

DULCE MARIA BAPTISTA CORREIA

**DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE
AULA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE
PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2023

DULCE MARIA BAPTISTA CORREIA

**DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE
AULA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE
PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

Mestrado em Educação Especial: Domínios Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Doutor António Manuel da Conceição Guerreiro

Doutora Helena Cristina Mendonça Coelho de Sousa



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2023

*Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula: Conceções e Práticas de Professores do
1.º Ciclo do Ensino Básico*

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Copyright

Dulce Maria Baptista Correia

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos

Nada se faz sem os outros, pois precisamos da energia do outro seja na forma de presença física, de incentivo, de orientação, de inspiração, de compreensão e de paciência, seja pelo estar, pelo ser e pelo sentir. Qualquer forma de manifestação de outrem que está direta ou indiretamente associada ao projeto ou à nossa pessoa, é influência em potência, que podemos reverter em positividade e mais-valia.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram, nas diversas fases do projeto, para que este passasse da fase embrionária à forma definitiva, envio o meu mais profundo agradecimento.

Aos meus orientadores, ao professor doutor António Guerreiro pelas orientações assertivas e sugestões sempre atuais e pertinentes, pela sua paciência, sobretudo na reta final, e à professora doutora Helena Sousa que me acompanhou e orientou com rigor e empatia ao longo de todo o processo e esteve sempre presente nos momentos de entusiasmo a orientar, clarificar, desafiar, e também naqueles momentos de disforia sempre com uma palavra de ânimo, incentivo e força.

Ao professor doutor Sérgio Niza, uma das minhas maiores referências em termos de educação, um ser especial que acompanho há décadas e que tão amavelmente se prontificou a esclarecer as minhas dúvidas, numa profunda reflexão através de uma agradável conversa telefónica.

À direção do Agrupamento de Escolas em funções no momento da investigação, pela disponibilidade e orientação na fase inicial deste estudo. A todos os professores colaboradores, de seu nome fictício Clotilde, Clara, Raquel e Vasco, um dos pilares deste projeto, que literalmente me abriram as portas das suas salas e disponibilizaram o seu tempo, conhecimentos e experiências pedagógicas e didáticas. Sem a sua preciosa contribuição, este trabalho não teria tomado forma e valor investigativo. À professora Susana Neves que se prontificou a colaborar na entrevista-piloto.

A todos os professores do curso e particularmente à professora doutora Leonor Borges pela disponibilidade, reflexões e orientações iniciais. Aos colegas de curso pelo carinho, amizade e união.

Por fim, aqueles que situaria não no início, não no fim, mas no centro como a água na roda dos alimentos, a minha venerada tríade: Daniel, Laura e Ezequiel, pela força anímica que cada um, à sua maneira me transmite.

Resumo

Com a publicação do decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, republicado na Lei 116/2019, de 13 de setembro, o conceito diferenciação pedagógica tem sido objeto de ampla discussão nos últimos anos. Apesar da relevância atribuída recentemente, tem vindo a evoluir nos últimos sessenta anos, acompanhando as políticas e as práticas educativas. Talvez devido a uma herança de modelos educacionais e de propostas para a diferenciação pedagógica, desde a última metade de século passado até ao momento presente, o conceito tem sofrido interpretações subjetivas e consequentemente diferentes operacionalizações.

Com base nestes pressupostos esta investigação procura compreender como é que os professores do 1.º ciclo do ensino básico, a lecionar numa escola deste nível de ensino, pertencente a um agrupamento de escolas, do distrito de Faro, concebem e operacionalizam a medida educativa universal a) A diferenciação pedagógica, promovendo o sucesso escolar e as aprendizagens nas respetivas turmas.

Trata-se de uma investigação qualitativa. O tipo de estudo é descritivo interpretativo. É um estudo de caso referente a um Agrupamento de Escolas, com recurso a entrevista semiestruturada, à observação não participante e à análise documental. Esta investigação contou com a participação de quatro professores dos primeiros anos de escolaridade, dois do 1.º ano e dois do 2.º ano, e integrou um conjunto significativo de dados provenientes de inquirição dos participantes, de observação das aulas e contextos educativos, da consulta documental e das notas de campo da investigadora.

Este estudo vem revelar conceções e apresentar evidências práticas de que, não obstante todos os obstáculos percebidos e experienciados pelos docentes inquiridos, há a vontade expressa de participarem na mudança do paradigma tradicional para um sistema educativo inclusivo mais justo e adaptado às necessidades específicas dos alunos e das famílias, potenciando, através de estratégias pedagógicas diferenciadas, os contextos reais das escolas e da sociedade. Pretende-se que este estudo constitua uma mais-valia para o agrupamento alvo, gerando momentos essenciais de reflexão e partilha entre os intervenientes e outros colegas e também em grupos de formação, envolvendo construtivamente os alunos, as famílias e as comunidades educativas.

Palavras-chave: Diferenciação Pedagógica; Educação Inclusiva; Conceções e Práticas Docentes.

Abstract

With the publication of Decree-Law 54/2018, of July 6th, republished in Law 116/2019, of September 13th, the concept of pedagogical differentiation has been subject of extensive discussion in recent years. Despite the relevance attributed to it recently, it has evolved over the last sixty years, following educational policies and practices. Perhaps due to a legacy of educational models and proposals for pedagogical differentiation, from the last half of the last century to the present, it has undergone subjective interpretations and different operationalizations.

Based on these assumptions, this research seeks to understand how teachers in the 1st cycle of basic education, teaching in a school of this level of education, belonging to a group of schools, in the district of Faro, design and operationalize the universal educational measure a) pedagogical differentiation, promoting academic success and learning in respective classes.

This is a qualitative investigation. The type of study is descriptive and interpretive. It is a case study referring to a School Group, using semi-structured interviews, non-participant observation and document analysis. This investigation involved the participation of four teachers from the first years of schooling, two from the 1st year and two from the 2nd year and integrated a significant set of data from surveys of participants, observation of classes and educational contexts, document consultation and the researcher's field notes.

This study reveals concepts and presents practical evidence that, despite all the obstacles perceived and experienced by the teachers interviewed, there is an expressed willingness to participate in changing traditional paradigm to a fairer inclusive education system adapted to the specific needs of students and families, enhancing the real contexts of schools and society through differentiated pedagogical strategies. It is intended that this study is an asset to the cluster in the sense of promoting essential moments of reflection and sharing between those involved and other colleagues and also in training groups, constructively involving students, families and educational communities.

Keywords: Pedagogical Differentiation; Inclusive Education; Teaching Concepts and Practices.

Índice

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	vi
Abstract	vii
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	6
Apontamento histórico sobre Diferenciação Pedagógica.....	6
Conceito de Diferenciação Pedagógica.....	10
Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula	19
Conceções e Práticas dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	26
Capítulo II – Enquadramento Metodológico	34
Justificação da Opção Metodológica.....	34
Questões e Objetivos de Investigação	37
Participantes	39
Campo de Estudo	41
Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	42
Entrevistas Semiestruturadas	42
Observação de Práticas	44
Recolha e Análise Documental	44
Notas de Campo.....	46
Análise dos Dados.....	46
Procedimentos Éticos	47
Capítulo III – Análise e Discussão de Resultados	48
Análise e Discussão dos Resultados do Estudo.....	48
Caracterização dos Entrevistados	49
Caracterização das Turmas	50
Conceções sobre os métodos de ensino aplicados.....	52

Concepções sobre os recursos humanos existentes	53
Concepções sobre materiais de apoio existentes	54
Concepções sobre o conceito de diferenciação pedagógica	56
Concepções sobre estratégias de diferenciação pedagógica	57
Concepções e Práticas sobre a Diferenciação Pedagógica	60
Concepções sobre a Diferenciação Pedagógica (DP).....	66
Análise e discussão de resultados das observações de aulas	90
Análise e discussão de resultados da documentação e notas de campo.....	91
Triangulação e discussão de resultados	95
Considerações Finais.....	98
Limitações do estudo.....	103
Linhas futuras de investigação	104
Referências Bibliográficas	106
Índice de Apêndices.....	111

Lista de Abreviaturas

1.º CEB	1.º ciclo do ensino básico
DL	Decreto-Lei
DGE	Direção Geral de Educação
DP	Diferenciação Pedagógica
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EE	Educação Especial/Educação Específica
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
IEA	Associação Internacional de Avaliação do Rendimento Educacional
MAPEI	Manual de Apoio à Prática da Educação Inclusiva
MEC	Ministério da Educação e Ciência
NE	Necessidades Específicas / Necessidades Educativas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PEI	Programa Educativo Individual
PLNM	Português Língua Não Materna
RTP	Relatório Técnico Pedagógico
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

Lista de quadros

Quadro 3.1. Caracterização dos Entrevistados	50
Quadro 3.2. Caracterização das Turmas	50
Quadro 3.3. Concepções sobre os métodos de ensino aplicados	52
Quadro 3.4. Concepções sobre os recursos humanos existentes	53
Quadro 3.5. Concepções sobre materiais de apoio existentes	54
Quadro 3.6. Concepções sobre conceito de diferenciação pedagógica	56
Quadro 3.7. Concepções sobre estratégias de diferenciação pedagógica	57
Quadro 3.8. Palavras e expressões consideradas para a classificação, o recorte e a contagem dos registros	60
Quadro 3.9. Concepções sobre diferenciação pedagógica (excerto entrevistas)	60
Quadro 3.10. Concepções sobre diferenciação pedagógica (excerto aulas)	65

Lista de tabelas

Tabela 3.1. Representação das ocorrências de indicadores sobre a diferenciação pedagógica	68
---	----

Lista de gráficos

Gráfico 3.1. Ocorrências de indicadores sobre a diferenciação pedagógica	69
--	----

Introdução

Este trabalho de investigação ocorre no âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínios Cognitivo e Motor, no Quadro do paradigma atual da Educação Inclusiva – de Qualidade para Todos.

O tema de investigação reflete a pertinência de se compreender como é que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, inquiridos num agrupamento de escolas, situado no distrito de Faro, concebem e operacionalizam a medida educativa universal a) A diferenciação pedagógica, promovendo o sucesso escolar e as aprendizagens nas respetivas turmas.

Atravessamos, em termos globais, um período de mudança, cada vez mais complexo e instável. Com essa tomada de consciência foi publicado, no final do ano 2021, um novo relatório a respeito dos futuros da educação, projetando expectativas educacionais inclusivas até ao ano 2050, sob o tópico “Reimaginar o nosso futuro juntos”, pela comissão Internacional da UNESCO (2022).

