicado chegar a todo o lado. Assim, a professora refere:

Então, as maiores dificuldades, para mim, como depois o trabalho é tão diversificado e quando eles são muitos, eu estou sempre a sentir que não consigo chegar a todos.

A segunda categoria foca-se na organização e realização do TEA. No que concerne ao planeamento, a frequência de unidades de registo (UR) parece apontar para uma idêntica relevância entre o planeamento semanal em conselho, a inserção de propostas da professora e a avaliação semanal do PIT. Porém, a frequência de UR relativamente à flexibilidade no planeamento e o planeamento semanal das parcerias e apoios indicia uma maior relevância. Claro que toda a fase de planeamento é de extrema importância para uma maior e melhor organização. Todavia, é de maior relevância que os alunos tenham planeado antecipadamente as suas parcerias e apoios, para que consigam organizar melhor todo o seu trabalho durante a restante semana. E com certeza que existe a necessidade de uma grande flexibilidade, uma vez que, ao longo da semana, podem existir alterações na agenda semanal, ou pode surgir algo que não estava planeado. Os excertos seguintes refletem estes aspetos:

Então, não sou eu, é a turma toda, em conselho, organizamos, planeamos no início da semana o TEA, é orientado por um plano individual de trabalho, cada um tem um plano individual de trabalho que é planeado, ou no final de uma semana, ou no início de uma semana (...)

(...) mas, à partida, todas as parcerias e todos os apoios que eu dou, planeamos à segunda-feira, quando eles sabem, para depois conseguirem orientar o trabalho deles também nesse sentido.

Quanto à adesão dos alunos ao TEA, a introdução progressiva a partir do 1.º ano e a adesão da maior parte dos alunos, parecem ter a mesma importância para a professora. É muito importante que se consiga dar autonomia aos alunos logo no 1.º ano. Desta forma, os instrumentos utilizados são, inicialmente, coletivos e mais simples e vão complexificando ao longo do tempo. Os alunos demonstram aproveitar e gostar do TEA, embora, por vezes, seja necessário puxar mais por alguns alunos. A professora explicita estes aspetos da seguinte forma:

Aderem muito bem, é assim, no 1.º ano, a autonomia é muito complicada, eles perguntam tudo, nós começamos no 1.º ano, começamos com um PIT coletivo, é uma coisa que está afixada na sala, com as possibilidades, com as hipóteses de coisas para fazer na sala e fazemos esse planeamento diário, como estamos com um planeamento diário toda a gente sabe que vai fazer, hoje vai fazer isto, vai fazer aquilo e, no final, vemos o que cumpriram.

No que se refere às dificuldades dos alunos, a perceção das suas dificuldades e a gestão autónoma do trabalho, aparentam ter o mesmo nível de relevância para a professora. Isto é, importa que os alunos tenham noção das suas maiores dificuldades e que percebam que são essas que mais devem trabalhar. Para isso, é importante que saibam gerir o próprio tempo, o que nem sempre acontece, inicialmente, embora mais tarde se comecem a aperceber que, provavelmente, planearam realizar mais tarefas do que, na realidade, conseguiriam realizar. Assim, a professora salienta:

O saberem o que é que têm que trabalhar, perceberem as próprias dificuldades, chegarem a esse ponto de conseguirem perceber, porque depois disso afeta todo o trabalho.

E, às vezes, gerir o trabalho ou gerir o que planeiam, no tempo, planeiam primeiro muita coisa, depois já conseguem ver que é muito, gestão de tempo.

A terceira categoria direciona-se para a conceção sobre o papel do professor no TEA. No que se refere à forma de ajudar os alunos, a professora refere a necessidade de planeamento de parcerias e a perceção na necessidade de ajuda. Existe uma preocupação em que os alunos tenham a noção das suas capacidades e dificuldades e a professora dá relevância ao facto de os alunos terem a capacidade de planear as próprias parcerias, de pedir ajuda aos colegas quando percebem que não estão e não irão perceber determinado conteúdo sozinhos. Em todo o caso, quando a professora percebe que, mesmo com as parcerias, os alunos continuam a apresentar as mesmas dificuldades, esta ajuda-os por iniciativa própria. No mesmo sentido, a professora afirma ajudar mais vezes os alunos que apresentam mais dificuldades.

Relativamente ao acompanhamento aos alunos, a docente assinala o acompanhamento por aula e o acompanhamento por aluno. O planeamento de parcerias com a professora também é feito na reunião do conselho. Desta forma, são planeadas duas parcerias por dia, sendo o tempo dividido pelos dois alunos de igual forma. Durante a parceria, a professora dá primazia a que os alunos percebam sozinhos, seguindo o próprio raciocínio. Porém, quando isso não acontece, a professora pede que, por exemplo, refaçam o exercício, explicando passo a passo, em voz alta, até que acabem por perceber o que os estava a confundir. Neste sentido, a professora assinala:

Eu tento perceber o que é que eles não percebem, não chego lá e dou uma lição sobre aquilo. Tento perceber, tento que sejam eles a perceber, às vezes, sento-me ao pé deles e digo: “ok, então o que é que aqui não estava bem? Faz lá para eu ver.”, e fazem bem.

Quanto à avaliação do trabalho dos alunos, a relevância centra-se no instrumento de avaliação. A avaliação é feita consoante os trabalhos e verificações que fazem semanalmente. É possível verificar durante a revisão do PIT, ou mesmo durante uma parceria.

Através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos alunos, organizou-se a informação obtida na mesma em categorias, subcategorias e indicadores (cf. Anexo O). Através dessa mesma análise, e para uma melhor leitura, pôde construir-se a tabela seguinte.

Tabela 6
Categorias, subcategorias, indicadores e frequências das entrevistas (alunos)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind.	UR/SC
Conceções dos alunos sobre o TEA	Finalidades	Trabalhar dificuldades individuais	2B	3
			1D	
		Melhoria das aprendizagens	1B	2
			1MA	
		Desenvolvimento da autonomia	2C	3
			1D	
		Desenvolvimento de capacidades	1D	1
	Processos no TEA	Apoio do prof.	1C	1
		Apoio interpares	1C	6

		1D		
		1M		
		1M		
		2MA		
		Trabalho Individual	1M	1
	Incidência do TEA	Áreas de dificuldades	1B	3
			1D	
			1MA	
		Áreas que necessitam ser mais trabalhadas	1C	4
			1J	
			1M	
			1MA	
		Áreas de interesse individual	1D	2
			1J	
		Preparação de apresentações	1B	1
	Flexibilidade na escolha das áreas a trabalhar	1C	1	
	Aprendizagem da gestão do tempo e do trabalho	1C	1	
	Constrangimentos	Situações de distração	1B	3
			1D	
			1M	
	Situações de brincadeira e ruído	1C	2	
1J				
Importância do TEA	Superação das dificuldades	1B	2	
		1D		
	Resolução de dúvidas	1D	1	
	Correção de erros	1D	1	
	Trabalho na escola e não em casa	1C	5	
1D				

			2M	5	
			1MA		
		Momento de estudo	3J		
			1M		
			1MA		
Percepção dos alunos sobre o papel do professor	Apoio aos alunos	Apoio às aprendizagens	1B	7	
			2C		
			2D		
			1J		
			1MA		
			Apoio quando as parcerias interpares não são suficientes	1M	1
			Apoio à organização do trabalho	1B	1
	Monitorização do trabalho dos alunos		Conhecimento do trabalho realizado pelos alunos	1D	2
			Regulação do ambiente de trabalho	1J	

Como se pode verificar na tabela antecedente, a análise foi estruturada em duas categorias. A primeira categoria foca-se nas concepções dos alunos sobre o TEA. Quanto às finalidades do TEA, os alunos dão importância ao desenvolvimento de capacidades, à melhoria das aprendizagens, mas, acima de tudo, ao desenvolvimento da autonomia e ao trabalhar dificuldades individuais. Eles consideram que, no TEA, conseguem concentrar-se mais facilmente, e, dessa forma, desenvolver com maior facilidade as suas capacidades e aprendizagens. Com efeito, os alunos evidenciam que, através do TEA, têm uma maior facilidade em trabalhar as suas dificuldades individuais, pois podem focar-se nelas, sem terem a pressão de avançar porque os colegas já

entenderam e desenvolver a sua autonomia, pois têm de ter a capacidade de perceber, sozinhos, que tarefas devem realizar. Os alunos explicitam, por exemplo:

Às vezes é bom porque tu aprendes a trabalhar sozinha, ser mais autónoma. Aprendes a saber o que precisas de trabalhar, mas outros colegas às vezes ficam na brincadeira. (C)

Eu gosto mais de fazer os apontamentos de Estudo do Meio, porque tu podes escrever as tuas coisas, tu podes descrever como é que aconteceu em vez de tu copiares do manual, porque podes fazer por as tuas próprias palavras, por isso, assim, tu podes chegar um bocadinho mais longe e dar asas à tua imaginação. (D)

No que concerne aos processos no TEA, os alunos consideram essencial o apoio da professora e o trabalho individual, mas mais importante o apoio interpares. Os alunos percebem que a professora os ajuda, quando realmente necessitam. Porém, consideram que é dada primazia a que os alunos aprendam uns com os outros. Através de uma parceria, os alunos têm a possibilidade de perceber determinado conteúdo com algum colega que tenha mais facilidade com o mesmo e, desta forma, aprendem a dar valor à interajuda. Contudo, os alunos conseguem entender que, primeiramente, devem tentar realizar as tarefas sozinhos e pedir ajuda apenas quando não o conseguem realizar de outra forma. Um dos alunos assinala:

Mas também no TEA há parcerias, que é uma coisa que, pronto, as pessoas ficam juntas, mas isso também é para elas resolverem as suas dúvidas com pessoas que já sabem essa parte da matéria. (D)

Relativamente à incidência do TEA, é considerada importante a aprendizagem da gestão do tempo e do trabalho, a flexibilidade na escolha das áreas a trabalhar, a preparação de apresentações, as áreas de interesse individual, mas acima de tudo, as áreas de dificuldades e as áreas que necessitam ser mais trabalhadas. Os alunos entendem que através do TEA aprendem a organizar e gerir o seu tempo e trabalho, afirmando, por exemplo:

Porque aprendes a ser autónomo, aprendes a trabalhar sozinha, aprendes também a conseguir organizar o teu tempo, aprendes a ser mais autónomo, aprendes a perceber o que é preciso trabalhar, porque depois mais para a frente vai ser difícil para te organizares e eu só tenho uma dificuldade, que é trabalhar em casa. (C)

Percebem, também, que, durante o TEA, têm uma maior flexibilidade no que diz respeito às áreas a trabalhar, o que, por vezes os leva a escolher as suas tarefas de acordo com as suas áreas de interesse. Contudo, os alunos compreendem, que no momento de TEA devem trabalhar, maioritariamente, as áreas que necessitam de ser mais trabalhadas e nas quais demonstram ter maiores dificuldades, para que, no final da semana, consigam cumprir o PIT e as propostas feitas pela professora.

Em relação aos constrangimentos, os alunos mostram preocupação quanto a situações de distração e a situações de brincadeira e ruído. Afirmam que, por vezes, a turma é um pouco barulhenta e que isso pode afetar o grupo todo. Afirmam ainda que, alguns alunos, eventualmente, preferem realizar tarefas que gostam, ao invés das que realmente necessitam e preferem, também, realizar parcerias, de forma a terem um momento em que não têm que trabalhar sozinhos. Contudo, os alunos referem que a turma, de um modo geral, aproveita bem o momento de TEA.

No que diz respeito à importância do TEA, os alunos relevam a superação das dificuldades, a resolução de dúvidas e a correção de erros, porém, dão muito ênfase ao momento de estudo e ao trabalhar na escola e não em casa. Eles consideram que, através do TEA, aprendem a superar as suas dificuldades, quer seja sozinho, quer seja através de uma parceria. Um dos alunos afirma, por exemplo:

Eu acho que diferença é porque no TEA nós trabalhamos as coisas que precisamos, as outras turmas não. As outras turmas, elas atrasam-se mais, porque pode haver alguém ou algumas pessoas que não percebem. Se nós não percebermos alguma coisa, nós marcamos uma parceria, também para alguém nos ajudar. Eu acho que é essa a diferença. (B)

Dão importância, também, ao facto de poderem ter as possibilidades de resolver as suas dúvidas e corrigir os seus erros, sem a pressão de acompanhar o restante grupo. O facto de ser um momento onde podem estudar e treinar aquilo que mais precisam, leva-os a afirmar que aprendem muito mais. Porém, aquilo que os alunos consideram ser mais importante no TEA, é o facto de não terem a necessidade trabalhar em casa, desde que aproveitem bem e saibam gerir o seu tempo, durante o TEA.

As outras turmas e elas aprendem com alguém, com a professora e depois manda um TPC e elas fazem em casa, se quiserem treinam e não é assim que nós trabalhamos. A professora ensina, relembra, às vezes, dá-nos o que é que podemos fazer para trabalhar aquilo. E também, em vez de trabalharmos muito em casa, também trabalhamos aqui, temos a ajuda da professora e dos colegas. (C)

A segunda categoria centra-se na percepção dos alunos sobre o papel do professor. No que concerne ao apoio aos alunos, são referidos o apoio à organização do trabalho, o apoio quando as parcerias interpares não são suficientes e, com maior relevância, o apoio às aprendizagens. Os alunos dão importância ao apoio na organização do seu tempo, quando têm dificuldades e no apoio de parcerias com a professora, quando com os colegas não é suficiente para tirar as suas dúvidas. Mas aquilo que mais referem é o apoio às aprendizagens, o facto de terem apoio de mais do que uma pessoa (professora e colegas), para que consigam ultrapassar as suas dificuldades.

Eu acho que depois dela ver isso, ela vê quem tem mais dificuldade numa área em que já trabalharam e ela depois ajuda as pessoas que têm mais dificuldades nessa área e ela ajuda as pessoas que acha que deve ajudar mais. Mas o resto das pessoas, ela dá outras parcerias às estagiárias, que elas também ajudam. E o papel dela é apoiar os alunos. (D)

Quanto à monitorização do trabalho pela professora, os alunos dão importância ao conhecimento que esta tem do trabalho por eles realizado, bem como a regulação que faz do ambiente de trabalho. Os alunos referem que a professora toma conhecimento de todo o trabalho realizado que eles realizam, através da verificação do PIT. Referem, também, que quando os alunos demonstram ter dificuldade em estar concentrados e acabam por fazer barulho e distrair os colegas, a professora ajuda na regulação do ambiente de trabalho.

Eu acho que o papel dela é ajudar as pessoas e dar apoio quando elas estão com dúvidas, porque ela vê todos os PIT's, é uma professora muito boa, faz muito trabalho, ela fica todo o fim de semana a ver todos os PIT's e depois isso fica um bocadinho..., se eu fosse ela, era um bocadinho chato pra mim e nem me imagino estar a fazer aquilo. (D)

Após a análise de todas as entrevistas, será feito um confronto, para perceber semelhanças e divergências entre as perspetivas da professora e dos alunos.

No que concerne à conceção, tanto da professora, como dos alunos, sobre o TEA, é possível verificar que existem diversos pontos em comum. Todos concordam que o TEA tem como finalidade trabalhar as dificuldades individuais, melhorar as aprendizagens e desenvolver as capacidades.

Tanto a professora, como os alunos, concordam que o apoio da professora e o apoio interpares fazem parte dos processos no TEA.

Existe uma grande harmonização no facto de o TEA incidir nas áreas de dificuldades, nas áreas que necessitam ser mais trabalhadas, na flexibilidade na escolha das áreas a trabalhar e na aprendizagem da gestão do tempo e do trabalho.