O documento foi realizado entre 2019 e 2021, com base em debates e conceções sobre educação. Defende, acima de tudo, a reflexão partilhada, para que entre todos os países envolvidos se vá mais além e que o leque de possibilidades se amplie com vista à mudança, à transformação e à iniciativa, pela certeza da influência construtivista e humanista que a educação tem na forma de organização das sociedades e das múltiplas consequências positivas no seu futuro.

E, por outro lado, com a consciência indiscutível de que, para haver mudanças na(s) sociedade(s) também a educação deve realizar evoluções estruturantes, numa abordagem desenvolvimentista, consequente dos compromissos de Portugal com a Agenda 2030 (ONU, 2017) – sendo o 4.º objetivo, o de uma Educação de Qualidade.

Neste percurso, os projetos educativos dos agrupamentos de escolas são reformulados periodicamente, para acompanharem as agendas políticas, nas suas linhas orientadoras.

Apesar destas evidências, que demonstram que a educação inclusiva tem sido uma preocupação ao longo dos tempos em Portugal, surge a dúvida: estar consciencializado para as diferenças corresponde a estar preparado para trabalhar com a diferença, para promover práticas que privilegiam a partilha e o percurso individual junto com os outros?

O termo *consciencializar*, segundo o Dicionário online Priberam (2023), remete para conscientizar, ou seja, “ficar ciente, conhecedor de algo”, podendo esse conhecimento assumir um carácter teórico ou também, apropriar-se da natureza prática desse saber.

Com esta investigação, procuramos explorar o tema da diferenciação pedagógica, nos primeiros anos da escolaridade obrigatória, por entendermos que se encontra pouco estudado, sendo essencial alargar o conhecimento científico sobre esse domínio teórico para se projetar uma adequada operacionalização em contexto.

Pretende-se com o trabalho conhecer as concepções de professores do 1.º ciclo do ensino básico relativamente à diferenciação pedagógica e perceber até que ponto é que a mudança em termos de legislação para a educação inclusiva está patente nas práticas educativas e como as operacionalizam nos primeiros anos da escolaridade obrigatória, numa escola pública, com a diversidade que presentemente se regista nas turmas das escolas portuguesas.

Para se encontrarem respostas para as inquietantes questões, foi realizado um estudo descritivo-interpretativo, assente numa investigação qualitativa, no Agrupamento de Escolas caracterizado no campo de estudo.

O trabalho foi realizado em várias fases, umas simultâneas e outras sucessivas. Inicialmente, procedeu-se à identificação da problemática e à organização dos objetivos a concretizar; delimitou-se o campo de estudo, a escola e os anos em que o estudo incidiria, garantindo-se as devidas autorizações e o respeito ético.

Visando a análise e identificação das concepções e práticas dos professores, realizou-se uma pré-observação e deu-se início à pesquisa bibliográfica, à

pesquisa documental, à elaboração do guião das entrevistas utilizado, após uma aplicação de teste, prévia à primeira fase de entrevistas aos professores titulares e às observações de práticas de cariz naturalista, não participante e a análise dos dados.

Assim, as questões apresentadas visaram a apreensão das conceções e práticas de professores dos primeiros anos da escolaridade formal, implicando-os em processos metacognitivos sobre as vivências e as práticas referidas.

O enquadramento teórico orienta-se para a reflexão sobre a evolução de práticas tradicionais e para (a efetivação de) pedagogias inclusivas, alicerçadas na operacionalização de estratégias eficazes de diferenciação pedagógica. Incidimos numa fundamentação científica, alicerçada nas conceptualizações de autores portugueses e estrangeiros que, ao longo das últimas décadas, analisaram as políticas educativas para uma compreensão multifatorial/multidisciplinar, transformadora, construtivista, abrangente e inclusiva, a par com as evoluções macropolíticas que nos envolvem.

Neste sentido, recorreu-se predominantemente a estudos e propostas de autores que colaboraram na discussão e elaboração dos documentos oficiais, que utilizámos para enfatizar o processo de construção teórica e empírica deste trabalho de investigação, crenças que a diferenciação poderá determinar a qualidade do sucesso escolar de alunos com necessidades específicas, dependente das conceções e práticas dos professores titulares das turmas no primeiro ciclo da escolaridade obrigatória.

Uma das razões da escolha por este ciclo prende-se com a importância que assume, basilarmente, na construção individual, coletiva e académica (consciencialização/projeção) do conceito dinâmico de escola como instituição formal, prolongadamente também subjacente na profissionalidade do professor; outra das razões decorre do facto de uma grande parte dos alunos com necessidades específicas continuar, ao longo dos ciclos, a realizar aprendizagens alicerçadas neste nível, necessitando de apoios de professores, nomeadamente, de educação especial, para progredirem e consolidarem as aprendizagens essenciais à concretização da escolaridade obrigatória, de acordo com as respostas mais

assertivas à continuidade pedagógica e didática, e à transição para a sua vida pós escolar.

Para melhor se enquadrarem os resultados do trabalho empírico, abordou-se o sistema educativo num misto de passado, com o presente fugaz e com o futuro que se idealiza, em tempos assoberbados e de tal complexidade sociopolítica e cultural que não se abarca no país, extravasando-o e extravasando-nos. Situam-se assim e compreendem-se as conceções e práticas de cada um dos participantes no estudo, que abrem as portas e a alma ao estado das artes da educação e do ensino.

Percebem-se as suas ações e razões; os estados de ânimo a cada questão colocada e resposta prontamente dada; as suas expetativas e crenças, não estão isentas dos efeitos adversos da turbulência vivida no tempo intenso da pandemia Covid 19, simultaneamente com as injustiças pessoais e profissionais que ainda atravessam a carreira docente, as crises generalizadas nas políticas sociais, económicas, institucionais, entre outras e, ainda, com todas as problemáticas que exigiram reformulações familiares, e permanecem nas comunidades, requerendo fatores de resiliência que não ocorrem por decretos ou despachos ministeriais.

Pretende-se sintetizar e explanar alguns dos aspetos marcantes na literatura, para uma maior compreensão dos resultados obtidos em face da análise cuidadosa dos dados recolhidos das entrevistas, observações de aulas e notas informais – expondo conceções e práticas dos docentes no período da investigação. Na sua triangulação, procura-se realçar os pontos de toque, os aspetos mais críticos e os que nos projetam para além do trabalho, da metacognição a que nos transporta e acalenta, perspetivando um futuro esperançoso para a Educação Inclusiva, efetivamente de Qualidade para Todos, como se deseja vivenciar realmente.

No capítulo II desenvolve-se o enquadramento metodológico, explicitando-se as questões, os objetivos e a natureza da investigação, e também as características dos participantes que constituem a amostra. Realça-se que as intervenções foram facilitadas pela sua disponibilidade, fácil participação e satisfação demonstrada pela oportunidade de lhes ser dada voz nesta temática, também crítica e urgente para os próprios, como os resultados demonstram.

Oportunamente, são descritos os procedimentos efetuados com os instrumentos de recolha de dados que possibilitaram a sistematização dos resultados.

O capítulo III é dedicado à análise e discussão de resultados, fundada na triangulação dos dados obtidos através dos instrumentos e documentos fundamentais ao estudo, confrontados com as conceções teóricas dos autores abordados. A sistematização e análise interpretativa dos dados incide na descrição e interpretação do significado dos fenómenos no contexto.

Por fim, realça-se que não se fecha a pesquisa em conclusões, mas sim em considerações finais, que retomam a temática em foco, revelam as respostas encontradas para as questões essenciais do estudo e o cumprimento dos objetivos delineados. E apontam linhas de investigação que poderiam prosseguir este estudo, o qual, ao invés de saciar o desejo de conhecimento o abriu a mais perspectivas e análises possíveis.

A(s) história(s) destes protagonistas fica(m) em aberto para que lhes juntem mais personagens e evoluam na Educação Inclusiva, com Pedagogias Diferenciadas, articuladas, flexíveis – de qualidade educacional – assentes em conceções e práticas docentes, efetivamente, humanistas.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Ao longo deste capítulo, pretende-se demonstrar que há propostas políticas favoráveis à mudança do paradigma tradicional da educação, evoluídas do anterior paradigma da educação inclusiva decretado em 2008, passando pela clarificação e efetivação de estratégias de diferenciação pedagógica, entre outras. Essas medidas já decorriam no âmbito da educação especial, mas alargaram-se em 2018 a todas as crianças e alunos com necessidades específicas, requerendo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente, diferenciação nas pedagogias em sala de aula e noutros contextos de atuação das turmas. Decidiu-se apreender este conceito e a sua abrangência, à luz do sistema educativo atual e dos respetivos documentos oficiais, para melhor se interpretarem os dados recolhidos. Na abordagem dos autores, mantiveram-se os seus excertos citados como são encontrados nas respetivas obras.

Apontamento histórico sobre Diferenciação Pedagógica

Quanto à finalidade da educação – Aprender através da prática – para se aplicarem as aprendizagens de forma significativa para o próprio e os outros – a realidade que se vive reaviva as preocupações manifestadas por Graham Gibbs desde a década de 80, ao afirmar que dificilmente se consegue perceber o que se está a fazer em termos de investigação e prática no que diz respeito à Diferenciação Pedagógica, dada a imprecisão do vasto número de conceções existentes (Graham, 2013).

Tendo em conta o que vem referido no relatório publicado pela Comissão Internacional da UNESCO (2022) – Reimaginar nossos futuros juntos – Um novo contrato social para a educação, o qual destaca que a educação determina a evolução e transformação da sociedade, é de lembrar que ainda não nos desprendemos de uma educação tradicional de segregação pela diferença, a qual, geracionalmente, condicionou toda a sociedade portuguesa, desenvolvida através da vivência de realidades paralelas, e limitando em muitos casos e situações a convivência com outros, considerados ‘diferentes’ (UNESCO & Fundación SM, 2022).

Como referem Roldão e Almeida (2018), “o desfasamento entre as expectativas face à escola e a baixa eficácia social que ela tem manifestado resulta do agravamento da inadequação do currículo que existe face às necessidades sociais e aos públicos” (p. 10). As autoras entendem que a escola procura defender-se, mantendo as estruturas funcionais imutáveis, permanecendo insensível à realidade e às mudanças contextuais.

Esta perpetuação, fundamentalmente teórica, excessiva e fugaz, aumenta os desfasamentos e compromete as motivações intrínsecas dos alunos, sobretudo dos mais jovens, para a atividade e participação em grande parte das propostas curriculares, reduzindo as probabilidades de aprendizagens eficazes e com impacto na vida da comunidade escolar, não obstante a escolaridade ser obrigatória.

A seu ver, nem a economia, nem o mercado de trabalho, nem o difícil equilíbrio das tensões sociais podem compadecer-se com a existência de bolsas crescentes desta população quase iletrada, afastada do acesso básico à informação e ao conhecimento, informação e conhecimento que se constituem hoje como a principal chave para a inclusão social, para a rentabilidade económica, e também para o bem-estar social e a estabilidade pessoal e profissional (Roldão & Almeida, 2018).

Como refere Niza (2015),

Cabe ao professor (...) variar as formas de organização do trabalho de aprender e de ensinar o mesmo currículo regular oficial, para que respeitando toda a diversidade própria de uma turma, cada aluno possa beneficiar de o máximo de oportunidades no uso da variedade de recursos e da diversidade dos modos de organização e dos tempos das atividades proporcionadas pelo professor e pelos pares (p. 2).

Concordamos com Roldão e Almeida (2018) ao afirmarem que às escolas e aos professores é devido um papel de maior autonomia, devendo os normativos constituir-se enquanto instrumentos flexíveis de regulação e orientação da ação

docente na operacionalização curricular, fazendo uso do seu saber profissional e orientando para o sucesso escolar as dinâmicas conducentes à “aprendizagem conseguida pelos seus alunos” (p. 44).

Roldão e Almeida (2018) destacam o facto de variados estudos internacionais, de natureza política ou incidindo na “avaliação dos desempenhos reais – e não só das classificações ou diplomas – dos alunos e das escolas (OCDE, IEA, Comissão Europeia)” (p. 14), alertarem para o agravamento da exclusão social devido a “muitos alunos concluírem a escolaridade sem terem aprendido o essencial” (p. 14). Definem-nos como “alfabetizados e escolarizados sem sucesso – na realidade, iletrados funcionais e desenraizados sociais – os elementos de todas as bolsas de exclusão ou marginalidade das sociedades atuais. Os quais ocorrem em todos os estratos sociais, por variadas razões.

Pelo exposto, na linha do tempo, não perdemos de vista que Portugal tem inculcido pela escola tradicional, um histórico de educação baseada na transmissão do saber, na repetição e memorização, desprovido de significado, no qual a diferenciação quando existia era realizada recorrendo ao “ajustar o mesmo tamanho de roupa”, conforme refere Tomlinson (2008, p. 15).

À gestão burocrática e estereotipada opõe-se uma gestão contextualizada e flexível do currículo que potencie a possibilidade de se romper com o modo de ensino simultâneo, abrindo-se a possibilidade de práticas educativas que ocorram em espaços que promovam a cooperação entre os alunos, a sua autonomia e a participação nas decisões quotidianas, aos mais diversos níveis. A gestão do tempo deverá romper com o pressuposto de que se deve ensinar ‘tudo a todos como se todos fossem um só’ (DGE, 2018, p. 12).

Partilha-se o otimismo de Roldão e Almeida (2018) ao salientarem que as alterações que se têm proposto na educação são muitas e de valor, representando um enorme esforço e investimento por parte dos decisores e professores. Porém, o modelo permanece na sua essência. Por isso, explicam que “é como se

acreditássemos que a escola que conhecemos tem de ser forçosamente assim, como a conhecemos, e como se esta fosse, à partida, o modo ‘natural’ de ensinar (professor, compêndio, turmas...)” (p. 13).

Por conseguinte, “a grande ‘crise’ da escola”, sucessivamente apregoada, “não é tão grave assim; está simplesmente ligada a este desajuste de fundo: queremos aplicar um tipo de escola idêntico – nos planos organizativo e curricular – a uma situação que é totalmente diferente” (Roldão & Almeida, 2018, p. 13).

No enquadramento macropolítico dos Estados Membros da União Europeia e de outras Organizações e dos compromissos com as agendas estabelecidas, a nível nacional procura-se acompanhar o que se tem vindo a fazer também a nível internacional, com o entendimento de que a transformação no sistema educativo é necessária, através da participação neste contrato social global, baseado nos princípios da cooperação, inclusão e solidariedade.

Na continuidade da educação inclusiva proposta no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, apostada na escola para todos, a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, já revisto e republicado na Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, espelha ainda mais a pertinência do papel dos docentes, por excelência, reflexivo e evolutivo nas conceções sobre a educação, enquanto um projeto gregário, com enfoque no processo de cada um na interação com os outros, respeitando e enquadrando (transversal e longitudinalmente) as diferenças que lhe são naturalmente implícitas, sejam elas de que cariz forem.

Quanto à Diferenciação Pedagógica, para reduzir as imprecisões decorrentes do vasto número de conceções divulgadas, o Ministério da Educação pretendeu a sua clarificação, publicando-a em 2018 no Manual de apoio à prática da educação inclusiva (DGE, 2018).

Nesta perspetiva, a diferenciação pedagógica passa a ser entendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao

tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados (DGE, 2018, p. 12).

Conceito de Diferenciação Pedagógica

O conceito de diferenciação pedagógica, tem acompanhado as políticas e práticas educativas. De facto, desde a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e nas suas republicações, talvez devido a uma herança de modelos educacionais e de propostas sucessivas para a diferenciação pedagógica, tem revelado interpretações subjetivas e sido continuamente alvo de diferentes operacionalizações, não obstante a clarificação descrita pela DGE e as orientações propostas no Manual de apoio à prática da educação inclusiva, publicado em 2018. Destaca-se esta medida por ser entendida e proposta como a primeira das medidas educativas universais, de abordagem multinível e holística, em todos os níveis de escolaridade e, portanto, transversal à educação pré-escolar, ao ensino básico e ao ensino secundário.

Os estudos publicados referem que as interpretações e os procedimentos exprimem os diferentes sentidos que frequentemente são associados a diferenciação pedagógica: nuns casos, verifica-se a aceitação passiva das dificuldades e despenalização dos insucessos, com desinvestimento dos professores titulares da turma nas estratégias individualizadas (atribuição de um professor de apoio educativo, que prioritariamente é destinado à substituição de colegas que faltam); e, em muitos outros casos, verifica-se a operacionalização de estratégias mais aproximadas de adaptações curriculares significativas do que da universalidade pretendida pela medida educativa em foco (o aluno realiza outras tarefas curriculares, fora dos contextos de ação da turma, ou na turma mas frequentemente sem apoio direto). Dada a regularidade da exclusão dos ambientes e das atividades dos pares, traduz-se num ensino paralelo, fracamente articulado com as dinâmicas das turmas. Neste extremo, é também feita a associação a unicidade e, por consequência, a individualização, desagregada das atividades propostas à turma.

Na verdade, como Muntaner (2010) já afirmava, “há docentes que aplicam a lógica da homogeneidade e atuam como se não houvesse diversidade nas suas

aulas” ou então promovem “grupos paralelos dentro da aula, entre os que têm necessidades especiais” e outros que não têm. Naturalmente, não considera estas práticas inclusivas, pois para responder à diversidade com planificações inclusivas “havia que aplicar a lógica da heterogeneidade”, valorizando práticas em que se “reconhecem, admitem e valorizam as diferenças humanas” num convívio natural e de aprendizagens em comum nas aulas (Pastor, 2016, pp. 11-12). Então, a autora lamenta que, depois de anos de esforço para a implementação da educação inclusiva e já com práticas a decorrer, as mudanças ainda sejam pouco visíveis na organização dos contextos escolares e nas práticas consequentes da formação dos professores.

A este respeito Niza (2015) alerta para o facto de que “se isolarmos a diferenciação pedagógica, do modelo educativo que a determina, ou se transformarmos (...) estratégias de diferenciação numa pedagogia, a pedagogia diferenciada, poderemos vir a iludir uma vez mais a mudança desejada” (p. 397). Práticas efetivas de diferenciação pedagógica requerem mudanças relativas ao modo como se concebe todo o processo de ensino aprendizagem. Ainda segundo o autor “trata-se sobretudo de responder de maneira integrada à diversidade dos alunos que têm direito a uma educação escolar bem-sucedida” (p. 397).

É, de facto, importante que a profundidade da análise atual do conceito seja de tal forma relevante que possibilite, a todos os intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem, perceberem, na evolução do conceito, as melhores formas de operacionalização, em conformidade com a eficácia esperada para a implementação oportuna da medida, articulada entre os diferentes intervenientes no processo educativo.

No potencial da heterogeneidade das turmas funda-se o atual conceito de diferenciação pedagógica, que o sistema educativo promove enquanto uma das medidas universais de suporte à aprendizagem e inclusão, a mobilizar para promover o sucesso de todos e cada um dos alunos com necessidades específicas do foro pedagógico, para o acesso ao currículo escolar. Esta sim, promotora da personalização das estratégias na proposta da educação inclusiva, conforme determinado no artigo 3.º Princípios orientadores “d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam

decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível” (Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, p. 20).

À luz da legislação, a diferenciação pedagógica não pode arrear-se do currículo escolar, que se inicia formalmente no 1.º ciclo do ensino básico, nem ignorar as dificuldades inerentes à sua concretização por todos e cada um dos alunos, como prevê o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, tendo como base que os princípios determinados “justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares” (Diário da República n.º 143/2017, p. 9). O referido documento oficial

afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. (Diário da República n.º 143/2017, p. 32)

Confiante no paradigma de uma escola de qualidade, efetivamente para todos os alunos, plural e respeitadora das singularidades de cada um, é valorizado o papel especializado dos recursos humanos específicos (docentes de educação especial, técnicos especializados e assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica) e da sua ação no vasto campo educacional.

A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais

eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos ao longo da escolaridade obrigatória. (Diário da República n.º 143/2017, p. 32)

Na perspetiva de Guerreiro (2020), a “incidência em formas alternativas de comunicar realça a importância da comunicação e da interação social com todos os alunos e em particular com aqueles que manifestam alguma síndrome” ou “perturbações do desenvolvimento e comportamento” (p. 91). O autor especifica que, “a valorização da diversidade de estratégias de comunicação surge como o ponto central da aprendizagem da matemática” para estes alunos (p. 91).

Compreender a abrangência da Diferenciação Pedagógica na sala de aula reporta-nos para a necessidade de se compreender o conceito subjacente, à luz da atualidade das políticas educativas, sendo estas articuladas com as demais entidades envolvidas, quer nos aspetos gerais das várias disciplinas do currículo, quer no que concerne ao próprio conceito de sala de aula (contexto de atividade e participação onde se processa o desenvolvimento e a aprendizagem).

O Manual de Apoio à Prática publicado pela DGE (2018) destaca que uma reflexão pertinente sobre as escolas deve contemplar “a necessidade de estas se afirmarem como espaços culturalmente mais significativos”, articulando a sua abrangência cultural com a abrangência inclusiva. Neste pressuposto, “as especificidades cognitivas, culturais e experienciais dos alunos” devem ser entendidas como condições necessárias, mas não suficientes, para que a escola se possa afirmar como inclusiva. Como é destacado no documento orientador, “uma escola culturalmente significativa constrói-se em função de outros pressupostos curriculares e pedagógicos” (DGE, 2018, p. 12). Na continuidade, esclarece que “a abordagem multinível configura um modelo de ação de todos e para todos” (p. 18).