Apenas os alunos referiram que existem alguns constrangimentos no TEA, o que não significa que a professora não concorde. Provavelmente, a professora não referiu o assunto porque não era pedido explicitamente no guião de entrevista.

Relativamente à importância do TEA, é de concordância geral que esta incide na superação das dificuldades, na resolução de dúvidas e na correção de erros.

No que diz respeito ao papel do professor, tanto a professora, como os alunos, referiram que a professora está presente para apoiar os alunos, sempre que estes necessitam, quer a nível das aprendizagens, quer também na organização do trabalho.

No que se refere à monitorização do trabalho dos alunos e avaliação, todos abordaram o assunto, referindo que a professora avalia os alunos através dos trabalhos realizados pelos mesmos.

Em suma, podemos, desta forma, concluir que os alunos e a professora têm pontos de vista muito semelhantes em diversos aspetos e que os alunos têm noção daquilo que a professora pretende através da implementação do TEA. Neste sentido, parece possível inferir que os objetivos do TEA foram apreendidos e assumidos pelos alunos.

5. Conclusões

De forma a partir dos resultados apresentados no capítulo anterior, é essencial retomar os objetivos definidos para o presente estudo.

Assim, relativamente ao primeiro objetivo - conhecer a perspetiva dos alunos sobre a finalidade do Tempo de Estudo Autónomo - verifica-se que os alunos entendem qual a finalidade daquele momento: por um lado, é um tempo de trabalho destinado a superar as dificuldades individualmente ou com o apoio dos colegas ou da professora, por outro também corresponde a um tempo em que podem desenvolver a sua autonomia. Ao longo de todas as entrevistas, foi notório que os alunos têm a noção de que no TEA têm a possibilidade de trabalhar determinados conteúdos em que, nos momentos coletivos, não ficaram totalmente esclarecidos.

No que diz respeito ao segundo objetivo - conhecer a opinião dos alunos sobre a importância do Tempo de Estudo Autónomo - conclui-se que, na opinião dos alunos, o TEA é dos momentos mais importantes do seu dia. OS alunos entendem que no TEA cada um pode ter o seu próprio ritmo, não tendo a pressão de acompanhar o ritmo do restante grupo. Para eles, é importante tentarem ultrapassar as suas barreiras sozinhos. Porém, é essencial terem apoio, quer seja dos colegas, quer seja da professora, quando percebem que não estão a conseguir fazê-lo. Na perspetiva dos alunos, esse apoio é uma mais-valia para o desenvolvimento das suas aprendizagens. Os alunos focam, ainda, o facto de, para eles, ser importante poderem organizar e gerir o seu tempo, de forma que não seja necessário levarem trabalho para realizar em casa. Ou seja, se souberem gerir bem o tempo, conseguem realizar todas as tarefas a que se propuseram durante a semana, na escola. Para os alunos, o TEA é um momento em que aprendem mais e melhor.

Quanto ao terceiro objetivo, saber se as opiniões dos alunos sobre o TEA corresponde às finalidades e orientações estratégicas da professora, é possível perceber que existe grande convergência. Com efeito, a perspetiva que os alunos transmitiram ao longo das entrevistas é muito semelhante àquela que a professora apresentou, uma vez que os alunos consideram como finalidades do TEA treinar diversos conteúdos que já foram abordados anteriormente, trabalhar as suas maiores dificuldades e desenvolver a sua autonomia, através da escolha das atividades a realizar, finalidades que correspondem àquelas que a docente enuncia na entrevista.

Também o apoio interpares e o apoio pela professora é valorizado quer pelos alunos, quer pela professora, manifestando ambos, no entanto, que só tem lugar quando o aluno não consegue realizar autonomamente o trabalho.

Interessante é perceber que os alunos conseguem captar muito bem qual o papel da professora no TEA e que essa perspectiva corresponde, em grande parte, ao papel que esta atribui a si mesma nesse processo.

As situações de distração, com barulho e brincadeira, são o único aspeto em que as opiniões não convergem, uma vez que a professora não as refere, eventualmente porque considera natural algum ruído neste tipo de trabalho, desde que não perturbe a aprendizagem.

Esta convergência de opiniões no que respeita às finalidades, incidência, estratégias e papel da professora no TEA revela que esses aspetos foram amplamente debatidos e eficazmente transmitidos, permitindo que os alunos incorporassem esse tempo como essencial para a sua aprendizagem e não apenas como mais uma rotina a cumprir na escola. Com efeito, o facto de os alunos saberem para serve o TEA, que tipo de trabalho devem realizar durante esse tempo e como o devem realizar, gerindo autonomamente o seu tempo, é fundamental para que o TEA resulte em tempo útil para a aprendizagem e cumpra os objetivos a que se propõe.

Deste modo, é possível afirmar que o TEA se torna um componente essencial para:

- a autorregulação da aprendizagem, uma vez que permite ao aluno identificar as suas dificuldades e perceber o que precisa de fazer para as melhorar;
- o desenvolvimento da autonomia, visto que exige de cada aluno a capacidade de gerir o seu tempo e o seu trabalho;
- o desenvolvimento de processos de cooperação interpares, tendo em conta as parcerias estabelecidas entre os alunos para se apoiarem mutuamente;
- um processo de diferenciação pedagógica, facilitando que cada aluno trabalhe ao seu ritmo e que o apoio do professor seja prestado de forma individualizada.

PARTE III – REFLEXÃO FINAL

1. Reflexão Final

A elaboração desta reflexão marca o fim de mais uma etapa. A etapa final do meu percurso académico. Aquela que me irá levar a iniciar a seguinte, que é desejada há tanto tempo, iniciar a minha carreira como docente.

Assim, considera-se fundamental refletir sobre o trabalho desenvolvido até então, tendo em conta: (i) Contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) Contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; e (iii) Identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente. No decorrer da prática, assim como no final da mesma, a reflexão torna-se essencial, para que seja possível a existência de uma melhoria das práticas desenvolvidas.

A prática pedagógica dos ciclos de ensino foi fulcral para a formação de docência. Esta prática demonstrou ser um meio estimulador das capacidades de formação do futuro docente. Desta forma, foi possível que, no contexto de estágio, se criasse um espaço onde fosse permitido “o desenvolvimento global de cada pessoa, quer dos aspetos afetivos, quer sociais, quer cognitivos quer ainda morais” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 32).

As práticas pedagógicas foram realizadas em distintos contextos educativos, o que acabou por ser bastante benéfico para a formação, por apresentar diversas diferenças, que contribuíram para o meu crescimento enquanto profissional. Para começar, foi possível alargar a minha visão da realidade que existe no universo educativo. Pude conhecer, a nível prático, diferentes modelos pedagógicos e experienciar distintos processos de aprendizagem. E, desta forma, pude perceber que, enquanto futura docente, pretendo promover uma abordagem em que o aluno seja o principal agente no seu processo de aprendizagem. O que foi, também, benéfico para o desenvolvimento da minha formação, foi o contacto constante com os orientadores cooperantes e com a colega de prática, uma vez que “o contacto diário permite a troca de ideias/experiências e a melhoria de conhecimentos” (Gonçalves, Guerreiro & Martins, 2015, p. 2). Desta forma, foi possível a realização de um trabalho cooperativo e de aprender a aceitar, refletir e reagir sobre as críticas construtivas que me eram feitas. Foi importante, não só para aprender a lidar com as críticas, mas, também, para aprender com os profissionais em todos os aspetos.

Através das práticas, pude compreender que um método de ensino mais centrado no professor, acaba por não ser tão benéfico para os alunos, uma vez que estes não demonstram estar tão envolvidos na sua aprendizagem. Quando o aluno faz parte da sua aprendizagem, acaba por ser mais fácil de contornar as dificuldades que o docente pode encontrar. Assim como a relação que o professor tem com o aluno, que acaba por influenciar o comportamento da criança (Cadima, Leal & Cancela, 2011), assim como o seu processo de aprendizagem (Tassoni, 2000).

Não se pode, claro, encerrar a presente reflexão sem, antes, mencionar o estudo realizado. Foi, com certeza, benéfico no meu percurso académico, sendo que me permitiu ter uma maior noção da perspetiva que os alunos podem ter sobre o trabalho desenvolvido pelo professor. E, como podia deixar de ser, permitiu-me, também, verificar que o ensino centrado no aluno traz diversos benefícios para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Para além disso, permitiu-me compreender que o professor deve estar em constante investigação. Não só por si, para ser sempre o melhor profissional possível, mas também para os seus alunos, para que estes tenham o privilégio de ter um ensino centrado neles.

Em suma, tanto as práticas pedagógicas, como o processo de investigação vieram trazer vários benefícios para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Pude fortalecer diversos aspetos que, com certeza, me ajudarão a perceber que aptidões deverá ter um professor e a melhorar a minha prática educativa. Assim, conclui-se esta etapa com o sentimento de dever cumprido. Porém, a formação na área da docência não termina aqui, nem agora. Será constante o desenvolvimento profissional, assim como foi referido anteriormente, ao longo de toda a carreira de docente.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. B. (2013). Direitos de participação das crianças: estudo de caso num jardim de Infância em contexto do movimento da escola moderna [Dissertação de mestrado] Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70
- Barroqueiro, D. (2018-19). Plano de Turma – 4.º ano. Consultado presencialmente no colégio.
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34. Consultado a 29 de novembro de 2021, em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872011000100002&lng=pt&tlng=es
- Cunha, I. N. (2017). Tempo de estudo autónomo e autorregulação da aprendizagem – uma outra forma de pensar o processo de ensinar e de aprender. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa)
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República nº129/2018 – 1.ª Série. Ministério da Educação, Lisboa.
- Esteves, L. (2012). *A relação pedagógica na sala de aula* (Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior, Covilhã). Consultado em https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3339/1/Relacao_Pedagogica.pdf
- Esteves, M. (2006). *Análise de Conteúdo*. In: Lima, J.A. & Pacheco, J. A. (Orgs). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto editora
- Felício, H. & Oliveira, R. (2008). A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar*, (32), 215-232.
- Folque, A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), pp. 05-12.
- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e Tecnologia

- Fonseca, K. (2012). Práticas de Avaliação Formativa: perspetivas de professores do 2.º ciclo do ensino básico (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga). Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23961/1/Karla%20Hayd%20Santos%20Oliveira%20da%20Fonseca.pdf>
- Freinet, C. (1976; 1ª ed. 1964). As Técnicas Freinet da Escola Moderna. Editorial Estampa Gomes, M. & Pinto, A. (2013). O plano individual de trabalho e o estudo autónomo: estratégias para uma aprendizagem autorregulada. Porto: Ecopy.
- Freire-Ribeiro, I. e Ribeiro, M.C. (s/d). Educação: Pensadores ao longo do tempo. Celéstin Freinet. Instituto Politécnico de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/16640/1/Freinet.pdf>
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). Diferenciação Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gonçalves, A. Guerreiro, C. & Martins, C. (2015). Processo de supervisão: Perceções de professores cooperantes do 2.º ciclo do Ensino Básico. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 6, 1-5.
- Mesquita, E. (2010). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. Eduser: Revista de Educação, 2(1), 3-19.
- Mesquita, E. & Roldão, M. (2017). Formação inicial de professores – a supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha. Lisboa: Sílabo.
- Movimento da Escola Moderna – Sítio Oficial. <http://www.movimentoescolamoderna.pt/associacao/referencias-historicas>. Consultado em 3 de novembro de 2021
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), Sérgio Niza. Escritos sobre educação (pp. 553-379). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. Escola Moderna, 9(5), 39-45.
- Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), Sérgio Niza. Escritos sobre educação (pp. 599-616). Lisboa: Tinta da China.

- Niza, S. (2009). Editorial - Um tempo para o estudo autónomo na sala de aula. *Escola Moderna*, 5(34), 3-4.
- Niza, S. (2012) *Escritos sobre a Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Portugal, G. & Leavers, F. (2010). “Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças”. Porto: Porto Editora;
- Niza, . (2015). *Escritos sobre a Educação*. Lisboa: Editora Tinta da China.
- Projeto Educativo (2015-18). Consultado em http://www.aerdl.eu/site/images/Doc_Agrupamento/Doc_orientadores/PROJETO%20EDUCATIVO.pdf
- Quivy, R. Van Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Ranghetti, D. S. (2013). Relação Pedagógica: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos. *Revista Interdisciplinaridade*, (3), 2-5.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Soeiro, D. (2014). *Como é que no movimento da escola moderna é promovida a autonomia das crianças?*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Tassoni, E. (2000). *Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno*. Comunicação apresentada na 23.^a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu.
- Tschirhart, C. & Rigler, E. (2009) LondonMet-e packs: a pragmatic approach to learner/teacher autonomy. *Language learning journal*, 37 (1), 71-83.
- Wieder, S. & Greenspan, S. (2002). *A base emocional da aprendizagem*. In Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (pp. 167-190) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zoghi, M. & Dehghan, H. N. (2012). Reflections of the what of learner autonomy. *International journal of English linguistics*, 2 (3).

ANEXOS

Anexo A. Grelha síntese dos instrumentos de regulação e pilotagem

Instrumentos	Objetivos	Descrição do funcionamento	Forma de avaliação
Atas	<p>Registrar as decisões tomadas no conselho de turma.</p> <p>Permitir que a criança tome consciência das decisões tomadas em grande grupo e da importância de cumprir as mesmas.</p> <p>Consciencializar a criança sobre a importância do conselho de turma.</p>	<p>Folha de registo, preenchida pelo secretário (responsável pela tarefa), durante o conselho de turma. São registadas as decisões tomadas, assim como sugestões e compromissos. As atas encontram-se expostas na sala, visíveis a todo o grupo.</p> <p>A ata é lida no final de cada conselho, para confirmar se todas as decisões foram registadas, no início da semana para relembrar possíveis compromissos e no início de cada conselho, (a ata escrita na semana anterior) para avaliar o cumprimento das decisões tomadas.</p>	<p>A avaliação é feita em grande grupo, no início de cada conselho de turma. Avalia-se o cumprimento das decisões tomadas e a possível necessidade de existir alguma alteração.</p>
Computador e impressora	<p>Permitir à criança a possibilidade de utilizar diferentes métodos de escrita e de pesquisa.</p>	<p>O computador é utilizado pelos alunos durante o tempo de projeto,</p>	<p>Neste caso, a avaliação não é do instrumento em si, mas sim do trabalho que é produzido com o</p>

		<p>para pesquisa, ou durante o TEA, para produção de escrita.</p> <p>As impressões são feitas pela professora e, posteriormente, o aluno pode colar a produção escrita no seu caderno, ou tratar a informação para projeto do modo que fizer sentido para si (colar em cartolina, em livro, depende de como for feita a apresentação do projeto).</p>	<p>mesmo. A sua avaliação é feita semanalmente, pela professora cooperante, no momento de avaliação do PIT.</p>
<p>Diário de turma</p>	<p>Promover a gestão de conflitos.</p> <p>Permitir que a criança tome consciência da origem de cada conflito.</p> <p>Possibilitar que a criança medie os conflitos sem que esta utilize formas menos corretas.</p> <p>Promover um momento reflexivo à criança, com mais clareza, uma vez que já não se encontra no momento do conflito.</p>	<p>Tabela exposta na sala, visível para todo o grupo, dividida em três colunas (gostei, não gostei e proponho). Na coluna “gostei” podem escrever algo que tenham gostado, quer esteja relacionado com algum elemento do grupo, quer com algum momento vivido na instituição.</p> <p>Relativamente à coluna “não gostei”, podem registar o mesmo que na coluna anterior, contudo, desta vez, referindo-se a algo que não tenham gostado. Quanto à coluna “proponho”, pode-se registar tudo</p>	<p>A avaliação é feita em grande grupo, no momento de conselho, durante a leitura do diário de turma, após a resolução de cada conflito.</p>