Intencionalmente enquadrada como a primeira medida multinível, universal, a diferenciação pedagógica é determinada no Decreto-Lei n.º 54/2018,

de 6 de julho, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, no Artigo 8.º Medidas universais, como estes documentos as apresentam:

1 - As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.

2 - Consideram-se medidas universais, entre outras:

a) A diferenciação pedagógica;

b) As acomodações curriculares;

c) O enriquecimento curricular;

d) A promoção do comportamento pró-social;

e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

3 - As medidas universais (...) são mobilizadas para todos os alunos, (...) tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.

4 - A aplicação das medidas universais é realizada pelo docente titular do grupo/turma e, sempre que necessário, em parceria com o docente de educação especial, enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem e de avaliação. (Lei n.º 116/2019, p. 22)

De acordo com a referida legislação, tais determinações concorrem para a operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (cf. o ponto 1 do Artigo 6.º Objetivos das medidas), as quais “têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória” (p. 21).

O sentimento de pertença escolar “tem de ser pleno e vivenciado com sentimentos positivos (partilhados) com os colegas da turma” (Sousa, 2020, p. 53). Cada criança deve ser incluída nos projetos comuns, considerando-se as suas circunstâncias e as necessidades, bem como os interesses de cada elemento, pois que todos necessitam de cuidados para ser garantido o desenvolvimento integral de cada um.

Os pressupostos que se têm vindo a destacar dirigem-se para a promoção de metodologias implicadas na operacionalização do desenho universal para a aprendizagem (DUA), apresentando-se “como uma opção que responde à necessidade de organização de medidas universais orientadas para todos os alunos” (DGE, 2018, p. 18).

Sintetiza Moreira (2019) que “uma metodologia ativa de pedagogia diferenciada, inovadora, atrativa e inclusiva, contribui para a realização de aprendizagens significativas e para a aquisição de competências várias, sustentadas na partilha, colaboração e cooperação, indispensáveis para a formação pessoal e coletiva dos alunos” (contracapa). Assim, remete também para o vastíssimo campo da autonomia e flexibilidade curricular.

Neste âmbito, Niza (2015) recomenda que o professor implemente práticas que contemplem o “trabalho autónomo contratualizado” (p. 2) em constante interação que deve ser “dialogada e individualizada” (p. 2). Sugere ainda a colaboração e participação ativa de todos, pois possibilitam o cruzamento de percursos e “ritmos diferenciados e apoiados em fortes estruturas de cooperação, onde cada um se proponha atingir os seus objetivos curriculares só quando cada um dos outros os possa atingir também” (pp. 2-3), promovendo estratégias de

interajuda que reforçam a aprendizagem de todos. Propõe um modelo desenvolvido com base em módulos de atividades curriculares de Diferenciação Pedagógica, que valoriza além da plena apropriação do currículo pelos alunos, também a sua plena participação na gestão do mesmo, assegurando a sua formação democrática e o desenvolvimento sociomoral.

De acordo com a DGE (2018), os fundamentos da flexibilidade curricular, vieram desafiar as escolas a estruturar a noção educacional de “projetos inclusivos”, que enquadrem as diversidades culturais de modos valorativos e significativos para todos os intervenientes, direta e indiretamente envolvidos, promovendo o registo de evidências que demonstrem haver “relação entre estes projetos e a noção de inclusão educativa” (p. 12), dado que a sua operacionalização depende de muitos fatores, como por exemplo, da promoção de contextos educativos em que:

- Os alunos podem providenciar ou obter os apoios adequados, dos seus pares e dos seus professores, caso necessitem dos mesmos [tutorias de pares ou mentorias];
- Se gerem, de forma intencional, produtiva e consequente, as tarefas a propor e as condições da sua realização;
- Cada um contribua, à medida das suas possibilidades, para que os outros possam aprender (Meirieu, 2002, cit. in DGE, 2018, p. 12).

Nesta linha de pensamento e ação, Sousa (2020) aponta a importância de as crianças conhecerem as suas forças e fraquezas, pois tal tomada de consciência possibilita-lhes pedir ajuda quando sentem dificuldades. Realça as vantagens “das crianças participarem desde a mais tenra idade nas atividades, não apenas com os pares no mesmo nível de desenvolvimento, mas também com outros em níveis subsequentes” (p. 48), ajudando-as a progredir, “com a mediação de adultos que garantam a segurança [confiança] e o reforço de todas, respeitando com flexibilidade os diferentes processos de desenvolvimento e aprendizagem” (p. 48).

A Agenda 2020-30 da ONU, exorta os Estados Membros a uma evolução do paradigma inclusivo da Escola para Todos, enfocada no conceito de alunos com necessidades educativas especiais (NEE – alunos com diagnóstico clínico permanente – com enfoque nas deficiências), defendido até julho de 2018, para o paradigma atual desde então, que conceptualiza a Educação inclusiva como uma Escola equitativa, de Qualidade para Todos, em que são consideradas as necessidades específicas que no presente condicionam a educação ou a saúde das crianças, tendo assim o enfoque nas necessidades individuais, propondo o abandono de “uma conceção restrita de medidas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais”.

Gradualmente, o Ministério da Educação tem vindo a reconhecer as condições multifatoriais que a escolaridade abarca e a promover uma abordagem holística, mais justa e mais inclusiva. Neste sentido, reconhece-se também na necessidade da diferenciação pedagógica, que “se pense a escola como um todo, contemplando a multiplicidade das suas dimensões e a interação entre as mesmas” e quaisquer necessidades específicas que algum aluno manifeste ao longo da escolaridade (DGE, 2018, pp. 12-13).

Nesta linha de pensamento, já em 2004, Niza sugere o recurso a “métodos de adaptação do currículo escolar às desvantagens vividas pelos alunos, reestruturando a organização do trabalho na escola, para que possa responder adequadamente à diversidade dos alunos” (Niza, 2015, p. 450). Trata-se de uma orientação baseada numa abordagem que concebe o desenvolvimento de competências e a real apropriação do currículo realizada em situações plenas de interação social.

Nas conceções de Sousa (2020) “aceitar as diferenças individuais num convívio salutar é respeitar a diversidade como um contributo social”. Por isso, a convivência com “outras raças, idades, condições físicas ou sociais, deve ser natural, começando nas famílias e instituições e alargando-se às comunidades”. Assim, aceitar e valorizar as diferenças é aceitar a individualidade, “o valor para o grupo/turma/comunidade” e a heterogeneidade, pelo “contributo para a diversidade humana” (p. 57). Pelo seu valor incalculável no património da humanidade, que carece de uma educação de qualidade.

Sintetizando, a legislação atual, para o desenvolvimento de uma educação inclusiva:

- Abandona os sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais;
- Abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais;
- Estabelece um continuum de respostas para todos os alunos;
- Coloca o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos;
- Perspetiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social. (DGE, 2018, p. 12)

O novo enquadramento legal e as mudanças que têm de estabelecer-se na organização da escola, nas decisões e nas dinâmicas educativas, requerem um entendimento e procedimentos comuns a nível concetual e terminológico, por parte dos atores envolvidos no ato educativo, mas com a flexibilidade essencial ao respeito pela diversidade de contextos, comunidades escolares e necessidades específicas dos alunos e famílias. Como salienta Cosme (2019),

estamos perante um processo de mudança muito exigente na escola portuguesa a partir de práticas de flexibilidade curricular, processo inevitavelmente atravessado por tensões derivadas de leituras do mundo distintas e que explicam opções educativas, curriculares, pedagógicas e didáticas diversas que, mais do que um problema, deverão ser percecionadas como condição da vida em sociedades que se afirmam como democráticas (...). Estamos perante um desafio político crucial que tem a

ver tanto com a necessidade de discutirmos os desafios e as implicações do PAFC [Programa de autonomia e flexibilidade curricular], mas, sobretudo, de discutirmos as concepções curriculares e pedagógicas que sustentam tais desafios e implicações (p. xiv).

Portanto, a intervenção pedagógica deve ter como base o estilo próprio de cada criança, bem como as suas necessidades específicas, sendo essencial perspetivar uma intervenção multidimensional, conducente ao sucesso escolar (Correia & Cabral, 1997).

Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula

Nesta linha pedagógica, Tomlinson (2008) defende que “numa turma diferenciada o professor planeia e executa de forma pró-ativa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação interesse e necessidades educativas dos alunos” (p. 20).

Referindo-se à diferenciação pedagógica nas práticas educativas, Niza (2015) afirma que se compreende

melhor o que queremos dizer quando falamos de diferenciação pedagógica, se nos concentramos no trabalho do professor e no esforço que faz para romper com o tratamento igualitário do ensino simultâneo tradicional e passar a proceder a uma diferenciação do ensino nas suas aulas. (...). O ensino expositivo, as correções em sessão coletiva e as tarefas de aplicação individual seguem em tudo o modo simultâneo, realizando todos as mesmas atividades ao mesmo tempo, tratando-os como se fossem um só (Niza, 2015, p. 1).

Pastor (2016) remete para a declaração da UNESCO que, em 2015, determinou a promoção de

oportunidades de aprendizagem de qualidade ao largo da vida de todos, em todos os contextos e em todos os níveis educativos (...) em condições de igualdade, garantia de qualidade, vias flexíveis de aprendizagem e aproveitamento das vantagens e potencialidades das TIC (p. 11).

Definindo-se como um modelo estruturador “na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e efetivos para todos os alunos, [o DUA] constitui uma ferramenta essencial no planeamento e ação em sala de aula” (DGE, 2018, p. 18).

O Desenho Universal para a Aprendizagem consiste numa “abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula” (DGE, 2018, p. 22). Como tal, as práticas pedagógicas fundamentadas no DUA geram “oportunidades e alternativas acessíveis para todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem” (p. 22). Partem da identificação para a remoção de “barreiras à aprendizagem e participação” visando “maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos” (p. 22). A sua implementação em sala de aula determina “uma abordagem flexível e personalizada por parte dos docentes” (p. 22), sistemática e planificada “na forma como envolvem e motivam os alunos nas situações de aprendizagem, no modo como apresentam a informação e na forma como avaliam os alunos” (p. 22), criando as condições necessárias para que “as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa” (DGE, 2018, p. 22).

No Manual de Apoio à Prática da educação inclusiva, são identificados os “três princípios base, que suportam um vasto conjunto de orientações para tornar as salas de aula mais acessíveis a todos os alunos, assim como linhas orientadoras de práticas pedagógicas para cada um:

Princípio 1. Proporcionar múltiplos meios de envolvimento (“o porquê” da aprendizagem). Linhas orientadoras de práticas pedagógicas que

proporcionam múltiplos meios de envolvimento – Proporcionar opções para incentivar o interesse; proporcionar opções para o suporte ao esforço e persistência; proporcionar opções para a autorregulação (DGE, 2018, pp. 23-24).

Princípio 2. Proporcionar múltiplos meios de representação (“o quê” da aprendizagem). Linhas orientadoras de práticas pedagógicas que proporcionam múltiplos meios de representação – Proporcionar opções para a percepção; proporcionar opções para a linguagem, expressões matemáticas e símbolos; oferecer opções para a compreensão (DGE, 2018, pp. 24-25).

Princípio 3. Proporcionar múltiplos meios de ação e de expressão (“o como” da aprendizagem). Linhas orientadoras de práticas pedagógicas que proporcionam múltiplos meios de ação e de expressão – Proporcionar opções para a atividade física; proporcionar opções para a expressão e comunicação; proporcionar opções para as funções executivas (DGE, 2018, pp. 25-26).

Segundo a DGE (2018), pretende-se que “a aplicação em sala de aula dos três princípios” torne os ambientes de aprendizagem realmente “acessíveis e desafiantes para todos os alunos” (p. 27) da turma, sendo as condições essenciais consideradas na planificação das aulas, com a antecedência necessária para a alocação dos meios. “A análise das barreiras na gestão do currículo” é assumida “por oposição às limitações e défices dos alunos, como fundamental no processo de planificação de aulas com base no DUA” (p. 27), pelo que “a planificação de aulas deve integrar diferentes componentes: objetivos, metodologias, materiais e recursos e avaliação” (p. 27).

Não obstante as variadas funções que as salas de aula abarcam, ao longo de cada ano letivo, no primeiro ciclo as turmas costumam manter-se no mesmo espaço destinado inicialmente, embora nem sempre o mais adequado à tipologia do grupo e ao número de alunos, pois cada sala pode oferecer condições físicas diferentes, numa mesma escola.

As dinâmicas da sala vão sendo ajustadas e articuladas com os diferentes docentes que aí realizam atividades (professor titular da turma, professor de inglês, professor da oferta complementar, professor de apoio educativo, professor de educação especial), e por vezes com outros profissionais convidados para atividades pontuais, de enriquecimento curricular, no âmbito do Plano Anual de Atividades (PAA) e do Plano Curricular de Turma (PCT), enquadrados pelo Projeto Educativo do Agrupamento (PEA). Os cenários pedagógicos e didáticos alteram-se consoante as evoluções curriculares, as necessidades dos alunos, as relações pedagógicas e os espaços existentes. Uma sala revela mais dinamismo e flexibilidade, e outras, mais rotina.

Sobretudo nas escolas públicas, habituados a turmas heterogéneas, com condições muito distintas, os docentes percecionam as características dos seus alunos que, naturalmente, “diferem nos seus interesses e na forma como podem ser envolvidos e motivados para a aprendizagem” (DGE, 2018, p. 23). Os mais flexíveis esforçam-se por organizar “o processo de ensino e aprendizagem equacionando múltiplas opções para envolver e motivar os alunos” (p. 23), não circunscrevendo as práticas, diariamente, às propostas dos manuais escolares e às efemérides registadas nos PAA, PCT e noutros documentos orientadores da ação do agrupamento de escolas.

O referido Manual (MAPEI) também contém anexos que promovem a planificação, operacionalização, avaliação e monitorização para os docentes aplicarem as opções metodológicas do referido modelo universal, nomeadamente: Anexo G – Exemplo de instrumento para autorreflexão – Desenho Universal para a Aprendizagem. Questões para autorreflexão – Anexo H – Exemplo de instrumento de apoio à planificação segundo o Desenho Universal para a Aprendizagem; Anexo I – Lista de verificação do professor – Desenho Universal para a Aprendizagem (DGE, 2018, pp. 79-84).

Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, p. 1).

Naturalmente, a Diferenciação Pedagógica não pode existir à margem das Aprendizagens Essenciais, pois são a base comum de referência “o Denominador Curricular Comum para todos os alunos”, não esgotando o que cada um deve fazer ao longo do ano letivo:

Sendo unanimemente reconhecido que há um problema de extensão dos documentos curriculares, procurou-se identificar, disciplina a disciplina e ano a ano, o conjunto essencial de conteúdos, capacidades e atitudes, com vista à prossecução dos seguintes objetivos: Consolidar aprendizagens de forma efetiva; Desenvolver competências que requerem mais tempo (realização de trabalhos que envolvem pesquisa, análise, debate e reflexão); Permitir efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula (DGE-MEC, 2023a).

Neste sentido, é de extrema importância que se compreenda que é permitido “libertar espaço curricular para que, em cada escola, se possa promover trabalho articulado entre as Aprendizagens Essenciais e as outras aprendizagens previstas nos demais documentos curriculares, com aprofundamento de temas, explorações interdisciplinares diversificadas, mobilização de componentes locais do currículo, entre outras opções, no âmbito dos domínios de autonomia curricular” (DGE-MEC, 2023a).

Tomlinson (2008) alerta para este facto usando a metáfora de que diferenciar o ensino não significa fazer com que o aluno se ajuste à dimensão do currículo, como quem se ajusta num tamanho único de roupa.

De facto, “reconhecendo que a forma como cada aluno aprende é única e singular, uma abordagem curricular única e inflexível não permite garantir oportunidades de aprendizagem para todos os alunos” (DGE, 2018, p. 22).

Dada a importância do trabalho colaborativo e das equipas multidisciplinares na educação, salienta-se a determinação do Artigo 11.º Identificação dos recursos específicos:

4 - O docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão (Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro).

Como afirmam Medeiro e Cabrito (2019) “as vivências, parceria e trabalho de equipa orquestram-se, de forma harmoniosa, em prol de um objetivo maior: o sucesso pessoal, académico e social dos alunos”. Referindo-se aos primeiros anos de escolaridade, esclarecem que “a complexidade da iniciação nos diferentes domínios académicos, de um modo geral, e nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita em particular, fez-nos ver que o trabalho cooperativo surge como uma valiosa ferramenta pedagógica” (p. 50).

Também na perspetiva de Cosme (2019) é essencial que os professores se assumam como

interlocutores qualificados e os projetos de ação educativa devem ser entendidos como emanações do paradigma pedagógico da comunicação, o que significa que se valoriza a qualidade dos mais variados tipos de

interações que acontecem numa sala de aula, (...) em função do processo de apropriação do património cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens no seio da sociedade em que vivemos (p. xviii).

Ora, sendo a matemática uma disciplina curricular fundamental para a concretização de vários ciclos e cursos, indissociável do português/português língua não materna (PLNM), naturalmente para o acesso à sua compreensão e operacionalização, realçam-se as considerações de Guerreiro (2020), ao afirmar que “o aprofundamento da comunicação matemática, da negociação de significados na sala de aula e a integração da singularidade das ideias e processos matemáticos de todos os alunos, favorece uma prática de ensino da matemática numa escola inclusiva” (p. 96), sobretudo quando são valorizadas “as tarefas matemáticas com suporte visual, sonoro e tátil e um discurso claro, lógico e concreto” (p. 96). Numa abordagem construtivista, valoriza o conhecimento e as capacidades criativas dos alunos, a sua iniciativa e a interação social para o desenvolvimento das capacidades comunicativas, com enfoque no âmbito da matemática.

Ao analisar-se o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, destaca-se que, no Capítulo II - Secção II, mais especificamente no artigo 24.º Avaliação interna das aprendizagens, é valorizada a diferenciação pedagógica, visando o ajustamento de processos e estratégias, ao determinar que:

- 1 - A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.
- 2 - A informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar

e de apoio à orientação escolar e vocacional, permitindo aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. (DL 55/2018, 6-7)

Conforme salientou David Bueno (2018), na sua palestra sobre Neurociência e Educação, “quando aprendemos uma coisa sobre a qual já sabíamos algo, o padrão que se gera não é completamente novo”. Assim, em condições naturais, para o cérebro é fácil aprender, “mas desaprender é muito complexo”, pois encontra-se “programado para fazer novas conexões, mas custalhe muito desfazer as conexões que já fez”, como por exemplo, desconstruir e refazer informações erróneas que integrou.

É de realçar que muitos docentes, ao longo da profissionalidade e das transformações das políticas educativas, servindo-se da formação inicial, contínua, especializada, autodidata, reflexiva, partilhada com outros docentes e profissionais, encontraram imensas formas de gerirem as suas práticas assertivas de diferenciação pedagógica, com os casos atípicos, os grupos mais e menos expeditos no acesso ao currículo, tendo vencido as dificuldades, as nomenclaturas e os programas em constantes mudanças, e apresentado evidências de boas práticas, criativas, inovadoras ou até conservadoras, conforme lhes conferiram maior confiança e sucesso; e, também, consoante as condições individuais e profissionais, as crianças, as famílias, os recursos institucionais, as comunidades, as forças e as fraquezas encontradas.

Conceções e Práticas dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O conceito de Diferenciação Pedagógica (DP) parece gerar alguma ambiguidade na sua compreensão. A ideia que imediatamente lhe é associada pelos professores e pais remete para tratamento diferente, sendo associada a marginalização ou exclusão ou ensino paralelo, podendo acontecer dentro ou fora dos contextos das turmas. Por outro lado, induz ao pensamento de que os alunos

serão prejudicados nas avaliações, relativamente aos colegas sem medidas educativas.

O modo como a DP é entendida e teorizada pelos professores tem reflexos nas suas práticas. Daí Guerreiro e Martins (2020) referirem que, ao assumir-se que as concepções influenciam as práticas do professor, torna-se evidente realçar a estreita relação entre as concepções e as práticas de sala de aula e a importância educacional de confrontar o professor com as suas próprias concepções e, em consequência, com as suas práticas (p. 5).

Neste âmbito e no que diz respeito ao confronto, são absolutamente determinantes as interações entre grupos de formação contínua, no seio dos quais a partilha, as trocas de opinião e as reflexões que se processam, permitem a construção e reconstrução das representações mentais dos professores. Guimarães (2003) afirma que “os sistemas conceptuais, entendidos como conjuntos de concepções de uma pessoa, constituem-se por processos individuais e de interação social” (p. 65).

A prática do professor não é unicamente determinada pela informação, pelo saber, mas também pela interpretação, pelo significado que o professor atribui e que resulta de toda a sua experiência anterior, resulta de fatores internos da pessoa e fatores externos do contexto da ação. As opções tomadas pelo professor dependem, portanto de todo o seu esquema conceptual. Como Guimarães (2003) refere, “as concepções estabelecem-se como esquemas mentais que, uma vez formados, desempenham um papel fundamental na compreensão que as pessoas desenvolvem do mundo e de si próprias” (p. 65).