		<p>aquilo que quiserem propor, sendo que será discutida a sua execução no momento do conselho de turma.</p> <p>Pode ser registada pelos alunos e professora da turma e também pelos restantes alunos e professores da instituição, se o que for registado se relacionar com a turma ou com algum elemento da turma.</p>	
Ficheiros	Promover o estudo dos conteúdos programáticos.	<p>Os ficheiros são utilizados para que cada aluno possa treinar algum conteúdo em que apresente mais dificuldades.</p> <p>Os alunos devem realizar, pelo menos, os ficheiros que marcaram no seu PIT.</p>	(explicação em computador e impressora)
Internet	Permitir à criança a possibilidade de utilizar diferentes métodos de pesquisa.	A internet é utilizada no computador, durante o tempo de TEA, ou de projeto, a fim de realizar pesquisa pertinente para os projetos que os alunos se encontram a realizar.	(explicação em computador e impressora)
Livros	Promover o gosto pela leitura.	Os livros podem ser utilizados em momento de TEA, ou de projetos.	(explicação em computador e impressora)

	Permitir à criança a possibilidade de utilizar diferentes métodos de pesquisa.	Podem ser utilizados para fim de pesquisa ou para leitura.	
Mapa de presenças	Registrar a assiduidade e a pontualidade de cada criança.	Tabela exposta na sala, visível para todo o grupo, onde dois alunos (responsáveis pela tarefa) marcam, diariamente, as presenças e os atrasos.	(explicação no mapa de tarefas)
Mapa de tarefas	Estimular o sentido de responsabilidade da criança, permitindo-a tomar perceção de que o seu desempenho nas tarefas do grupo condicionam a dinâmica do mesmo.	Tabela exposta na sala, visível para todo o grupo, onde está marcada a tarefa pelo qual cada aluno está responsável. A tarefa é alterada quinzenalmente.	A avaliação de cada criança (cada tarefa) é feita no conselho de turma, semanalmente, pelo grande grupo e registada pelo presidente da semana.
Plano de desenvolvimento curricular	Consciencializar os alunos das suas dificuldades ou das aprendizagens já realizadas.	Tabela exposta na sala, visível para todo o grupo, onde se regista a avaliação de cada aluno em cada conteúdo. Tabelas divididas por áreas disciplinares.	A avaliação é feita pela professora, de forma periódica, através de momentos designados para essa mesma avaliação.
Plano individual de trabalho (PIT)	Promover a autonomia e gestão de tempo. Consciencializar o aluno acerca das suas dificuldades, do seu ritmo de	Ficha semanal, onde cada aluno planifica a semana seguinte e avalia a anterior, tendo por base as suas dificuldades.	A avaliação é feita semanalmente, no conselho, pelo próprio aluno, pela professora e pelos colegas. Contudo, pode ser avaliado, também,

	trabalho e da importância da planificação.		diariamente, tendo por base os registos do aluno.
Plano semanal e plano diário	Promover a autonomia e a gestão de tempo. Promover a responsabilidade no aluno.	Tabela exposta na sala, visível para todo o grupo, com as atividades que se vão realizar, no decorrer da semana, tendo por base as rotinas semanais.	A avaliação é feita diária e semanalmente, de acordo com o cumprimento, ou não, das atividades propostas.
Registo coletivo de avaliação do PIT	Promover a responsabilidade e autonomia.	Preenchimento no PIT de cada aluno, segundo as avaliações feitas no momento coletivo.	Avaliação é feita mensalmente, em grande grupo.
Registo da apresentação de produções	Promover a partilha de informações. Estimular a comunicação oral.	Tabela exposta na sala, visível para todo o grupo, onde se coloca o nome do aluno que fará a apresentação, assim como, o tipo de comunicação.	A avaliação é feita mensalmente, em grande grupo.
Registo do Tempo	Permitir que a criança tenha uma melhor perceção do estado do tempo.	Tabela exposta na sala, visível para todo o grupo, onde um aluno (responsável pela tarefa) regista o estado do tempo, diariamente.	(explicação no mapa de tarefas)
Regras da sala de aula	Promover o bom ambiente em sala de aula.	Tabela exposta na sala, visível para todo o grupo, onde se encontram regras criadas pelos alunos, que podem ser alteradas, e/ou	A avaliação é feita em grande grupo, no balanço do dia, e/ou no momento do conselho, de acordo com o diário de turma.

		acrescentadas, no momento de Conselho, sempre que necessário.	
--	--	---	--

Anexo B. Grelha das rotinas em sala de aula

Rotinas		Objetivos	Descrição	Forma de avaliação
Português	Trabalho de texto	<p>Promover a aprendizagem das várias componentes da língua, através da reflexão sobre a sua própria escrita, que as descobertas e a própria revisão de texto propicia.</p> <p>Promover a apropriação do modelo de leitura e escrita de textos.</p>	<p>Num processo regulado, sempre feito a partir dos textos das diferentes crianças, elas vão vendo valorizadas as suas produções durante estes momentos, de onde decorre o trabalho de melhoramento e análise da escrita.</p> <p>O professor gere estes momentos, com a contribuição ativa de todas as crianças. Cada uma tem o seu registo em suporte papel (com a fotocópia do texto original), de modo a</p>	<p>A avaliação é feita por todos, essencialmente pelo Plano Diário, onde se faz uma apreciação global do momento.</p>

			<p>analisar e a registrar também todas as alterações combinadas. O professor prepara, antecipadamente também, o texto original para ser projetado no quadro interativo. Fazem-se descobertas no texto, até se descobrir, em conjunto, aquela mensagem oculta, mas de sentido autêntico. Comenta-se o texto, sugerem-se alterações, questiona-se o autor e reescreve-se o texto, respeitando um plano de escrita combinado (reflexão antecipada sobre a estrutura e</p>	
--	--	--	--	--

			organização geral do texto).	
	Momentos coletivos do trabalho da língua	Promover o trabalho específico de várias componentes relacionadas com a gramática da língua e com a ortografia de palavras, a partir de uma reflexão aprofundada das produções escritas da turma.	O professor gere estes momentos, com a contribuição ativa de todas as crianças. Cada uma tem o seu registo em suporte papel. É feita a análise mais aprofundada de aspetos importantes da língua, para o desenvolvimento do conhecimento explícito da mesma, a partir do trabalho de texto realizado e das necessidades demonstradas pelas crianças. A elaboração de listas de palavras a partir de um determinado som ou tema é uma das	A avaliação é feita por todos, essencialmente pelo Plano Diário, onde se faz uma apreciação global do momento

			atividades centrais de análise da língua no primeiro ano de escolaridade.	
	Momentos de leitura	Desenvolver o gosto pelos livros e pela leitura. Levar os alunos a contactar com referenciais do que é “ler bem”, ou seja, ler com entoação, ritmo e expressividade Dar um sentido social às leituras individuais.	Durante os momentos de “Leitura”, é trabalhada coletivamente uma obra, a partir da leitura da mesma. Neste momento, estabelecem-se situações de interação, onde são realizados pequenos recontos, inferências, comentários, e reflexão sobre o vocabulário utilizado.	A avaliação é feita por todos, essencialmente pelo Plano Diário, onde se faz uma apreciação global do momento.
Matemática	Momentos de matemática coletiva	Dar a oportunidade aos alunos de verem sistematizadas dúvidas, de construírem e resolverem problemas e de trabalharem novos conteúdos programáticos.	Ocorre, pelo menos, 1 vez por semana, com duração variável, onde todos participam na atividade em desenvolvimento, de	

			<p>modo a trabalharem importantes competências matemáticas e conteúdos específicos. Os alunos têm registos relativos a estes momentos, adequados ao que se trabalha. Geralmente, o momento é organizado em: análise da atividade, exploração individual ou a pares, discussão e registo de conclusões coletivas.</p>	
	Momentos de resolução de problemas	<p>Dar a oportunidade aos alunos de resolverem problemas contextualizados, adequados às suas vivências e ao que é necessário trabalhar.</p>	<p>Ocorre, pelo menos, uma vez por semana, sendo um momento muito interativo, onde é interpretado o enunciado do problema, os alunos elaboram as suas estratégias de resolução</p>	

			<p>e utilizam -nas, partilham raciocínios e discutem -se opiniões. São argumentadas posições, de modo a que seja construída uma produção coletiva, fruto desta troca de ideias. Os alunos têm um registo individual (para a sua resolução) e outro para o registo das conclusões coletivas, com uma organização semelhante à da produção coletiva (cartaz).</p>	
<p>Estudo do Meio</p>	<p>Projetos e sistematização das aprendizagens</p>	<p>Permitir aos alunos aprender com prazer um vasto leque de conhecimentos sobre si e os outros, sendo eles próprios, sempre que possível orientadores desse trabalho.</p>	<p>Organiza -se a partir das questões de interesse colocadas pelos alunos, enquadradas paralelamente no Programa de Estudo do</p>	

		<p>Dar um sentido social a todo esse processo de aprendizagem. Trabalhar conteúdos específicos do programa, a partir de necessidades dos alunos, ou sistematizando o que foi compreendido com a comunicação dos projetos.</p>	<p>Meio, explícito nas Listas de Verificação afixadas na sala, para o qual são desenvolvidos projetos em pequenos grupos. Cada grupo tem uma capa onde guarda os registos referentes à organização do trabalho e as suas produções durante todo o processo. Para a sistematização de aprendizagens, o grupo elabora o resumo do projeto com as informações mais importantes e disponibilizam-no para toda a turma.</p>	
<p>Tempo de Estudo Autónomo (TEA) Avaliação do plano (sexta-feira)</p>		<p>Promover, para além do trabalho autónomo, o respeito pelo trabalho dos parceiros, as</p>	<p>Todos os dias da semana, os alunos dispõem de uma hora de</p>	<p>Através do PIT, e pelo Plano Diário, onde se faz uma apreciação global do momento. Há uma autoavaliação, heteroavaliação e uma</p>

	<p>interações de ajuda entre pares simétricos e assimétricos, opondo assim a cooperação à competição. Promover hábitos de estudo e treino de conteúdos importantes. Promover a autoconsciência do seu próprio desenvolvimento, de forma que cada aluno possa mobilizar-se para melhorar.</p>	<p>T.E.A., onde realizam as atividades marcadas à segunda feira, durante a programação do trabalho da semana, num Plano Individual de Trabalho). Os alunos têm à sua disposição uma grande variedade de atividades, sendo que devem adequar o que escolhem fazer às suas necessidades individuais, com vista ao seu desenvolvimento. Durante a avaliação do plano, alguns alunos refletem coletivamente sobre o seu trabalho individual durante a semana. É feita uma reflexão coletiva sobre a</p>	<p>avaliação por parte da professora, no momento de Avaliação do Plano.</p>
--	--	---	---

		forma de melhorar o trabalho de alguns alunos (apoios, parcerias, trabalhos específicos, ...). Regista-se a avaliação de cada um, no registo preparado para o efeito.)	
Expressões	Permitir que as crianças desenvolvam competências artísticas, relacionadas com o trabalho na área da expressão musical, plástica e dramática.	Em cada semana, é trabalhada uma expressão, a partir de atividades propostas pela professora ou pelas crianças, de forma a interessar todos os alunos, desenvolvendo diferentes competências.	A avaliação é feita por todos, essencialmente pelo Plano Diário, onde se faz uma apreciação global do momento
Música	Permitir que as crianças desenvolvam competências motoras e físicas, adequadas ao seu desenvolvimento.	Uma vez por semana, a professora desta área organiza atividades para o trabalho destas competências, diversificando propostas.	

Educação Física		Permitir que as crianças desenvolvam competências motoras e físicas, adequadas ao seu desenvolvimento.	Uma vez por semana, o professor desta área organiza atividades para o trabalho destas competências, no interior do colégio (ginásio) ou no exterior (recreio), diversificando propostas. Estes momentos são divididos em: aquecimento, tarefas, retorno à calma. Em determinadas sessões, alguns alunos poderão propor-se para planear e organizar a aula seguinte, mediante um registo específico para o efeito.
Áreas transversais	Apresentação de produções	Promover a interação dos conhecimentos dos alunos, ao serem levantadas questões, problematizadas ideias,	É um momento diário, em que as crianças, mediante inscrição prévia e uma regulação feita

		<p>concepções e confrontadas opiniões.</p> <p>Estimular e dar sentido ao desenvolvimento (e aperfeiçoamento) da comunicação oral, da leitura e da produção escrita.</p>	<p>através de uma tabela de registo, têm oportunidade de mostrar alguns dos trabalhos que fazem por iniciativa própria, ou em casa ou na sala de aula, contando situações experimentadas e lendo textos produzidos. É o presidente (tarefa semanal de um menino diferente) que gere este momento e se certifica da diversidade tipológica de produções apresentadas).</p>	
	<p>Organização da semana (em conselho)</p>	<p>Organizar o trabalho a desenvolver durante a semana, através do preenchimento do plano semanal. Permitir que os alunos tomem consciência do</p>	<p>É um momento coletivo de organização, partilha de intenções e interesses, explicitando o trabalho a realizar, negociando o</p>	<p>Feita através da avaliação coletiva das tarefas realizadas na semana anterior por cada aluno, e do trabalho já realizado.</p>

		que é esperado deles, em cada semana.	que é mais importante para a turma.	
	Reunião de conselho	Promover a participação “democrática” direta, bem como de organização e regulação da vida na turma.	Este momento começa pela leitura da ata produzida na Reunião da semana anterior e, posteriormente, o Presidente e o secretário, leem o Diário de Turma. Em cada crítica ou registo, é feita a discussão necessária, de forma a resolver e a partilhar as ideias importantes. Registam-se as decisões, elaborando a ata desse mesmo Conselho.	No fim do momento, é feito o balanço.

Anexo C. Avaliação diagnóstica do grupo turma do 1.º CEB

Avaliação diagnóstica referente às competências sociais

Grelha de Observação dos Conteúdos trabalhados																
Descritores	Alunos															
	AE	BL	BS	CM	DC	DM	EF	JÁ	MC	MB	MS	RF	SS	TM	TT	VQ
Competências Sociais																
Autonomia e Responsabilidade																
É autónomo no seu trabalho	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
É assíduo	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
É pontual	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Cumprir as regras da sala de aula	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
É responsável pelo seu material	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
É responsável pela sua tarefa	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Participação																
Participa de forma voluntária	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Participa com ideias pertinentes	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Solicita a palavra para intervir	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Relação com o outro																
Respeita as intervenções dos colegas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Estabelece facilmente relações com os colegas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Trabalho em grupo																
Respeita a opinião dos colegas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Participa em discussões de grupo	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Delega tarefas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Coopera com os colegas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Motivação e interesse pela aprendizagem																
Executa as atividades que são propostas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Avaliação diagnóstica referente a Português

Mostra interesse pelas atividades que são propostas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Português																
Português (oralidade)																
Partilha opiniões, de forma audível	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Apresenta uma boa articulação.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Assegura o contacto visual com a audiência.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Prodiz discursos orais breves com vocabulário variado e frases complexas.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Português (leitura)																
Faz uma leitura fluente e segura que evidencie a compreensão do sentido dos textos.	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Manifesta ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ouvidas.	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Português (escrita)																
Escrever textos organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Português (gramática)																
Flexão dos verbos regulares e irregulares: indicativo (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro) e imperativo.	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA

avaliação diagnóstica referente a Matemática

Tipos de frases (imperativo, declarativo, exclamativo e interrogativo).	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Matemática																
Matemática (números e operações)																
Algoritmo da divisão inteira.	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números racionais não negativos.	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática.	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Matemática (organização e tratamento de dados)																
Analisar e interpretar informação de natureza estatística representada de diversas formas.	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Resolver problemas envolvendo a organização e tratamento de dados em contextos familiares variados.	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Comunicar raciocínios, procedimentos e conclusões, utilizando linguagem própria da estatística, baseando-se nos	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA

Avaliação diagnóstica referente a Estudo do Meio

dados recolhidos e tratados.																
Estudo do Meio																
Estudo do meio (o passado do meio local)																
Conhecer factos e datas importantes para a história (3.ª Dinastia).	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Conhecer factos e datas importantes para a história (4.ª Dinastia).	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Legenda																
Com frequência			Algumas vezes							Raramente						
Não Observado	NO		Observação Direta					O D		Produções dos Alunos			PA			

Anexo D. Potencialidades e fragilidades do grupo turma do 1.º CEB

Potencialidades e fragilidades do grupo turma do 4.º ano

	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> -Os alunos são autónomos; -São assíduos e pontuais; -Participam nos diversos momentos e rotinas propostos, apresentando ideias pertinentes; -Colaboram com os colegas (interajuda); -Revelam motivação e interesse no decorrer do processo ensino-aprendizagem; 	<ul style="list-style-type: none"> -Revelam-se pouco responsáveis (não cumprem ou não sabem a tarefa pela qual ficaram responsáveis – Conselho de Turma); -Raramente solicitam a palavra para intervir; -Revelam pouco respeito pela intervenção dos colegas; -São muito faladores e distraídos;
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentam uma boa articulação; 	<ul style="list-style-type: none"> -Revelam dificuldades em partilhar opiniões, de forma audível; -Têm dificuldade em fazer uma leitura fluente e segura; -Revelam dificuldades em escrever textos organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica; -Revelam-se pouco criativos nas suas produções textuais (escrevem quase sempre sobre os mesmos temas);
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - São capazes de analisar e interpretar informação de natureza estatística; 	<ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldade em exprimir oralmente e por escrito, ideias matemáticas, explicar raciocínios, procedimentos e conclusões. -Revelam dificuldades em recorrer ao vocabulário e linguagem próprios da Matemática; -Revelam dificuldades em recorrer ao cálculo mental;

<p>Estudo do Meio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecem factos e datas importantes para a história (3.^a dinastia); -Revelam facilidade em organizarem-se, segundo os temas dos projetos; -Revelam facilidade na elaboração da Planificação do Projeto a desenvolver; 	<p>- Não têm nenhum momento dedicado à realização de atividades experimentais;</p>
<p>Expressões Artísticas e Expressão Físico-Motora</p>	<p>-Revelam-se bastante motivados e envolvidos em todas as atividades propostas nas diversas expressões.</p>	<p>-Revelam-se muito faladores.</p>

Anexo E. Gráficos de avaliação das aprendizagens dos alunos do 1.º CEB

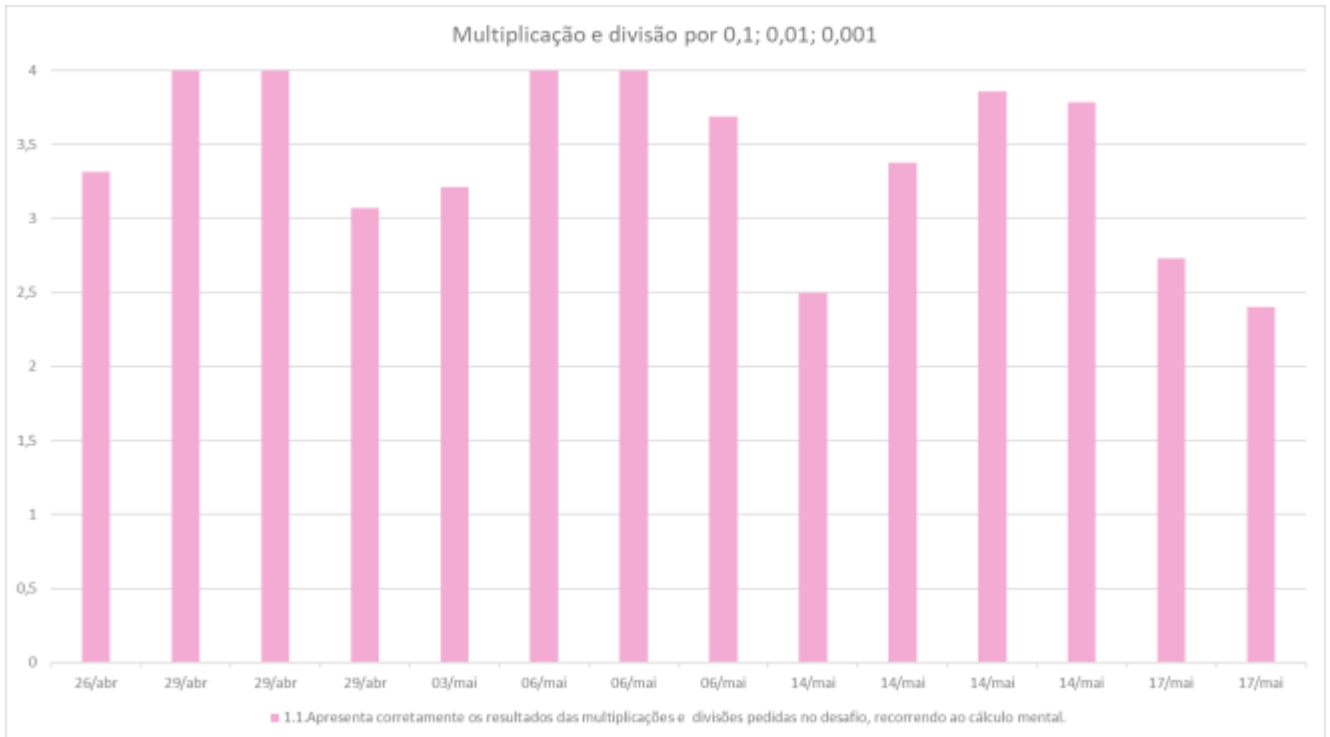


Figura 1. Médias das avaliações obtidas nas rotinas de cálculo mental realizadas semanalmente.

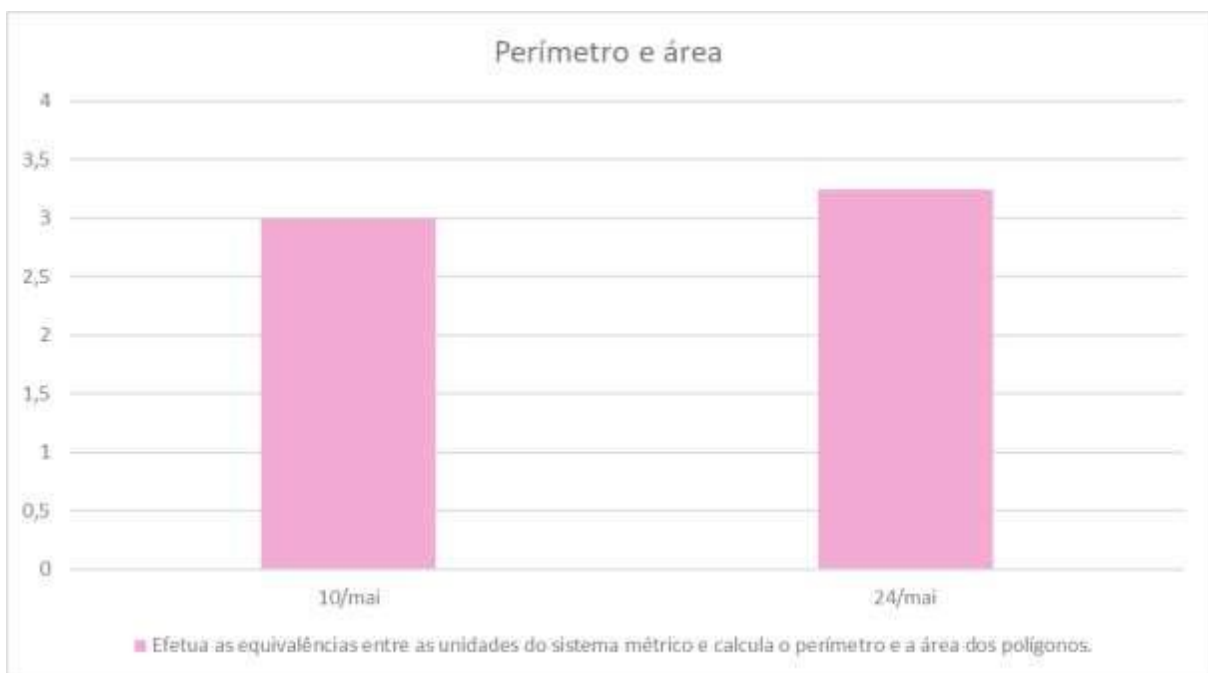


Figura 2. Médias obtidas ao nível dos desafios e da Ficha de Verificação realizada sobre Perímetros e Áreas

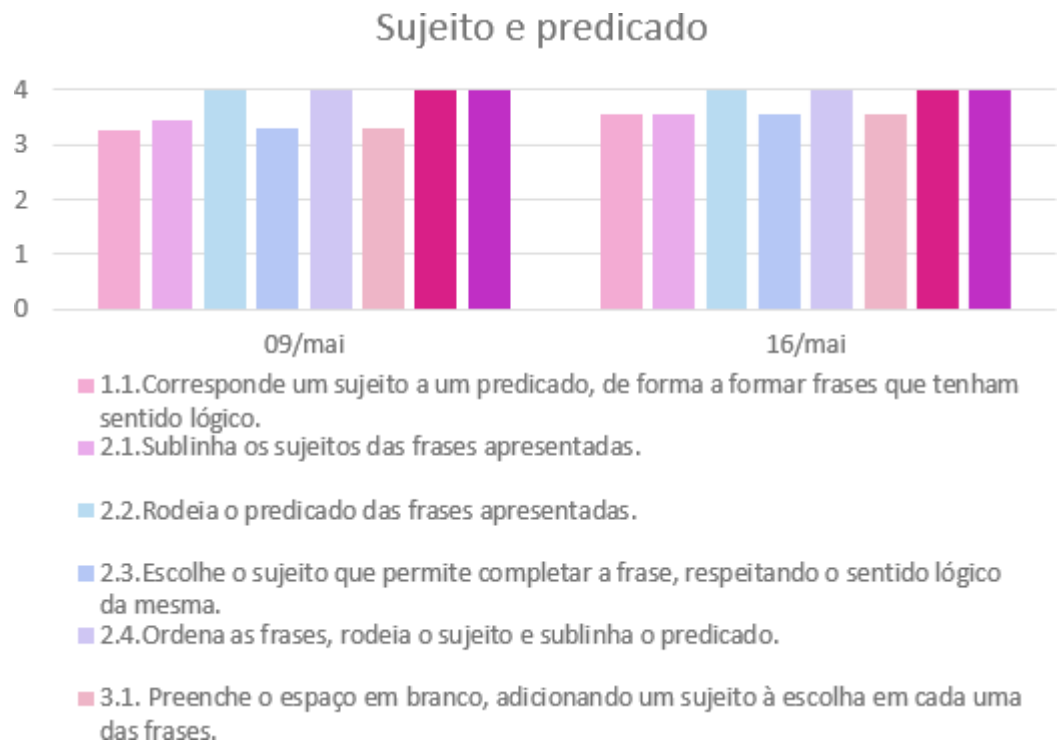


Figura 3. Médias obtidas ao nível dos desafios e da Ficha de Verificação realizada sobre Sujeito e Predicado

Anexo F. Entrevista à OC do 2.º CEB

Boa tarde, professora, a realização da presente entrevista tem como objetivo recolher informações referentes ao seu percurso profissional, ao funcionamento da instituição, bem como dos grupos que está a acompanhar atualmente.

Antes de iniciarmos esta entrevista importa referir que iremos garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados de todos os intervenientes.

Começemos por falar um pouco do seu percurso profissional

Há quanto tempo é professor do 2.º CEB?

(OC): Aproximadamente 15 anos.

Há quanto tempo leciona nesta instituição?

(OC): Este é o segundo ano.

Há quanto tempo acompanha este grupo de alunos?

(OC): É o primeiro ano.

Relativamente ao seu envolvimento nesta escola

A professora colaborou na realização do projeto educativo do agrupamento?

(OC): Não.

Qual é a sua opinião relativamente ao projeto educativo do agrupamento?

(OC): Está bem estruturado e adequado á comunidade onde está inserido.

Existe trabalho colaborativo entre os agentes educativos deste agrupamento? E desta escola?

(OC): Na minha opinião existe pouco trabalho colaborativo entre os agentes educativos do agrupamento. Em relação à escola, existe algum trabalho colaborativo, nomeadamente entre as áreas disciplinares, contudo, considero que seja um trabalho residual.

Se sim, em que âmbito existe esse trabalho colaborativo entre os agentes educativos?

(OC): O trabalho colaborativo entre os docentes das áreas disciplinares resume-se à partilha de alguns recursos didáticos, avaliação do processo educativo, nomeadamente cumprimento programático e análise dos resultados académicos dos alunos e à planificação de atividades do âmbito do Plano Anual de atividades.

Com que frequência há reuniões com os membros da equipa das áreas disciplinares que leciona?

(OC): Mensalmente.

Quanto ao seu cargo como diretora de turma

Que tipo de responsabilidades/tarefas tem de realizar, enquanto diretora de turma?

(OC): Enquanto diretora de turma sou responsável por criar o elo entre os alunos, os encarregados de educação e os membros da equipa educativa. Desse modo, todos os alunos que envolvem a minha direção de turma passam, necessariamente, por mim. Além disso, justifico as faltas dos alunos e convoco reuniões de pais sempre que considero necessário.

Ao nível da preparação das aulas

Como é que a professora organiza as atividades de ensino e aprendizagem?

(OC): Faço uma planificação muito sucinta numa folha, colocando os tópicos gerais do que vou realizar na aula. A nível de materiais já tenho vários recursos preparados de outros anos. Quando considero necessário faço uma adaptação dos mesmos, tendo em conta as especificidades que cada turma apresenta.

Que tipo de propostas ou tarefas de aprendizagem costuma apresentar aos seus alunos?

(OC): Tarefas a pares; Questões de aula; Rotina de cálculo mental; Fichas formativas.

Agora falando um pouco sobre o funcionamento em sala de aula

Que estratégias considera fundamentais para o bom funcionamento da sala de aula?

(OC): Considero fundamental a estratégia de ensino exploratório e o trabalho em grupo (ou pares)

Estabeleceu algumas rotinas em sala de aula? Se sim, quais?

(OC): Sim, as rotinas associadas à abertura e término da aula; Criação de momentos de trabalho individual, pares e discussão em grande grupo.

Que tipo de recursos utiliza habitualmente em sala de aula?

(OC): Depende dos conteúdos trabalhados: Fichas de trabalho(tarefas); Apresentações de PPT; Computador; Quadro interativo; Material manipulável.

Qual é a sua perspetiva em relação à utilização do manual escolar?

(OC): Geralmente, utilizo o manual, por respeito sobretudo aos pais e ao Estado que gastaram dinheiro para o poderem adquirir. Na minha opinião, o manual escolar não deve ser um recurso guia das aulas, isto é, não devemos dar as aulas seguindo o manual, mas sim aproveitar o que este recurso tem de bom para proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais rica e significativa.

De que forma utiliza o manual escolar com os seus alunos?

(OC): Utilizo sobretudo para lhes enviar exercícios para TPC e também seleciono alguns desses exercícios para os alunos realizarem durante a aula a pares ou individualmente.

Para finalizar, falemos sobre as turmas que a professora acompanha (5.ºH e 5.º I)

Quais são as principais preocupações da professora face ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos?

(OC): A aprendizagem significativa dos conteúdos, a interajuda entre pares e o envolvimento dos alunos no seu próprio processo ensino-aprendizagem e no dos colegas.