Esse esquema conceptual influencia substancialmente as práticas educativas, a gestão do currículo, e toda a gestão da sala de aula. A interpretação e o significado atribuídos à Diferenciação Pedagógica determinam a gestão de todos estes elementos, fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente, os métodos, instrumentos e recursos aplicados pelos professores,

e a forma como os gerem, a planificação das aulas, a distribuição dos tempos, a avaliação e, também, a relação com a família e os encarregados de educação.

Porque nenhuma medida multinível é estanque – sendo esta decisora da melhor atuação pedagógica com o aluno e a turma, por parte de professor(es) – planejar pedagogicamente e de forma articulada a aplicação de diferentes finalidades, conteúdos, tempos ou modos de realização, recursos, condições e apoios – confunde-se frequentemente com a medida educativa seguinte, que sugere um diversificado e flexível conjunto de ferramentas e condições possíveis para a sua operacionalização, para possibilitar a(s) acomodação(ões) curricular(es), ou seja, o acesso ao currículo, como explicita no MAPEI, e apresenta no anexo n.º 5 (p. 77).

Define a Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro, que:

Acomodações curriculares [são] as medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo (p. 19).

Na verdade, a medida da diferenciação pedagógica é, frequentemente, operacionalizada com a medida das acomodações curriculares, pela estreita relação de complementaridade entre ambas.

Ora, se o aluno acede ao currículo prosseguido pela turma, com as estratégias e os meios disponibilizados, que são um direito de todos, não poderá ser prejudicado na avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), que terá de ser justa, consoante o seu desempenho, e traduzindo o sucesso educativo promovido.

Estas modalidades de avaliação foram destacadas por Bloom, Hastings e Madaus (1971), pretendendo alargar as formas de avaliação, conforme os momentos e as funções a desempenhar por cada tipo: (i) a primeira visa preparar bem o aluno para iniciar o processo e determinar os pré-requisitos que precisa para adquirir as aprendizagens subsequentes; (ii) a segunda, procura detetar as dificuldades sentidas, não só pelos alunos, mas também pelos professores no processo de ensino-aprendizagem, para ser reajustado o trabalho; (iii) a terceira, sendo sumativa, progride até ao final do período/ciclo para certificar o domínio dos objetivos alcançados pelos alunos.

Esta formalização avaliativa gerou implicações pedagógicas que se mantêm (aposta no aluno, na diversificação de métodos pedagógicos e de avaliação), tendo-se passado de uma modalidade singular para três abordagens, com objetivos articulados e condições diferenciadas. O destaque tem vindo a incidir na avaliação formativa, utilizada de forma sistemática e bastante refletida na avaliação sumativa.

A par, foram sendo propostas diferentes estratégias de operacionalização, quanto à recolha de informações sobre os progressos e as dificuldades de aprendizagem expressadas pelos alunos. O professor diagnostica os fatores que constituem barreiras que justificam as dificuldades de aprendizagem observadas nos alunos. Consequentemente, o professor adapta as atividades de ensino e de aprendizagem consoante os resultados das avaliações, diversificando e flexibilizando as estratégias pedagógicas para responder oportunamente às necessidades específicas de cada aluno.

Hadji (1990) acrescentou a necessidade de regulação permanente da aprendizagem, com base no *feedback* destinado ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, considerando que a avaliação formativa devia considerar também os *feedbacks* dos professores e dos alunos, possibilitando verificar se os recursos e as estratégias pedagógicas propostas pelos professores garantem a aquisição e aplicação das aprendizagens, para se reformularem, ajustadamente, os procedimentos ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Hadji, 1994, 2001).

Desde então, a avaliação formativa (incluindo a auto e hétero avaliação) tem sido valorizada pelas funções pedagógicas de diagnóstico, informação, apoio, regulação e diferenciação pedagógica, com a colaboração de diversos profissionais, como refere Barreira (2018), determinando um papel chave nas transformações da cultura organizacional das escolas, ao colidir com as rotinas instaladas e com os modelos de trabalho promovidos na maioria das escolas, nos âmbitos curriculares e pedagógicos, determinados ao nível institucional (Flores, Alves & Machado, 2017).

De modo construtivo, qualquer *feedback* deve: ser objetivo e conciso, dando exemplos de trabalhos de referência, compreensivos para o aluno; evitar juízos de valor sobre o próprio, principalmente quando está junto de colegas; e dividir as propostas em pequenas fases, que tornem exequível o cumprimento dos objetivos, sucessivamente mais complexos, das aprendizagens essenciais, consoante os programas curriculares (Alves, 2019; Ribeiro, Teixeira & Oliveira, 2019).

Nas conceções e práticas docentes, a interpretação dos tipos de avaliação também tem gerado muitas confusões e ações de formação docente, desde a inicial à especializada. Sendo a avaliação no primeiro ciclo qualitativa, incide sobretudo na avaliação formativa, que na sua essência é “contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (DGE-MEC, 2023b).

Concorre para a avaliação sumativa, que “consiste num juízo globalizante que conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina (...) quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente “. Quanto à avaliação sumativa interna, “consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento das aprendizagens do aluno e é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola”. Esta, ocorre “integrada no processo de ensino-aprendizagem e formalizada em reuniões do conselho de

turma no final dos 1.º, 2.º e 3.º períodos letivos; podendo realizar-se através de provas de equivalência à frequência” (DGE-MEC, 2023b).

Analisado o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, quanto aos aspetos da avaliação que é também concebida com vista a assegurar o acesso, a participação no currículo e a melhoria das aprendizagens de todos e de cada um dos alunos, sendo esta e a diferenciação pedagógica complementares no processo de ensino e de aprendizagem, destacam-se os seguintes conteúdos:

Artigo 4.º Princípios orientadores (...)

“s) Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens”; e

“t) Afirmação da avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens (p. 2930)”;

da Secção III Avaliação das aprendizagens, o Artigo 22.º Finalidades

“1 - A avaliação, sustentada por uma dimensão formativa (...) tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação (p. 2936)”;

e do Artigo 27.º Efeitos da avaliação,

“1 - A avaliação formativa sustenta a definição de estratégias de ensino, gerando medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver”. Sem o explicitar, remete para a importância das evidências sistematizadas e consideradas nas decisões pedagógicas. 2

- Enquanto processo de apoio às aprendizagens, a avaliação formativa recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos dos alunos e apoia a sua orientação escolar e vocacional (pp. 2937-2938).

Tais evidências, surgem explicitadas no Manual de Apoio à Prática da Educação inclusiva (DGE, 2018), como se regista:

A avaliação formativa assume um carácter central nesta abordagem, na medida em que constitui uma modalidade de avaliação centrada na aprendizagem. Os dados da avaliação formativa constituem evidências relevantes acerca das ações e estratégias pedagógicas, dos progressos dos alunos e dos processos educativos da escola. É em função da análise compreensiva e integrada destes dados que se determinam intervenções ou medidas de suporte (DGE, 2018, p. 21).

Relativamente às decisões e à operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, o documento explicita que a “determinação das mesmas segue procedimentos específicos de tomada de decisão, baseada nos dados ou evidências, com enfoque em dimensões pedagógicas e curriculares, e numa lógica de corresponsabilização dos diferentes intervenientes” (DGE, 2018, p. 29).

Tudo isto sob o imenso “chapéu” da educação inclusiva, valorativa de equipas pedagógicas, colaborativas, multidisciplinares e comunitárias, com propostas superiores para a desburocratização do sistema educativo.

A este respeito, no posfácio do MAPEI, Antunes (2018) refere:

Dir-me-ão as ‘vozes’ mais resistentes que a inclusão não se faz por decreto (...) a escola na sua génese não foi concebida para ser inclusiva. No entanto, é preciso ter presente que os direitos humanos são universais e refletem valores fundamentais amplamente partilhados, carregando em si

uma responsabilidade comum pela forma como todas as pessoas esperam e merecem ser tratadas (DGE, 2018, p. 5).

Anos volvidos sobre o decreto para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, ainda há muito chão por onde avançar, como conceptualiza Guerreiro (2020):

a produção legislativa não é suficiente para uma efetivação do processo de inclusão escolar, quer se trate de alunos com limitações económicas, sociais e culturais. A questão central resulta da transformação da cultura escolar, pautada pela homogeneização dos alunos, numa sala de aula inclusiva e solidária, norteada pelo reconhecimento da identidade e do valor de todos os alunos na construção do conhecimento e da sociedade (p. 86).

A este respeito Roldão e Almeida (2018) referem que:

Os alunos que hoje estão na escola e não aprendem são vistos como um problema incomodativo para a escola, do qual ela procura descartar-se através de estratégias de recurso, fundadas em excelentes princípios, mas resultando em remediações em larga medida insuficientes nos seus resultados quanto ao sucesso dos alunos [as alternativas curriculares, os programas TEIP, as aulas de apoio, etc.] (Roldão & Almeida, 2018, p. 10).

Capítulo II – Enquadramento Metodológico

Neste capítulo são apresentados todos os procedimentos metodológicos levados a cabo ao longo do trabalho empírico, no sentido de se encontrarem respostas às questões do presente estudo e de se concretizarem os objetivos delineados. Tal como Serrano (1994) defende, procura-se através dessas respostas compreender a realidade num determinado agrupamento de escolas, através da adoção de métodos e técnicas de recolha e análise de dados de forma precisa, com vista à construção de conhecimento e à participação na evolução dos contextos educativos em foco.

Nesta abordagem, são valorizadas as narrativas individuais, registadas e apreendidas através da análise dos conteúdos orais de cada professor inquirido. Não obstante, da riqueza individual parte-se para uma análise abrangente, dado que os inquiridos são colegas numa mesma escola, falando das mesmas temáticas, unidades de registo e de contexto, que conferem não apenas um sentido individual, mas também um sentido coletivo à investigação.

Justificação da Opção Metodológica

Realizou-se um estudo descritivo-interpretativo, assente numa investigação qualitativa, focalizada no Agrupamento de Escolas caracterizado no campo de estudo, configurando um estudo de caso, explanatório único.

Utiliza-se a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

(...) privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (Bogdan & Bilken, 1994, p. 16).

Bogdan e Bilken (1994), sustentando-se em Psathas (1973), justificam que os investigadores qualitativos questionam sucessivamente os sujeitos de investigação, focados em perceber “aquilo que eles experimentam, o meio como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (p. 51). A este respeito os autores acrescentam ainda que:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan & Bilken 1994, p. 51).

Assim, a análise qualitativa deve ser usada quando se pretendem elaborar deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, mas não quando interessam inferências gerais (Bardin, 2020).