Quais as potencialidades e fragilidades que considera importantes ao nível da caracterização da turma do 5.ºH? E do 5.ºI?

(OC): O 5.º H é uma turma que revela bastantes problemas ao nível da assiduidade, sobretudo os alunos de etnia cigana. É uma turma com bastantes dificuldades de aprendizagem ao nível da matemática, são pouco participativos, raramente fazem os TPC e têm dificuldades em trabalhar em grupo. A turma do 5.º I apresenta um grande potencial, vários dos alunos integram o quadro de honra. Os alunos são bastante participativo, curiosos e responsáveis. Realizam os TPC frequentemente. Contudo, são faladores e apresentam algumas dificuldades em trabalhar em grupo.

Existe aprendizagem cooperativa? De que forma?

(OC): Sim, através da realização de tarefas a pares ou pequenos grupos. De que forma é feita a avaliação dos alunos?

(OC): Os alunos foram informados dos critérios de avaliação no início do ano. Ao longo dos períodos são constantemente informados da avaliação obtida nas diferentes propostas e tarefas desenvolvidas nas aulas. No final de cada período é feito o balanço do trabalho desenvolvido, salientando-se os progressos obtidos.

Faz reunião de pais? Se sim, com que frequência?

(OC): Para além das planeadas pela organização da Escola, sempre que necessário.

Desta forma, concluímos a realização desta entrevista, agradecendo desde já a colaboração e a disponibilidade da professora.

Anexo G. Abordagem multinível



Fonte: Ministério da Educação - DGE

Figura 4. Pirâmide representativa das abordagens multinível (Decreto – Lei n.º 54/2018)

Anexo H. Grelhas de avaliação diagnóstica do 2.º CEB

Grelha de avaliação diagnóstica do 5.º H

Competências sociais																				
Descritores	Alunos																			
	AS	CS	CC	FB	FO	FG	GG	HB	IG	JO	LS	MA	MR	MC	MF	MM	QP	RD	RM	RL
Autonomia e responsabilidade																				
É autónomo no seu trabalho	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
É assíduo	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
É pontual	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
É responsável pelo seu material	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
Participação																				
Participa de forma voluntária	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
Relação com o outro																				
Respeita a vez de falar dos colegas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
Respeita a professora e os colegas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
Trabalho em grupo																				
Respeita a opinião dos colegas	OD	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
Participa em discussões de grupo	OD	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
Coopera com os colegas	OD	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	NO	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
Motivação e interesse pela aprendizagem																				
Envolve-se nas atividades propostas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO

Mostra interesse em realizar as atividades propostas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
--	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Legenda					
Com frequência		Algumas vezes		Raramente	
Não observado	NO	Observação Direta	OD	Produções dos Alunos	PA

Grelha de avaliação diagnóstica das competências sociais do 5.º I

Competências sociais																					
Descritores	Alunos																				
	AP	AS	AM	BF	BB	CM	DC	DM	DR	FL	GS	GR	GM	JS	JV	MS	MS	RV	RS	RQ	TC
Autonomia e responsabilidade																					
É autónomo no seu trabalho	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
É assíduo	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
É pontual	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
É responsável pelo seu material	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Participação																					
Participa de forma voluntária	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Relação com o outro																					
Respeita a vez de falar dos colegas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Respeita a professora e os colegas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Trabalho em grupo																					
Respeita a opinião dos colegas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Participa em discussões de grupo	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Coopera com os colegas	NO	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
Motivação e interesse pela aprendizagem																					
Envolve-se nas atividades propostas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD

Mostra interesse em realizar as atividades propostas	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD
--	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Legenda					
Com frequência		Algumas vezes		Raramente	
Não observado	NO	Observação Direta	OD	Produções dos Alunos	PA

Matemática																				
Descritores	Alunos																			
	AS	CS	CC	FB	FO	FG	GG	HB	IG	JO	LS	MA	MR	MC	MF	MM	QP	RD	RM	RL
Números racionais não negativos																				
Expressões numéricas com numerais mistos	PA	PA	NO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	NO
Percentagens																			NO	NO
Cálculo mental (“De cor e salteado”)	PA	PA	NO	PA	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	NO
Problemas com números racionais não negativos																				
Problemas de vários passos envolvendo números racionais representados na forma de dízimas	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	NO
Problemas de vários passos envolvendo números racionais representados na forma de percentagens	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	NO

Legenda					
Com frequência		Algumas vezes			Raramente
Não observado	NO	Observação Direta		OD	Produções dos Alunos
					PA

Grelha de avaliação diagnóstica de Matemática do 5.º I

Matemática																					
Descritores	Alunos																				
	AP	AS	AM	BF	BB	CM	DC	DM	DR	FL	GS	GR	GM	JS	JV	MS	MA	RV	RS	RQ	TC
Números racionais não negativos																					
Expressões numéricas com numerais mistos	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	NO	PA	PA
Percentagens	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA
Cálculo mental (“Decor e salteado”)	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA
Problemas com números racionais não negativos																					
Problemas de vários passos envolvendo números racionais representados na forma de dízimas	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Problemas de vários passos envolvendo números racionais representados na forma de percentagens	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Legenda																					
Com frequência						Algumas vezes						Raramente									

Não observado	NO	Observação Direta	OD	Produções dos Alunos	PA
---------------	----	-------------------	----	----------------------	----

Ciências Naturais																				
Descritores	Alunos																			
	AS	CS	CC	FB	FO	FG	GG	HB	IG	JO	LS	MA	MR	MC	MF	MM	QP	RD	RM	RL
A importância do ar para os seres vivos																				
Identifica as propriedades do ar e alguns dos seus constituintes	OD	OD	NO		OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	PA	OD	NO	NO
Refere propriedades antrópicas que contribuem para a poluição do ar	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO
Sugere medidas que contribuem para a preservação da qualidade do ar	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	OD	NO	NO

Legenda					
Com frequência		Algumas vezes		Raramente	
Não observado	NO	Observação Direta	OD	Produções dos Alunos	PA

Grelha de avaliação diagnóstica de Ciências Naturais do 5.º I

Ciências Naturais																					
Descritores	Alunos																				
	AP	AS	AM	BF	BB	CM	DC	DM	DR	FL	GS	GR	GM	JS	JV	MS	MS	RV	RS	RQ	TC
A importância do ar para os seres vivos																					
Identifica as propriedades do ar e alguns dos seus constituintes	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA
Refere propriedades antrópicas que contribuem para a poluição do ar	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA
Sugere medidas que contribuem para a preservação da qualidade do ar	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	NO	PA	PA	PA

Legenda					
Com frequência		Algumas vezes			Raramente
Não observado	NO	Observação Direta		OD	Produções dos Alunos
					PA

Anexo I. Potencialidades e Fragilidades identificadas no grupo turma do 2.º CEB

Potencialidades e fragilidades do grupo turma do 2.º CEB

Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	
<p>Nas duas turmas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Respeitam a vez de falar dos colegas. -Respeitam a professora e os colegas. -Respeitam a opinião dos colegas. <p>Na turma do 5.º I:</p> <ul style="list-style-type: none"> -São autónomos. -São responsáveis pelo seu material. 	<p>Nas duas turmas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participam pouco, de forma voluntária. -Revelam pouco interesse nas atividades propostas. <p style="text-align: center;"><u>Trabalho de grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Participam pouco em discussões de grupo. -Cooperam pouco uns com os outros.
Matemática	
<p>Nas duas turmas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -São capazes de calcular adições em expressões numéricas com numerais mistos. <p>Na turma do 5.º I:</p> <ul style="list-style-type: none"> -São capazes de calcular mentalmente metade da metade (= um quarto) de um valor inteiro dado. 	<p>Nas duas turmas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Revelam dificuldades em multiplicar e dividir por 10; 100; 1000; 0,1; 0,01 e 0,001. -Revelam dificuldades em recorrer a estratégias de cálculo mental que lhes permita calcular a percentagem referente a um determinado valor dado. -Revelam dificuldades em resolver problemas que envolvam percentagens. -Revelam dificuldades em desenvolver o seu raciocínio matemático, aquando de comunicações orais. <p>Na turma do 5.º H:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Revelam dificuldades em calcular subtrações em expressões numéricas com numerais mistos. -Revelam dificuldades em calcular mentalmente metade da metade (= um quarto) de um valor inteiro dado.
Ciências Naturais	

<p>Nas duas turmas:</p> <ul style="list-style-type: none">-São capazes de compreender as propriedades do ar, a partir da realização e análise de atividades práticas realizadas em sala de aula.-Compreendem que o oxigênio é o gás responsável por manter a vela acesa.	<p>Nas duas turmas:</p> <ul style="list-style-type: none">-Revelam dificuldade na compreensão dos termos científicos: comburente, combustão e combustível.-Revelam dificuldades em compreender que não é o oxigênio que acende a vela. <p>Na turma do 5.º H:</p> <ul style="list-style-type: none">-Revelam dificuldades em compreender as propriedades do ar, a partir da realização e análise de atividades práticas realizadas em sala de aula
--	--

Anexo J. Gráficos da avaliação do 2.º CEB

5.ºH - matemática

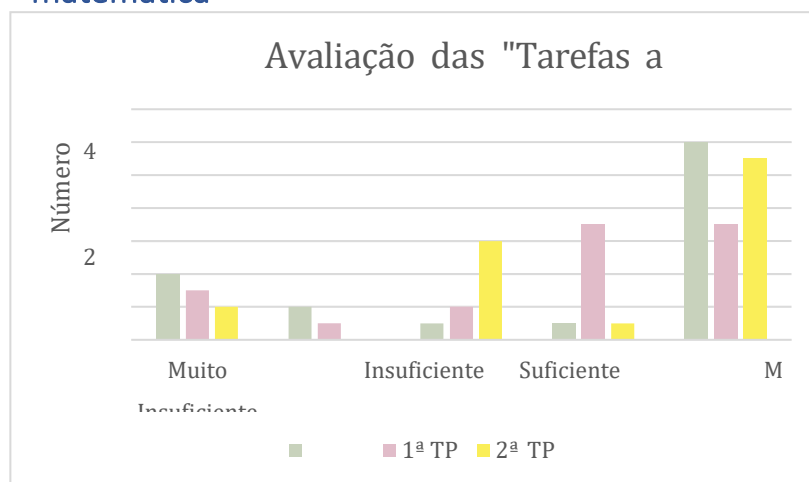


Figura 5. Avaliação das tarefas a pares. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019.

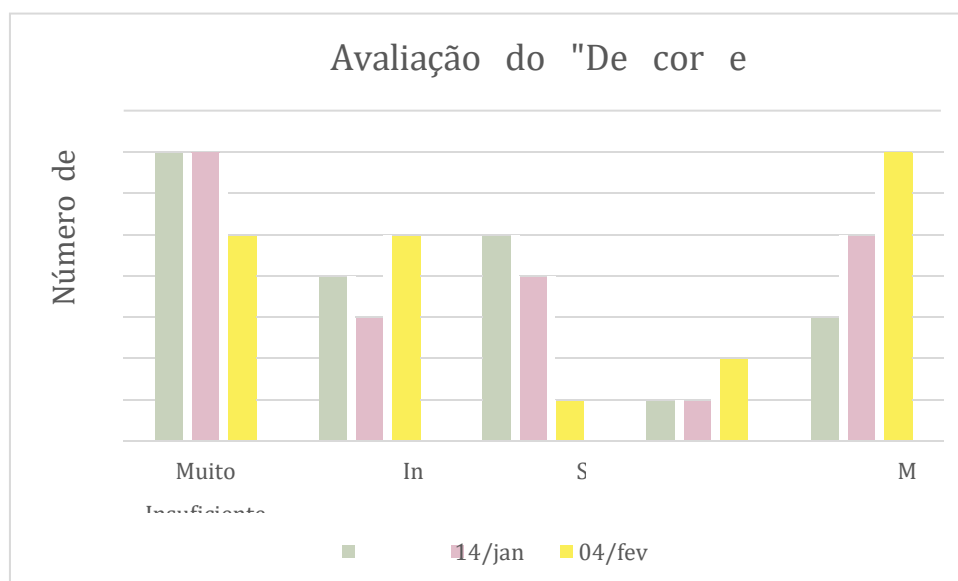


Figura 6. Avaliação das tarefas de cálculo mental. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019.

5.ºH – ciências naturais

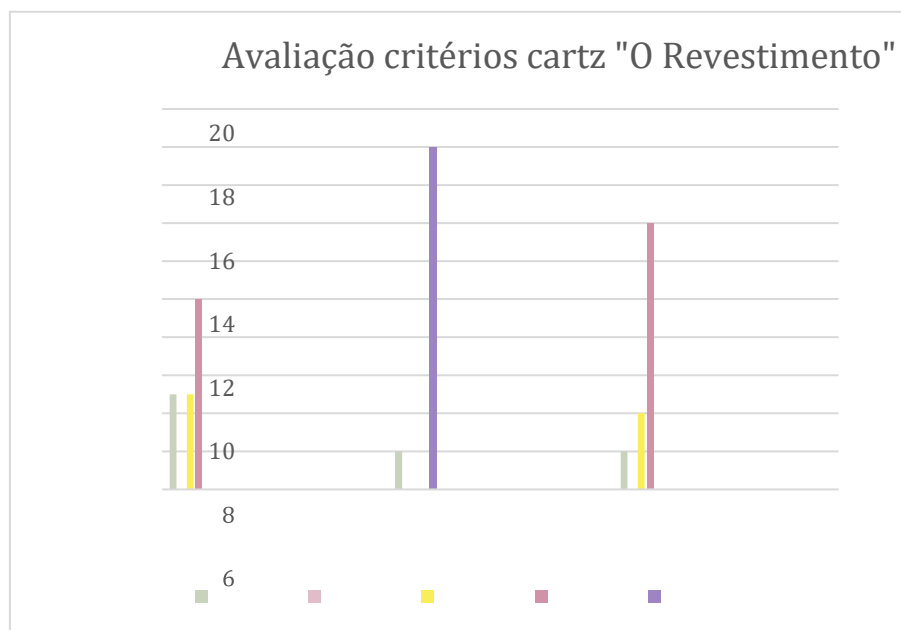


Figura 7. Avaliação do cartaz sobre o revestimento. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019.

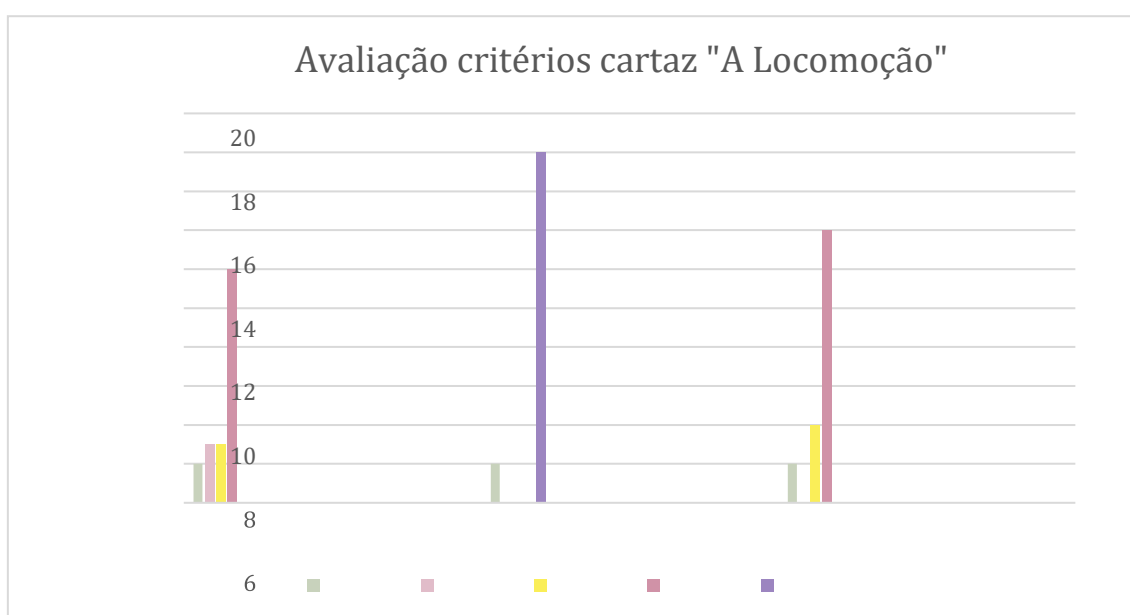


Figura 8. Avaliação do cartaz sobre a locomoção. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019.

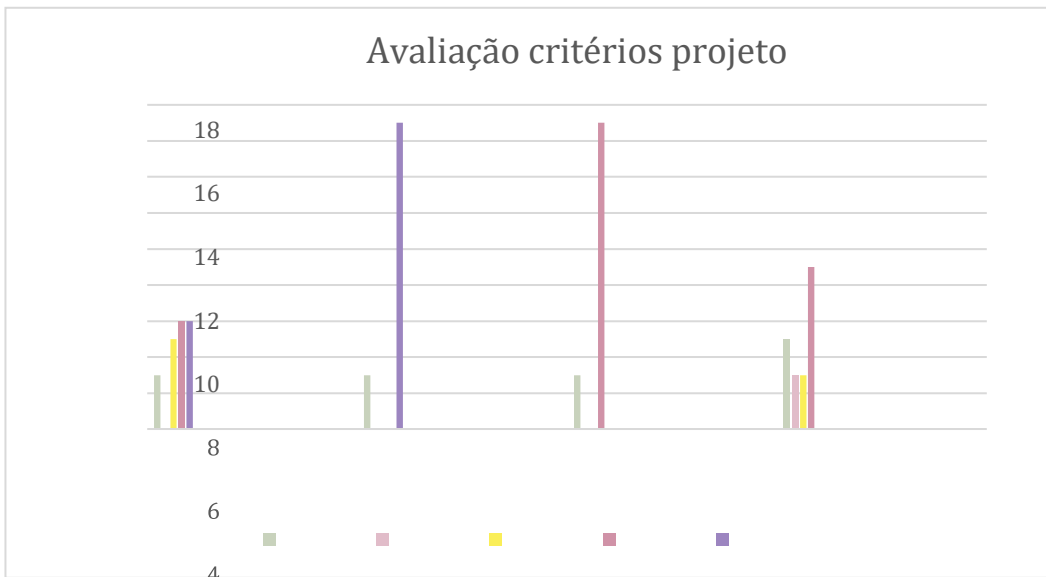


Figura 9. Avaliação do projeto sobre a diversidade dos animais. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019.

5.º - matemática

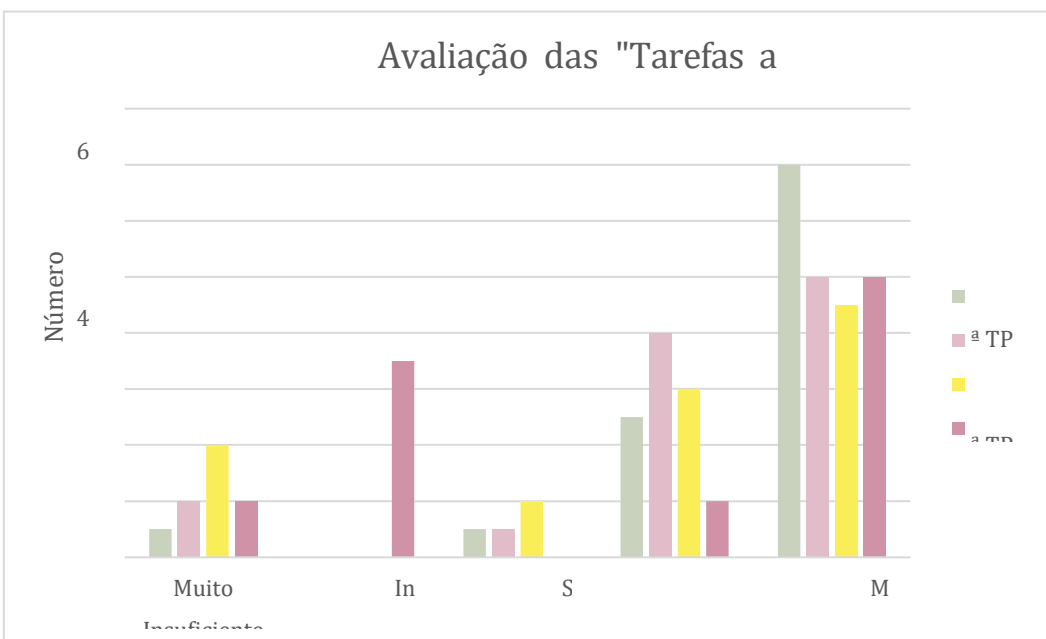


Figura 10. Avaliação das tarefas a pares. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019.

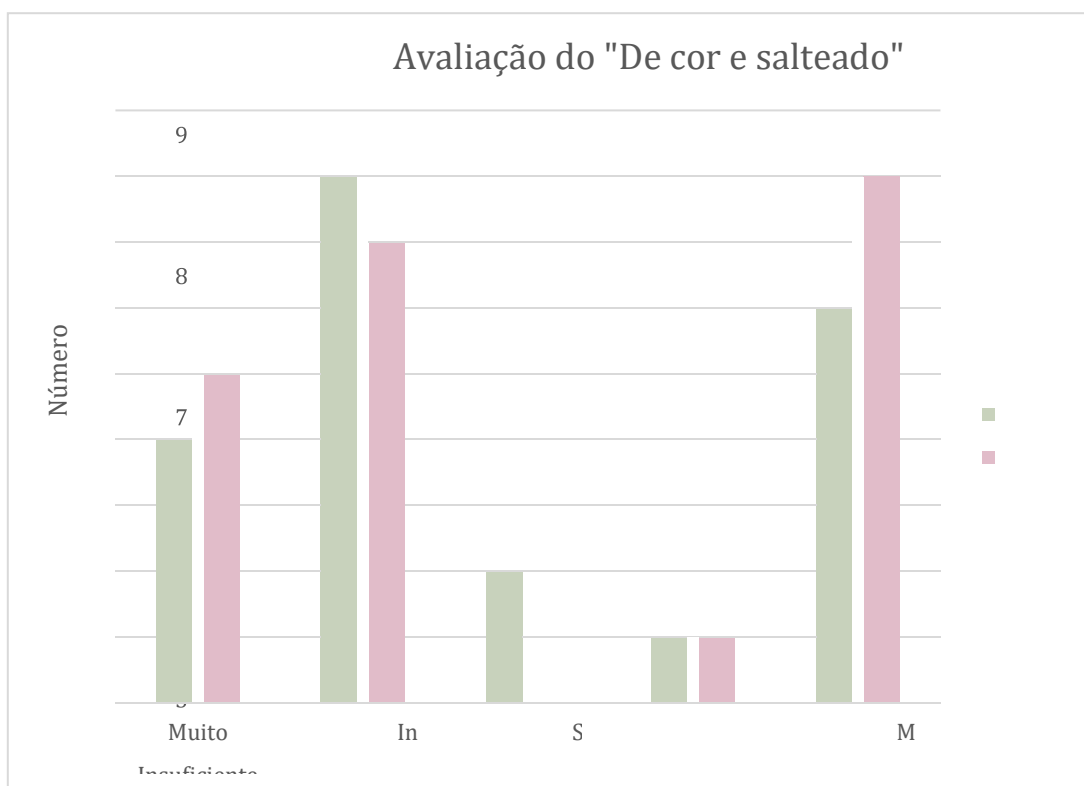


Figura 11. Avaliação das tarefas de cálculo mental. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019.

5.ºI – ciências naturais

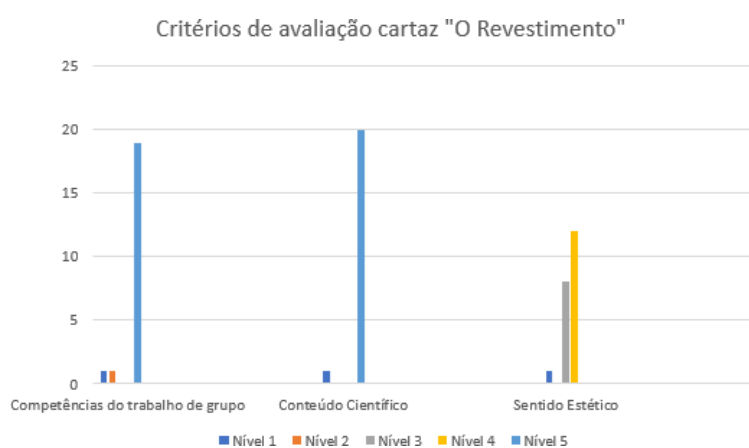


Figura 12. Avaliação dos cartazes sobre o revestimento. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019.

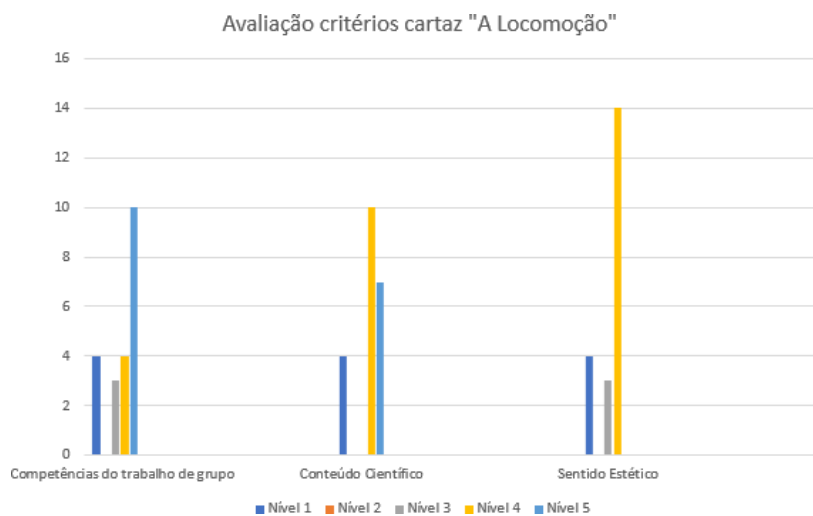


Figura 13. Avaliação do cartaz sobre a locomoção. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019.

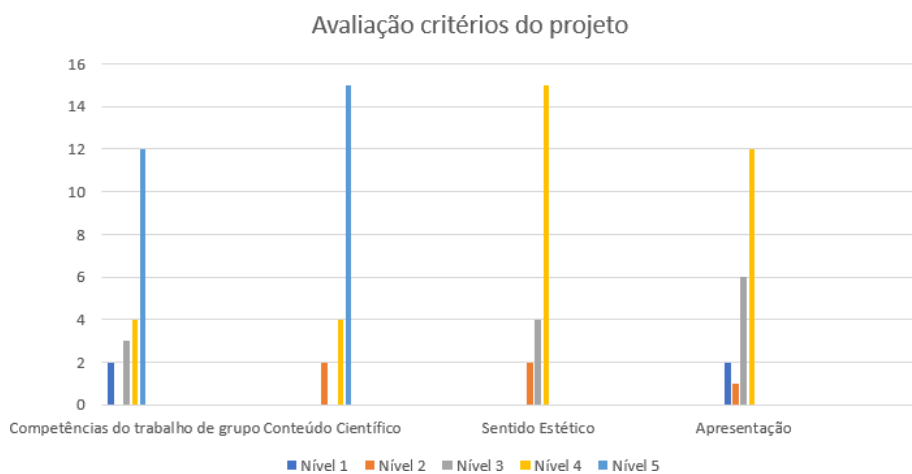


Figura 14. Avaliação do projeto sobre a diversidade dos animais. Fonte: Própria. Dados recolhidos na PES, 2019

Anexo K. Guião da Entrevista aos alunos

Bloco temático	Objetivos específicos	Formulário de questões
Perspetiva do aluno sobre TEA no seu percurso escolar	Conhecer a opinião do aluno sobre a realização do TEA	- Gostas do momento de TEA? - O que mais gostas no TEA? - Fazes mais atividades que gostas ou em que tens dificuldades?
	Conhecer a perceção do aluno sobre o papel do TEA na sua aprendizagem	- Achas que o TEA é importante? Porquê?
Perspetiva do aluno sobre o TEA no contexto da turma	Caraterizar os processos de realização do TEA	- Achas que a turma aproveita o momento TEA? - Na tua opinião, quais as maiores diferenças entre ter e não ter TEA? - Qual é o papel da professora no momento TEA?

Anexo L. Guião da Entrevista à professora

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões
Conceção do professor sobre o TEA	Conhecer a conceção do professor sobre o TEA	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua perspetiva, o que é o TEA? - Que vantagens vê na realização do TEA no contexto do 1º CEB? - Quais são as maiores dificuldades na implementação do TEA?
Organização e realização do TEA	Conhecer a forma de organização do TEA	<ul style="list-style-type: none"> - Como organiza o TEA?
	Identificar as reações dos alunos face ao TEA	<ul style="list-style-type: none"> - Como é que os alunos aderem ao TEA? - Quais são as maiores dificuldades demonstradas pelos alunos no TEA?
Conceção sobre o papel do professor durante o TEA	Caraterizar o papel do professor na realização do TEA	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuda os alunos a planear o que irão fazer durante o TEA? - Que tipo de acompanhamento e apoio dá aos alunos durante o TEA? - Como avalia o trabalho realizado pelos alunos durante o TEA?

Anexo M. Transcrição das Entrevistas aos alunos

B

- Gostas do momento de TEA?

- O que mais gostas no TEA?

Bem, o que eu mais gosto no TEA é que me consigo concentrar bem a fazer as coisas que eu preciso e gosto que nós tenhamos esse momento porque te ajudar a trabalhar melhor.

- Fazes mais atividades que gostas ou em que tens dificuldades?

Às vezes eu faço mais escritas, porque quero apresentar.

- Achas que o TEA é importante? Porquê?

- Achas que a turma aproveita o momento TEA?

Às vezes ficamos a fazer muito barulho e não aproveitamos.

- Na tua opinião, quais as maiores diferenças entre ter e não ter TEA?

Eu acho que diferença é porque no TEA nós trabalhamos as coisas que precisamos, as outras turmas não. As outras turmas, elas atrasam-se mais, porque pode haver alguém ou algumas pessoas que não percebem. Se nós não percebermos alguma coisa, nós marcamos uma parceria, também para alguém nos ajudar. Eu acho que é essa a diferença.

- Qual é o papel da professora no momento TEA?

A professora ajuda sempre quando nós não sabemos alguma coisa. Imagina que eu tenho dúvidas em multiplicação com números decimais e ninguém me consegue ajudar, a professora ajuda-nos sempre. Outra coisa é que ajuda-nos a organizar o nosso tempo.

C

- Gostas do momento de TEA?

É bom também a professora ajuda, (...)

- O que mais gostas no TEA?

- Fazes mais atividades que gostas ou em que tens dificuldades?

Um bocadinho das duas. Às vezes, há semanas que eu faço mais coisas que eu gosto e há semanas que faço mais as coisas que eu preciso, porque às vezes eu não sei o que é que preciso, então ponho só o que eu acho que preciso.

- Achas que o TEA é importante? Porquê?

Acho. Porque aprendes a ser autónomo, aprendes a trabalhar sozinha, aprendes também a conseguir organizar o teu tempo, aprendes a ser mais autónomo, aprendes a perceber o que é preciso trabalhar, porque depois mais para a frente vai ser difícil para te organizares e eu só tenho uma dificuldade, que é trabalhar em casa.