Considera-se que o presente trabalho constitui um estudo de caso, como é referido por Sousa e Baptista (2011), verificando-se a “exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na ação, onde o investigador recolhe informação detalhada. É um estudo intensivo detalhado de uma entidade bem definida, um caso que é único, específico, diferente e complexo” (p. 64).

Trata-se de um estudo de tipo explanatório único, referente a uma entidade, circunscrita num Agrupamento de Escolas, situado no Distrito de Faro. Os autores

alicerçam as razões na abordagem de Marshall Rossman (1995), esclarecendo que os tipos de estudos explanatórios “explicam as forças que originam o fenómeno em estudo e identificam causas que afetam esse mesmo estudo”. Quanto aos estudos descritivos, os mesmos autores referem que “descrevem rigorosa e claramente um dado objeto de estudo na sua estrutura e funcionamento” (Sousa & Baptista, 2011, p. 57). O cariz explanatório do presente estudo decorre também do seu caráter descritivo.

Na perspetiva de Yin (2005), os estudos descritivos abordam um fenómeno apreendido no seu contexto. Contemplam os estudos explanatórios na medida em que recolhem informações que permitam compreender relações de causa-efeito que clarifiquem o fenómeno em estudo e as relações causais identificadas. Esta abordagem metodológica assume as características gerais dos estudos de caso, podendo também considerar-se únicos ou múltiplos e, ainda, holísticos (uma unidade de análise) ou incorporados (várias unidades de análise).

Opta-se pela abordagem holística, considerando como unidade de análise o grupo de professores participantes, sendo os quatro docentes do 1.º ciclo do ensino básico, ou seja, do grupo 110 da carreira docente.

A este respeito, salientam Bogdan e Biklen (1994) que, “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever estes mesmos significados” (p. 70).

Serrano (1994) partilha desta perspetiva quando refere que a análise da realidade

consiste en acercarse a ella, desvelarla y conocerla, con el fin de mejorarla, pues la realidad es algo que nos viene dado, lo que existe, el ámbito en el que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona implica el saber dónde se esta, a dónde se quiere ir y cómo hacerlo (p. 17).

Este saber como fazer a que se refere Serrano (1994) e esta compreensão do comportamento humano a que se referem Bogdan e Biklen (1994), implicam

métodos e técnicas que serão especificadas neste capítulo. Método é para Grawitz, citado por Sousa e Baptista (2014), “um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem seleccionar e coordenar técnicas” (p. 53).

Estes autores ainda explicitam que “as técnicas são definidas como procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, suscetíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptadas ao tipo de problemas e aos fenómenos em causa. A escolha das técnicas depende do objectivo que se pretende atingir” (Sousa & Baptista, 2014, p. 53).

Segundo Fortin (1999), no âmbito de uma investigação, “os termos ‘objetivo’ e ‘questões’ (...) equivalem-se mais ou menos pelo fato de que introduzem os porquês do estudo. (...) O objetivo é mais geral e as questões (...) vêm precisar o objetivo” (p. 40).

A cada passo, analisadas no contexto, a ‘palavra’ ou a ‘frase’ conferem unidade de sentido, pois uma palavra ou uma frase proporcionam a análise das significações. Já o tema é a unidade de significação que se retira de um texto ou diálogo, analisados segundo os critérios adequados aos objetivos traçados (Bardin, 2020).

De acordo com Fortin (1999), “nesta etapa o investigador descreve os métodos de colheita de dados que irão ser utilizados. (...) descreve as características dos instrumentos e trata dos aspetos de fidelidade e validade” (p. 41).

Questões e Objetivos de Investigação

A este respeito, Fortin (2003) destaca que uma investigação “é um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação” (p. 17). Tal conhecimento, sistematizado com o rigor científico, deverá contribuir para se repensarem as forças e fraquezas da medida educativa em estudo e reunir informações dispersas, contudo essenciais às boas práticas educativas na base da escolaridade obrigatória.

As questões que deram início a este processo de investigação e às quais se pretende dar resposta, foram as seguintes:

Será que o conceito Diferenciação Pedagógica é apreendido e operacionalizado à luz da nova legislação pelos professores do 1.º ciclo do ensino básico?

Como é que os participantes no estudo operacionalizam a diferenciação pedagógica com os alunos do 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo do ensino básico?

Como é que os participantes no estudo concebem a formação docente no âmbito da Diferenciação Pedagógica?

Para Bogdan e Biklen (1994) “O objetivo principal do investigador é construir conhecimento e não dar opinião sobre determinado contexto. A utilidade de estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão” (p. 67), acrescentando constructos atualizados à investigação qualitativa em educação. Por forma a obterem-se respostas às questões foram considerados os seguintes objetivos de investigação:

Objetivo geral

Conhecer as conceções dos professores do 1.º ciclo do ensino básico relativamente à diferenciação pedagógica.

Objetivos específicos

Perceber se a diferenciação pedagógica, enquanto medida de suporte à aprendizagem e inclusão é aplicada em contexto de sala de aula numa escola do 1.º ciclo do ensino básico pertencente a um Agrupamento de Escolas situado no Algarve;

Perceber se as práticas dos professores correspondem às suas concepções.

No global, de acordo com a abordagem metodológica, procura-se compreender relações de causa-efeito que clarifiquem o fenómeno em estudo e as relações causais identificadas.

Participantes

De acordo com Fortin (1999), “logo que a questão em estudo foi precisada, documentada pela literatura e inserida num desenho apropriado, o investigador caracteriza a população estabelecendo critérios de seleção para o estudo” (p. 41). A população da escola do 1.º ciclo do ensino básico, integrada no Agrupamento de Escolas, abordada abrange doze professores. Os participantes são os quatro professores dos 1.º e 2.º anos de escolaridade, pertencentes à escola do agrupamento.

Foi utilizado o método de amostragem por conveniência pelo facto de que, por razões inerentes à situação profissional da investigadora, havia a garantia de que a escola em questão lhe permitiria realizar a investigação com o mínimo de obstáculos. O trabalho empírico requeria dispor de tempo dos participantes para a realização das entrevistas e a presença da investigadora nas salas no decorrer das aulas dos participantes. Conforme referem Bogdan e Biklen (1994) “decide-se pela inclusão de indivíduos particulares porque se pensa que estes facilitam a expansão da teoria em formação” (p. 101).

Ocorreu por participação voluntária de quatro professores do 1.º ciclo do ensino básico (população alvo) com alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade. Neste caso, trata-se de uma população homogénea, composta por professores que não foram sujeitos a seleção, mas que se disponibilizaram para participar nas entrevistas e aceitaram as observações das suas aulas.

A amostra integra dois professores a lecionar o 1.º ano e dois professores a lecionar o 2.º ano de escolaridade, do 1.º ciclo do ensino básico, responsáveis pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Os nomes apresentados são fictícios, de maneira a garantir o anonimato.

Clotilde, professora do Quadro de Agrupamento, com 33 anos de serviço, com experiência como professora de apoio educativo. Leciona na escola há 14 anos, manifestando muita apreensão e preocupação pelo escasso tempo de qualidade que os seus alunos passam em família. A turma que leciona frequenta o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, sendo constituída por 24 alunos, 11 raparigas e 13 rapazes. A professora situa a turma no nível socioeconómico médio-baixo. Todos os alunos da turma nasceram em Portugal e dois deles são filhos de pais ucranianos. Não existem na turma alunos com necessidade de mobilização de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. As suas falas evidenciam a sua preocupação com o estado atual do ensino e constrangimentos associados a políticas educativas.

Clara é professora contratada no grupo 110, com sete anos de serviço. Tem especialização em educação especial - domínio cognitivo e motor. Leciona na escola pela primeira vez, no presente ano letivo e enaltece a sua turma, revelando sentir-se privilegiada pelo grupo de alunos, os quais descreve como “espetaculares”. A turma que leciona, frequenta o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, é constituída por 20 alunos, 10 raparigas e 10 rapazes. A professora situa a turma no nível socioeconómico alto. Na sua turma, não existem alunos de outras nacionalidades além da portuguesa. Faz parte desta turma um aluno para o qual são mobilizadas, simultaneamente, medidas universais e medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, com Relatório Técnico Pedagógico (RTP), no âmbito do Decreto-Lei 54/2018. As suas falas evidenciam o destaque no ensino e na aprendizagem, na relação professor/aluno, com elogio à turma.

Raquel pertence ao Quadro de Zona Pedagógica do Algarve, com vinte e cinco anos de serviço e também com experiência de apoio educativo. Leciona na escola pelo segundo ano e procura assegurar-se que os seus alunos se sintam seguros, incluídos e felizes. A turma que leciona frequenta o 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, sendo constituída por 20 alunos, 12 raparigas e 8 rapazes. Não existem alunos de outras nacionalidades além da portuguesa. Pertencem à turma dois alunos para os quais são mobilizadas simultaneamente medidas universais e medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, com Relatório Técnico Pedagógico (RTP) e Programa Educativo Individual (PEI), no âmbito do Decreto-Lei 54/2018. Nas suas falas destaca-se o foco nos alunos, na motivação, no seu

bem-estar e desinibição, com vista a desenvolver um ambiente inclusivo e facilitador de aprendizagens.

Vasco, professor do Quadro de Agrupamento, com 32 anos de serviço, lecionou continuamente como professor titular de turma. É professor na escola há 14 anos. Assegura que é ele que conhece bem cada um dos seus alunos e sente-se um professor privilegiado por, ao longo da sua carreira, conseguir uma articulação de sucesso com as famílias. A turma que leciona frequenta o 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, sendo constituída por 24 alunos, 15 raparigas e 9 rapazes. Fazem parte da turma um aluno de origem russa, um aluno de origem marroquina e um aluno de origem brasileira. Não existem na turma alunos com necessidade de mobilização de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. As suas falas realçam a consciência da sua responsabilidade na implementação de medidas de suporte à aprendizagem e, enquanto professor organizador do processo de ensino e de aprendizagem que garante múltiplas respostas para envolver e motivar os alunos, tal como responde: “faço sozinho”, “eu é que conheço”, “não preciso”.

Segundo informação recolhida através da pesquisa documental, nomeadamente na página online do Agrupamento de Escolas, os agregados familiares da escola situam-se no nível médio, sendo evidente um aumento do nível de escolaridade destas famílias, o que segundo o documento é fator positivo para o percurso escolar dos alunos, na medida em que tal se reflete num aumento das expetativas das famílias.

Realçam-se, como condições favoráveis que contribuíram para a seleção dos participantes: 1) o conhecimento do campo de estudo e dos sujeitos a abranger no estudo, sendo boas as relações com todos; 2) o interesse e a disponibilidade para participarem na investigação; e a facilidade que mostraram para o acesso às suas aulas e às informações francas sobre as metodologias e estratégias pedagógicas.