- Achas que a turma aproveita o momento TEA?

Não. Às vezes quando se trabalha sozinho sim, mas muitas vezes começam a conversar um bocadinho, começam a brincar assim um bocadinho, eu própria, às vezes, converso um bocadinho. Às vezes é muito irritante, porque eu quero fazer coisas e trabalhar coisas, mas se eu estou a fazer parceria com alguém e essa pessoa distrai-se muito e depois é difícil de trabalhar.

- Na tua opinião, quais as maiores diferenças entre ter e não ter TEA?

As outras turmas e elas aprendem com alguém, com a professora e depois manda um TPC e elas fazem em casa, se quiserem treinam e não é assim que nós trabalhamos. A professora ensina, relembra, às vezes, dá-nos o que é que podemos fazer para trabalhar aquilo. E também, em vez de trabalharmos muito em casa, também trabalhamos aqui, temos a ajuda da professora e dos colegas.

- Qual é o papel da professora no momento TEA?

É, às vezes, não sei bem, é mais ou menos uma colega que sabe praticamente tudo. A professora vê os nossos PIT's e vê o que é que nós temos dificuldades e às vezes, imagina, eu tenho dificuldade numa coisa, a professora disse que, naquele dia, ela vai ajudar-me a tentar que eu perceba. Às vezes, também passeia pela sala para ver se precisam de ajuda, agora também porque a amanhã vamos ter teste de Estudo do Meio, hoje tivemos de Matemática e ontem de Português. A professora disse para trabalharmos mais coisas de Estudo do Meio e de Português e depois a professora pergunta se precisamos de alguma ajuda, então é assim que se organiza, também.

D

- Gostas do momento de TEA?

- O que mais gostas no TEA?

- Fazes mais atividades que gostas ou em que tens dificuldades?

- Achas que o TEA é importante? Porquê?

Acho, porque ele é um sítio onde nós podemos desenvolver as dúvidas mais facilmente, porque como já estive a explicar, nos momentos coletivos umas pessoas podem ter dúvidas e podem não pôr o dedo no ar e depois elas no TEA, têm os ficheiros, em tu podes fazer, depois a professora corrige e na próxima semana, que cada semana tem um TEA, tem cinco TEA, um para cada dia. E na próxima semana, como estava a dizer, o que acontece é que tu tens que, já sabes como erraste aquilo, tu podes rever um ficheiro e assim aprendes com o que tu erraste. Porque também há pessoas que dizem que a errar as pessoas aprendem.

- Achas que a turma aproveita o momento TEA?

Eu acho que sim, na maior parte das pessoas. Outras pessoas também, às vezes, elas ficam um bocadinho distraídas, como eu, mas, eu acho que sim. Há algumas pessoas que não aproveita um bocadinho bem, mas o resto das pessoas eu acho que sim, acho que trabalham muito bem todas.

- Na tua opinião, quais as maiores diferenças entre ter e não ter TEA?

É porque se eu não tiver TEA, é um bocadinho difícil pra mim, porque eu costumo querer fazer todas as atividades, mas não é uma questão de atividades é uma questão de aprender, então eu gosto de ter TEA. Só que não ter TEA é um bocadinho difícil, porque eu, muitas vezes, não faço atividades em casa, que também é uma opção. Também, nós não podemos levar as fichas de verificação, que é uma coisa para tu aprenderes, porque em casa podes ir ao teu computador e podes ver as respostas, mas eu acho que ter TEA é muito bom, fico muito feliz, porque consigo continuar a fazer as minhas atividades. Mas, acho que não ter TEA, não fico triste, mas também não fico feliz, é um bocadinho difícil de completar as atividades.

- Qual é o papel da professora no momento TEA?

Eu acho que o papel dela é ajudar as pessoas e dar apoio quando elas estão com dúvidas, porque ela vê todos os PIT's, é uma professora muito boa, faz muito trabalho, ela fica todo o fim de semana a ver todos os PIT's e depois isso fica um bocadinho..., se eu fosse ela, era um bocadinho chato pra mim e nem me imagino estar a fazer aquilo. Eu acho que depois dela ver isso, ela vê quem tem mais dificuldade numa área em que já trabalharam e ela depois ajuda as pessoas que têm mais dificuldades nessa área e

ela ajuda as pessoas que acha que deve ajudar mais. Mas o resto das pessoas, ela dá outras parcerias às estagiárias, que elas também ajudam. E o papel dela é apoiar os alunos.

J

- **Gostas do momento de TEA?**

- **O que mais gostas no TEA?**

e é também de fazer TEA.

- **Fazes mais atividades que gostas ou em que tens dificuldades?**

- **Achas que o TEA é importante? Porquê?**

Sim, acho muito. Porque o TEA é o momento em que podemos refletir, estudar, escrever e fazer contas e assim. E no TEA acho que é a maior parte do dia em que se aprende mais.

- **Achas que a turma aproveita o momento TEA?**

Alguns sim, aproveitam, outros ficam a conversar. Sim, acho que todos fazem bem o TEA.

- **Na tua opinião, quais as maiores diferenças entre ter e não ter TEA?**

Tendo nós aprendemos mais e não tendo nós aprendemos menos. Porque é um momento em que nós estudamos coisas que nós precisamos e isso.

- **Qual é o papel da professora no momento TEA?**

Ajudar os colegas. Ajudar, quando está muito barulho dizer para baixar o volume e ajudar os outros.

M

- **Gostas do momento de TEA?**

- **O que mais gostas no TEA?**

- **Fazes mais atividades que gostas ou em que tens dificuldades?**

- **Achas que o TEA é importante? Porquê?**

Acho. Porque é uma maneira de nós trabalharmos, também podemos trabalhar com a professora, mas primeiro temos que tentar que os colegas nos ajudem. Também podemos trabalhar sozinhos, para tentar... em vez de serem... é como trabalhos de casa, que se podem fazer em casa, ou no momento de TEA, são mais ou menos trabalhos de casa.

- Achas que a turma aproveita o momento TEA?

Algumas não, por exemplo, há pessoas que só pensam, tipo, em ajudar, ou só pensam em fazer coisas que gostam. Há pessoas que brincam todo o TEA e fazem, tipo, uma atividade na semana toda na escola e o resto tudo em casa.

- Na tua opinião, quais as maiores diferenças entre ter e não ter TEA?

Eu acho que a diferença é que, eu acho que, as outras turmas, acho que têm sempre, ou quase sempre trabalhos e nós nunca temos trabalhos, só mesmo as pessoas que não fazem nada. Eles têm trabalhos em casa e nós nunca temos.

- Qual é o papel da professora no momento TEA?

É, tipo, imagine, eu tento ajudar um colega, ele não percebe, então ele vai trabalhar com a professora e se ela não perceber... nunca aconteceu.

Ma

- Gostas do momento de TEA?

- O que mais gostas no TEA?

- Fazes mais atividades que gostas ou em que tens dificuldades?

Mais atividades que tenho dificuldades.

- Achas que o TEA é importante? Porquê?

Sim. Porque é uma coisa em que nós podemos trabalhar no precisamos melhorar e as pessoas podem-nos ajudar.

- Achas que a turma aproveita o momento TEA?

Eu acho que sim. Porque quando eu estou lá na sala, também estão muitas pessoas a trabalhar.

- Na tua opinião, quais as maiores diferenças entre ter e não ter TEA?

Eu acho que aprendendo sem TEA é um bocado mais difícil porque não podemos trabalhar assim...com uma pessoa só. E com TEA é fácil, podemos trabalhar com uma pessoa.

- Qual é o papel da professora no momento TEA?

É de ajudar os colegas.

Anexo N. Transcrição da Entrevista à professora

- Na sua perspetiva, o que é o TEA?

O TEA é um momento onde os alunos têm a oportunidade de trabalhar especificamente nas dificuldades que têm, não só treinar os conteúdos que nós vamos trabalhando em coletivo, mas também e essencialmente trabalhar mais naquilo em que têm mais dificuldades.

- Que vantagens vê na realização do TEA no contexto do 1º CEB?

Além desta, não é, que eu já que, o facto de eles trabalharem em parcerias, o facto de trabalharem com os colegas, acho que é muito bom, o facto de serem eles que têm que procurar, aprender a procurar, como é que podem trabalhar determinada coisa, ou seja, aprender a estudar, aprender a ir à procura do que precisam, se as coisas estão no manual, se estão num ficheiro, eles sabem, tem que ir procurar. Outra coisa, no TEA também é aperceberem-se dessa dificuldade, de determinada dificuldade que tenham e aprenderem a melhorar isso e não só receberem as coisas.

- Quais são as maiores dificuldades na implementação do TEA?

Então, as maiores dificuldades, para mim, como depois o trabalho é tão diversificado e quando eles são muitos, eu estou sempre a sentir que não consigo chegar a todos. Daí eu espero que entre eles as parcerias, os apoios que eles dão uns aos outros também ajuda muito, mas o papel do professor, em determinados alunos tem que ser o professor, e às vezes o que eu sinto, nas turmas grandes, é que é muito difícil chegar a todos.

- Como organiza o TEA?

Então, não sou eu, é a turma toda, em conselho, organizamos, planeamos no início da semana o TEA, é orientado por um plano individual de trabalho, cada um tem um plano individual de trabalho que é planeado, ou no final de uma semana, ou no início de uma semana e depois no final dessa semana é avaliado e vê-se se correspondeu à planificação que tinham feito, se fizeram as atividades que precisavam. Eu, às vezes, também proponho algumas atividades, de acordo com as matérias que nós estamos a trabalhar e esse planeamento é sempre feito no início da semana. Planeamos as parcerias, eles sabem logo no início da semana com quem é que vão trabalhar em todos os dias do TEA. Eventualmente, às vezes, surge uma ou outra que não estavam planeadas, mas, à partida, todas as parcerias e todos os apoios que eu dou, planeamos

à segunda-feira, quando eles sabem, para depois conseguirem orientar o trabalho deles também nesse sentido.

- Como é que os alunos aderem ao TEA?

Aderem muito bem, é assim, no 1.º ano, a autonomia é muito complicada, eles perguntam tudo, nós começamos no 1.º ano, começamos com um PIT coletivo, é uma coisa que está afixada na sala, com as possibilidades, com as hipóteses de coisas para fazer na sala e fazemos esse planeamento diário, como estamos com um planeamento diário toda a gente sabe que vai fazer, hoje vai fazer isto, vai fazer aquilo e, no final, vemos o que cumpriram. Depois, eles vão se apropriando, isto é, alguns, ainda agora, eu tenho que andar sempre em cima deles, mas há muitos que aproveitam muito bem, gostam do TEA. Às vezes temos que alterar a agenda e tiramos TEA, é um filme.

- Quais são as maiores dificuldades demonstradas pelos alunos no TEA?

O saberem o que é que têm que trabalhar, perceberem as próprias dificuldades, chegarem a esse ponto de conseguirem perceber, porque depois isso afeta todo o trabalho. E, às vezes, gerir o trabalho ou gerir o que planeiam, no tempo, planeiam primeiro muita coisa, depois já conseguem ver que é muito, gestão de tempo.

- Ajuda os alunos a planear o que irão fazer durante o TEA?

Ajudo mais uns, do que outros, porque uns precisam mais do que outros, mas o planeamento geral é feito com todos, depois há aqueles que eu sei que sozinhos não estão a conseguir, e eu vou lá ajudar. Eu não planeio por eles, mas tento orientá-los, tento orientá-los uma semana, duas semanas, na semana seguinte já ficam sozinhos e vamos tentar, porque a ideia não é estar a planear por eles, é tentar que eles planeiem sozinhos, que eles percebam como é, que podem organizar o tempo deles.

- Que tipo de acompanhamento e apoio dá aos alunos durante o TEA?

Então, normalmente por TEA, estou com 2 alunos e este planeamento é feito também no início da semana. Metade do tempo que estou com um aluno e a outra estou com outro aluno. O que é que eu tento fazer? Eu tento perceber o que é que eles não percebem, não chego lá e dou uma lição sobre aquilo. Tento perceber, tento que sejam eles a perceber, às vezes, sento-me ao pé deles e digo: “ok, então o que é que aqui não estava bem? Faz lá para eu ver.”, e fazem bem. Pronto, é assim este tipo de coisas. Eles sabem que quando eu estou a trabalhar com aqueles alunos, os outros não podem vir ter comigo. Isto também é uma coisa muito difícil de eles fazerem.

- Como avalia o trabalho realizado pelos alunos durante o TEA?

Através do PIT e através da realização das parcerias. Mas é mais o PIT que tem tudo, porque o PIT é aquele plano e depois têm todo o trabalho feito. Eles fazem coisas no manual, têm os ficheiros e então pronto. Depois eu avalio, então, consoante os trabalhos que eles vão fazendo, as verificações que vão fazendo.

Anexo O. Análise de conteúdo da entrevista aos alunos

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	UR/Ind.	UR/SC	
Conceções dos alunos sobre o TEA	Finalidades	Trabalhar dificuldades individuais	Gosto, porque quando eu tenho algumas dificuldades, eu posso trabalhar lá e não precisamos de perder tempo com todo o resto da turma, porque posso ser só eu que tenho dificuldades.	2B	3	
			Eu acho que sim. Eu acho que o TEA é aquele momento em que nós vamos fazer as coisas que mais temos dificuldade.			
			Gosto, sim. É um momento diferente, porque nós fazemos os trabalhos, em vez de juntos, todos a descobrir as coisas, nós conseguimos desenvolver a nossa aprendizagem mais, porque nós, às vezes, temos dúvidas nos momentos em que estamos todos e outras pessoas não têm e assim não se conseguem resolver as dúvidas.	1D		
	Melhoria das aprendizagens		Bem, o que eu mais gosto no TEA é que me consigo concentrar bem a fazer as coisas que eu preciso e gosto que nós tenhamos esse momento porque te ajudar a trabalhar melhor.	1B	2	
			Sim, gosto. Porque assim consigo aprender mais coisas.	1MA		
	Desenvolvimento da autonomia			Eu gosto de TEA porque...às vezes é bom, mas por outro lado às vezes é mau. Às vezes é bom porque tu aprendes a trabalhar sozinha, ser mais autónoma. Aprendes a saber o que precisas de trabalhar, mas outros colegas às vezes ficam na brincadeira.	2C	3
				(...) e conseguimos ser mais autónomos e aprender.		
				O que eu gosto mais é a parte, pronto, é parte em que nós fazemos sozinhos as coisas.	1D	
Desenvolvimento de capacidades			Eu gosto mais de fazer os apontamentos de Estudo do Meio, porque tu podes escrever as tuas coisas, tu podes descrever como é que aconteceu em vez de tu copiares do manual, porque podes fazer por as tuas próprias palavras, por isso,	1D	1	

			assim, tu podes chegar um bocadinho mais longe e dar asas à tua imaginação.		
Processos no TEA	Apoio do prof.		É bom também a professora ajuda, (...)	1C	1
	Apoio interpares		(...)temos ajuda dos outros colegas (...)	1C	6
			Mas também no TEA há parcerias, que é uma coisa que, pronto, as pessoas ficam juntas, mas isso também é para elas resolverem as suas dúvidas com pessoas que já sabem essa parte da matéria.	1D	
			Imagine, se eu precisar de trabalhar alguma coisa que eu tenho um bocado de dúvidas, eu posso fazer uma parceria com alguém, para essa pessoa me ajudar.	1M	
			Acho. Porque é uma maneira de nós trabalharmos, também podemos trabalhar com a professora, mas primeiro temos que tentar que os colegas nos ajudem.	1M	
			De ajudar as pessoas e as pessoas ajudarem-me. (...)e as pessoas podem-nos ajudar.	2MA	
	Trabalho Individual		Também podemos trabalhar sozinhos, para tentar... em vez de serem...	1M	1
Incidência do TEA	Áreas de dificuldades		Que tenho dificuldades.	1B	3
			Mas, eu às vezes eu também faço atividades que tenho que fazer, porque, às vezes, estou mesmo à rasca dessa matéria e eu penso assim “se tu não souberes isto, tu nunca sais do mesmo sítio, tu nunca vais andar um passo mais na escada, não podes andar mais um passo”.	1D	
			Mais atividades que tenho dificuldades.	1MA	
	Áreas que necessitam ser mais trabalhadas		Eu gosto mais de ver saber o que eu preciso de trabalhar, o que é que preciso saber, fazer aquelas coisas bem e no final da semana saber que eu fiz um ótimo trabalho.	1C	4
		Mais ou menos, acho que às vezes faço atividades iguais e outras vezes faço...às vezes faço muito as mesmas atividades o	1J		

			mesmo número e outras vezes faço mais atividades que não preciso do que preciso e outras vezes faço vice-versa.		
			Mais ou menos, é assim mais ou menos. É porque nós temos umas propostas que é obrigatório fazer, então é mais ou menos.	1M	
			Sim. Porque é uma coisa em que nós podemos trabalhar no precisamos melhorar (...)	1MA	
	Áreas de interesse individual		Eu faço os dois, mas a maior parte das vezes faço atividades de que gosto, porque na maior parte das vezes eu distraio-me facilmente.	1D	2
			O que eu gosto mais é de fazer textos e é também de fazer TEA.	1J	
		Preparação de apresentações	Às vezes eu faço mais escritas, porque quero apresentar.	1B	1
		Flexibilidade na escolha das áreas a trabalhar	Um bocadinho das duas. Às vezes, há semanas que eu faço mais coisas que eu gosto e há semanas que faço mais as coisas que eu preciso, porque às vezes eu não sei o que é que preciso, então ponho só o que eu acho que preciso.	1C	1
		Aprendizagem da gestão do tempo e do trabalho	Acho. Porque aprendes a ser autónomo, aprendes a trabalhar sozinha, aprendes também a conseguir organizar o teu tempo, aprendes a ser mais autónomo, aprendes a perceber o que é preciso trabalhar, porque depois mais para a frente vai ser difícil para te organizares e eu só tenho uma dificuldade, que é trabalhar em casa.	1C	1
	Constrangimentos	Situações de distração	Às vezes ficamos a fazer muito barulho e não aproveitamos.	1B	3
				Eu acho que sim, na maior parte das pessoas. Outras pessoas também, às vezes, elas ficam um bocadinho distraídas, como eu, mas, eu acho que sim. Há algumas pessoas é que não aproveita um bocadinho bem, mas o resto das pessoas eu acho que sim, acho que trabalham muito bem todas.	

			Algumas não, por exemplo, há pessoas que só pensam, tipo, em ajudar, ou só pensam em fazer coisas que gostam. Há pessoas que brincam todo o TEA e fazem, tipo, uma atividade na semana toda na escola e o resto tudo em casa.	1M	
		Situações de brincadeira e ruído	Não. Às vezes quando se trabalha sozinho sim, mas muitas vezes começam a conversar um bocadinho, começam a brincar assim um bocadinho, eu própria, às vezes, converso um bocadinho. Às vezes é muito irritante, porque eu quero fazer coisas e trabalhar coisas, mas se eu estou a fazer parceria com alguém e essa pessoa distrai-se muito e depois é difícil de trabalhar.	1C	2
			Alguns sim, aproveitam, outros ficam a conversar. Sim, acho que todos fazem bem o TEA.	1J	
	Importância do TEA	Superação das dificuldades	Eu acho que diferença é porque no TEA nós trabalhamos as coisas que precisamos, as outras turmas não. As outras turmas, elas atrasam-se mais, porque pode haver alguém ou algumas pessoas que não percebem. Se nós não percebermos alguma coisa, nós marcamos uma parceria, também para alguém nos ajudar. Eu acho que é essa a diferença	1B	2
				É porque se eu não tiver TEA, é um bocadinho difícil pra mim, porque eu costumo querer fazer todas as atividades, mas não é uma questão de atividades é uma questão de aprender, então eu gosto de ter TEA.	
		Resolução de dúvidas	Acho, porque ele é um sítio onde nós podemos desenvolver as dúvidas mais facilmente, porque como já estive a explicar, nos momentos coletivos umas pessoas podem ter dúvidas e podem não pôr o dedo no ar e depois elas no TEA, têm os ficheiros, em tu podes fazer, depois a professora corrige e na próxima semana, que cada semana tem um TEA, tem cinco TEA, um para cada dia.	1D	1

		Correção de erros	E na próxima semana, como estava a dizer, o que acontece é que tu tens que, já sabes como erraste aquilo, tu podes rever um ficheiro e assim aprendes com o que tu erraste. Porque também há pessoas que dizem que a errar as pessoas aprendem.	1D	1
		Trabalho na escola e não em casa	As outras turmas e elas aprendem com alguém, com a professora e depois manda um TPC e elas fazem em casa, se quiserem treinam e não é assim que nós trabalhamos. A professora ensina, relembra, às vezes, dá-nos o que é que podemos fazer para trabalhar aquilo. E também, em vez de trabalharmos muito em casa, também trabalhamos aqui, temos a ajuda da professora e dos colegas.	1C	5
	Só que não ter TEA é um bocadinho difícil, porque eu, muitas vezes, não faço atividades em casa, que também é uma opção. Também, nós não podemos levar as fichas de verificação, que é uma coisa para tu aprenderes, porque em casa podes ir ao teu computador e podes ver as respostas, mas eu acho que ter TEA é muito bom, fico muito feliz, porque consigo continuar a fazer as minhas atividades. Mas, acho que não ter TEA, não fico triste, mas também não fico feliz, é um bocadinho difícil de completar as atividades.		1D		
	é como trabalhos de casa, que se podem fazer em casa, ou no momento de TEA, são mais ou menos trabalhos de casa.		2M		
	Eu acho que a diferença é que, eu acho que, as outras turmas, acho que têm sempre, ou quase sempre trabalhos e nós nunca temos trabalhos, só mesmo as pessoas que não fazem nada. Eles têm trabalhos em casa e nós nunca temos.				
		Eu acho que aprendendo sem TEA é um bocado mais difícil porque não podemos trabalhar assim...com uma pessoa só. E com TEA é fácil, podemos trabalhar com uma pessoa.	1MA		

		Momento de estudo	<p>É um momento em que nós temos de trabalhar e fazer muitas coisas e podemos estudar muito.</p> <p>Sim, acho muito. Porque o TEA é o momento em que podemos refletir, estudar, escrever e fazer contas e assim. E no TEA acho que é a maior parte do dia em que se aprende mais.</p> <p>Tendo nós aprendemos mais e não tendo nós aprendemos menos. Porque é um momento em que nós estudamos coisas que nós precisamos e isso.</p> <p>Gosto. Nós trabalhamos muito.</p> <p>Eu acho que sim. Porque quando eu estou lá na sala, também estão muitas pessoas a trabalhar.</p>	3J	3
				1M	
				1MA	
Perceção dos alunos sobre o papel do professor	Apoio aos alunos	Apoio às aprendizagens	<p>A professora ajuda sempre quando nós não sabemos alguma coisa. Imagina que eu tenho dúvidas em multiplicação com números decimais e ninguém me consegue ajudar, a professora ajuda-nos sempre.</p> <p>É, às vezes, não sei bem, é mais ou menos uma colega que sabe praticamente tudo. A professora vê os nossos PIT's e vê o que é que nós temos dificuldades e às vezes, imagina, eu tenho dificuldade numa coisa, a professora disse que, naquele dia, ela vai ajudar-me a tentar que eu perceba.</p> <p>Às vezes, também passeia pela sala para ver se precisam de ajuda, agora também porque a amanhã vamos ter teste de Estudo do Meio, hoje tivemos de Matemática e ontem de Português. A professora disse para trabalharmos mais coisas de Estudo do Meio e de Português e depois a professora pergunta se precisamos de alguma ajuda, então é assim que se organiza, também.</p> <p>Eu acho que depois dela ver isso, ela vê quem tem mais dificuldade numa área em que já trabalharam e ela depois ajuda as pessoas que têm mais dificuldades nessa área e ela ajuda as pessoas que acha que deve ajudar mais. Mas o resto</p>	1B	7
				2C	
				2D	

			das pessoas, ela dá outras parcerias às estagiárias, que elas também ajudam. E o papel dela é apoiar os alunos.		
			Eu acho que o papel dela é ajudar as pessoas e dar apoio quando elas estão com dúvidas,		
			Ajudar os colegas.	1J	
			É de ajudar os colegas.	1MA	
		Apoio quando as parcerias interpares não são suficientes	É, tipo, imagine, eu tento ajudar um colega, ele não percebe, então ele vai trabalhar com a professora e se ela não perceber... nunca aconteceu.	1M	1
		Apoio à organização do trabalho	Outra coisa é que ajuda-nos a organizar o nosso tempo.	1B	1
	Monitorização do trabalho dos alunos	Conhecimento do trabalho realizado pelos alunos	(...) porque ela vê todos os PIT's, é uma professora muito boa, faz muito trabalho, ela fica todo o fim de semana a ver todos os PIT's e depois isso fica um bocadinho..., se eu fosse ela, era um bocadinho chato pra mim e nem me imagino estar a fazer aquilo.	1D	2
	Regulação do ambiente de trabalho	Ajudar, quando está muito barulho dizer para baixar o volume e ajudar os outros.	1J		

Anexo P. Análise de conteúdo da entrevista à professora

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo	UR/Ind	UR/SC	
Conceção do professor sobre o TEA	Finalidades do TEA	Trabalhar as dificuldades	O TEA é um momento onde os alunos têm a oportunidade de trabalhar especificamente nas dificuldades que têm, (...)	2P	3P	
			(...)mas também e essencialmente trabalhar mais naquilo em que têm mais dificuldades.			
		Treinar conteúdos	(...)não só treinar os conteúdos que nós vamos trabalhando em coletivo, (...)	1P		
	Vantagens do TEA	Trabalho em parceria	Além desta, não é, que eu já que, o facto de eles trabalharem em parcerias, o facto de trabalharem com os colegas, acho que é muito bom, (...)	1P	5P	
			Pesquisa de informação	(...) o facto de serem eles que têm que procurar, aprender a procurar, como é que podem trabalhar determinada coisa, (...)		2P
				ou seja, aprender a estudar, aprender a ir à procura do que precisam, se as coisas estão no manual, se estão num ficheiro, eles sabem, tem que ir procurar.		
	Tomar consciência das suas dificuldades	Outra coisa, no TEA também é aperceberem-se dessa dificuldade, de determinada dificuldade que tenham (...)	1P			

		Esforço de automelhoria	(...)e aprenderem a melhorar isso e não só receberem as coisas.	1P	
	Dificuldades do prof.	Dar atenção a todos os alunos	Então, as maiores dificuldades, para mim, como depois o trabalho é tão diversificado e quando eles são muitos, eu estou sempre a sentir que não consigo chegar a todos.	2P	3P
			mas o papel do professor, em determinados alunos tem que ser o professor, e às vezes o que eu sinto, nas turmas grandes, é que é muito difícil chegar a todos.		
		Superação pelo apoio interpares	Daí eu espero que entre eles as parcerias, os apoios que eles dão uns aos outros também ajuda muito,	1P	
Organização e realização do TEA	Planeamento	Planeamento semanal em Conselho	Então, não sou eu, é a turma toda, em conselho, organizamos, planeamos no início da semana o TEA, é orientado por um plano individual de trabalho, cada um tem um plano individual de trabalho que é planeado, ou no final de uma semana, ou no início de uma semana (...)	1P	7P
		Inserção de propostas da prof.	Eu, às vezes, também proponho algumas atividades, de acordo com as matérias que nós estamos a trabalhar e esse planeamento é sempre feito no início da semana.	1P	

		Planeamento semanal das parcerias e apoios	Planeamos as parcerias, eles sabem logo no início da semana com quem é que vão trabalhar em todos os dias do TEA.	2P	
			(...) mas, à partida, todas as parcerias e todos os apoios que eu dou, planeamos à segunda-feira, quando eles sabem, para depois conseguirem orientar o trabalho deles também nesse sentido.		
		Flexibilidade no planeamento	Eventualmente, às vezes, surge uma ou outra que não estavam planeadas, (...)	2P	
			Às vezes temos que alterar a agenda e tiramos TEA, é um filme.		
	Avaliação semanal do PIT	(...) e depois no final dessa semana é avaliado e vê-se se correspondeu à planificação que tinham feito, se fizeram as atividades que precisavam.	1P		
	Adesão dos alunos ao TEA	Introdução progressiva a partir do 1º ano	Aderem muito bem, é assim, no 1.º ano, a autonomia é muito complicada, eles perguntam tudo, nós começamos no 1.º ano, começamos com um PIT coletivo, é uma coisa que está afixada na sala, com as possibilidades, com as hipóteses de coisas para fazer na sala e fazemos esse planeamento diário, como estamos com um planeamento diário toda a gente sabe	1P	2 P

			que vai fazer, hoje vai fazer isto, vai fazer aquilo e, no final, vemos o que cumpriram.		
		Adesão da maior parte dos alunos	Depois, eles vão se apropriando, isto é, alguns, ainda agora, eu tenho que andar sempre em cima deles, mas há muitos que aproveitam muito bem, gostam do TEA.	1P	
	Dificuldades dos alunos	Perceção das suas dificuldades	O saberem o que é que têm que trabalhar, perceberem as próprias dificuldades, chegarem a esse ponto de conseguirem perceber, porque depois isso afeta todo o trabalho.	1P	2P
		Gestão autónoma do trabalho	E, às vezes, gerir o trabalho ou gerir o que planeiam, no tempo, planeiam primeiro muita coisa, depois já conseguem ver que é muito, gestão de tempo.	1P	
Conceção sobre o papel do prof. no TEA	Forma de ajudar os alunos	Planeamento de parcerias	Eventualmente, às vezes, surge uma ou outra que não estavam planeadas, mas, à partida, todas as parcerias e todos os apoios que eu dou, planeamos à segunda-feira(...)	2P	4P
			Eu não planeio por eles, mas tento orientá-los, tento orientá-los uma semana, duas semanas, na semana seguinte já ficam sozinhos e vamos tentar, porque a ideia não é estar a planear por eles, é tentar que eles planeiem sozinhos, que eles percebam como é, que		

			podem organizar o tempo deles sozinhos não estão a conseguir, e eu vou lá ajudar.		
		Perceção na necessidade de ajuda	Ajudo mais uns, do que outros, porque uns precisam mais do que outros(...) (...)depois há aqueles que eu sei que sozinhos não estão a conseguir, e eu vou lá ajudar.	2P	
Acompanhamento aos alunos	Acompanhamento por aula	por	(...)normalmente por TEA, estou com 2 alunos e este planeamento é feito também no início da semana. Metade do tempo que estou com um aluno e a outra estou com outro aluno.	1P	2P
	Acompanhamento por aluno	por	Eu tento perceber o que é que eles não percebem, não chego lá e dou uma lição sobre aquilo. Tento perceber, tento que sejam eles a perceber, às vezes, sento-me ao pé deles e digo: “ok, então o que é que aqui não estava bem? Faz lá para eu ver.”, e fazem bem.	1P	
Avaliação do trabalho dos alunos	Instrumento de avaliação	de	Através do PIT e através da realização das parcerias. (...)eu avalio, então, consoante os trabalhos que eles vão fazendo, as verificações que vão fazendo.	2P	2P