Campo de Estudo

A recolha das informações decorreu na instituição, nas salas de aula dos professores do 1.º ciclo do ensino básico inquiridos e observados. O Agrupamento

de Escolas, de tipologia pública, situa-se distrito de Faro – zona do sotavento. Agrega um jardim de infância, seis escolas básicas de 1.º ciclo, três das quais também com jardins de infância, e duas de 2.º e 3.º ciclos. Os graus de ensino abarcam os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e as condições de funcionamento traduzem a sua participação no programa nacional atribuído a Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Conforme descreve a DGE, o Programa TEIP corresponde a uma iniciativa governamental, a decorrer, presentemente, em 146 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas situadas em “territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam”. O programa visa, essencialmente, “a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos (DGE, 2023).

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

As técnicas e os instrumentos usados para recolher as informações foram decididos de acordo com o conhecimento da instituição, o problema que delimitou o fenómeno em estudo, as proposições e as questões orientadoras do trabalho empírico (Yin, 2005).

Respeitaram-se as técnicas adequadas à recolha de informações por inquérito, mais especificamente, por meio de entrevistas; recorreu-se à observação de práticas nas salas de aula dos inquiridos; à recolha e análise documental de documentos oficiais do MEC, do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA - 2022-2025), à consulta do Plano Anual de atividades (2022-2023), dos Planos Curriculares das Turmas (PCT - 2022-2023) e de planificações de aulas; e a notas de campo.

O espaço temporal decorreu entre novembro de 2022 e março 2023.

Entrevistas Semiestruturadas

A entrevista semiestruturada, criada para o estudo, foi um dos instrumentos utilizados. Na abordagem de Fortín (2003), “a entrevista é um modo particular de

comunicação verbal que se estabelece entre o investigador e os participantes com objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas”. Decorre de um processo planificado, constituindo um instrumento de inquérito que “exige dos que o executam uma grande disciplina” (p. 245). Como explicam Boni e Quaresma (2005), “as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto” (p. 75).

O tema, também considerado como unidade de registo, é útil quando se estudam motivações, atitudes, opiniões, valores ou crenças. Ao serem analisadas respostas a questões abertas, nomeadamente de entrevistas, quer sejam não diretivas ou mais estruturadas, individuais ou de grupo, são frequentemente interpretadas com base no tema (Bardin, 2020).

As entrevistas ocorreram em tempos não letivos tendo decorrido entre 07 e 19 de dezembro de 2022, com o recurso a registos áudio que funcionaram como suporte essencial na recolha de dados aquando da realização das entrevistas.

Guião. A partir de um conjunto de questões orientadoras (Apêndice E) foi elaborado um guião constituído por um texto inicial, com a identificação da investigadora e da entidade formadora, a contextualização, o título e os objetivos do estudo; um conjunto de questões abertas, semiabertas e fechadas, ordenado por blocos, objetivos e questões (Apêndice F).

Entrevista-piloto. Previamente, realizou-se uma entrevista-piloto (Apêndice D) que possibilitou retificar e melhorar o guião inicial (Apêndice C). Foi apresentada a outro sujeito que não pertence ao estudo e que leciona numa escola do 1.º ciclo do ensino básico pertencente a outro concelho. Após a análise da entrevista piloto foram realizadas as seguintes alterações: (i) foram eliminadas questões cuja resposta era obtida em outras questões; (ii) foram reformuladas questões que inicialmente geraram dúvidas na resposta; (iii) foram eliminadas questões que se mostraram irrelevantes para o estudo.

Observação de Práticas

As observações das aulas foram realizadas em tempos letivos entre os dias 13 de fevereiro e 10 de março. Recorreu-se a técnicas de observação não participante, naturalista. Houve o recurso a registos áudio na observação de práticas. A gravação áudio permitiu uma recolha com maior precisão, sem correr o risco de haver interferências na realidade dos acontecimentos feitos unicamente com base na memória e registo escrito. Desta forma, as ocorrências em contexto foram registadas com maior rigor.

Foi realizado um estudo de observação que, de acordo com Fortín (2003), consiste em colocar questões relativas a comportamentos humanos aparentes ou acontecimentos e obter respostas a essas questões por meio da observação direta dos comportamentos dos sujeitos ou dos acontecimentos, num dado período de tempo ou segundo uma frequência determinada.

Grelha de observação de práticas. O instrumento de registo da observação de práticas (Apêndice I) foi realizado segundo os modelos: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (1998) e Observação de Aulas e Avaliação de Desempenho Docente de Pedro Rocha Reis (2011). No registo da observação de aulas foram consideradas: a gestão do comportamento dos alunos; a adequação da forma de comunicar às necessidades do grupo; as estratégias e metodologias de ensino utilizadas; a diferenciação do ensino de acordo com as características dos alunos; o ajuste das práticas de ensino aos diferentes alunos, às suas características e condições individuais; adequação dos recursos à idade e às competências dos alunos; o papel do professor e do aluno; e outras observações.

Recolha e Análise Documental

Tendo por base as análises dos documentos legais que abrangem todo o sistema de ensino português, sintetizadas no enquadramento teórico deste estudo, no que lhe respeita, percebem-se mais claramente as perspetivas e práticas representadas nos discursos dos inquiridos numa escola pública, cada um deles também observado numa pequena experiência profissional, no caso, letiva.

O documento, conforme nos esclarece Cellard (2012) “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (p. 295), o que fornece informação complementar para a interpretação do significado dos fenómenos no contexto.

Considera-se a grande complexidade e dispersão da burocracia que vem afetando (transversal e longitudinalmente) o corpo docente, pela sua distribuição em documentos diferenciados, contemplada em leis, decretos-leis, despachos, documentos orientadores, sites do Ministério da Educação e Cultura e um manual de apoio à prática da educação inclusiva, publicados por vários departamentos do referido ministério e sucessivamente alterados.

No que se refere ao interesse destes documentos para o estudo, Bogdan e Biklen (1994) referem que “as escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros. A maior parte das pessoas fala depreciativamente destes montes de papel” (p. 180), no entanto, o interesse da investigadora na compreensão das conceções e representações, dos professores inquiridos, sobre a importância da diferenciação pedagógica, justifica a utilização da pesquisa documental no estudo. A este respeito, os autores argumentam que “os investigadores não estão interessados na ‘verdade’ como é convencionalmente concebida. (...). O seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial” (p. 180).

Para além das diretrizes do Ministério da Educação, foram consultados documentos normativos do Agrupamento de Escolas alvo do estudo, alguns de domínio público, entre os quais a página online do agrupamento e outros documentos que circulam internamente, nomeadamente o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA - 2022-2025), o Plano Anual de Atividades (PAA - 2022-2023) e o Projeto Curricular de Turma (PCT - 2022-2023). As planificações das aulas também permitiram compreender, as conceções dos professores sobre a diferenciação pedagógica, tendo em conta o processo de formulação dos mesmos, bem como perceber a relação com a sua operacionalização. A consulta destes documentos serviu de complemento à entrevista aplicada aos professores.

Notas de Campo

As notas de campo (Apêndice J) foram ocorrendo e sendo registadas ao longo de todo o processo de investigação. Constituíram momentos de reflexão sobre situações testemunhadas, confidências, conversas espontâneas, antes ou depois das entrevistas, ou das observações de práticas, ou mesmo conversas que surgiram enquanto se agendava a recolha de dados. Geraram também reflexões construtivas na própria investigadora, sobre o seu próprio desempenho. A este respeito, Bogdan e Biklen (1994) destacam que “os investigadores qualitativos protegem-se dos seus enviesamentos registando notas de campo detalhadas que incluem reflexões sobre a sua própria subjetividade” (p. 68). Esses apontamentos, sistematizados, ajudam a conferir objetividade ao estudo e a orientar os trilhos a seguir.

Análise dos Dados

As entrevistas foram transcritas (Apêndice G) e objeto de análise de conteúdo, focada na temática em estudo, nas questões e nos objetivos delineados. Foram construídos quadros, gráficos e tabelas para a sistematização e análise das entrevistas, conforme constam no corpo do trabalho ou nos apêndices.

Foi processada a análise dos dados recolhidos a partir das grelhas de observação de práticas, com a seleção da informação relevante para dar resposta(s) às questões. Com vista a complementar a entrevista aplicada aos professores participantes no estudo, procedeu-se a consulta de documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas alvo do estudo e à análise das notas de campo recolhidas durante a investigação.

No que diz respeito ao rigor e à abrangência, Bogdan e Biklen (1994) esclarecem-nos que “a garantia é entendida mais como uma correspondência entre os dados que são registados e aquilo que de facto se passa no local de estudo do que como uma consistência literal entre diferentes observações” (p. 69). Pelo que este mesmo estudo poderá vir a ser aplicado por outro(s) investigador(es) e, no entanto, “obter dados diversos e chegar a conclusões diferentes”. Relativamente à validade do estudo, como garantia da qualidade da investigação, foram cumpridos os critérios científicos de objetividade, fidelidade e validade.

Em termos práticos, destaca-se a relevância dos resultados desta investigação para a compreensão das concepções e representações, dos professores inquiridos: (i) sobre a importância da diferenciação pedagógica em salas de aula do 1.º ciclo do ensino básico, na promoção da educação inclusiva; (ii) a oportunidade dos intervenientes partilharem reflexões construtivas sobre o impacto do conhecimento sistematizado, constituindo as interações estabelecidas importantes momentos de (in)formação, que terão repercussões pessoais e profissionais, para os próprios e para os colegas com quem se partilharem estas experiências; (iii) a relevância para a direção do agrupamento que, tomando consciência do processo e dos resultados, ficará mais fundamentada, de modo científico, sobre a cultura de escola presente, especificamente no agrupamento, assim como da importância de investir em formação relacionada, alargada à comunidade escolar; (iv) o contributo para o conhecimento científico no âmbito da educação inclusiva, envolvendo a educação especial; a explanação dos conhecimentos nas práticas imediatas e futuras, com impactos positivos na comunidade escolar; e (v) a oportunidade de se cumprirem os objetivos da investigação.

Procedimentos Éticos

Foram respeitados os valores éticos, de respeito em todo o trabalho desenvolvido e de confidencialidade. É de destacar que os participantes do estudo foram devidamente esclarecidos sobre os objetivos da investigação e foi garantida a confidencialidade dos dados. Foi elaborado um pedido de autorização por escrito (após conversa informal) ao diretor do Agrupamento de Escolas (Apêndice A); foi elaborado um consentimento informado devidamente assinado pela investigadora e pelos participantes no estudo (Apêndice B); previamente, houve uma reunião com os professores que se mostraram disponíveis para a participação no estudo.

Previamente à observação de práticas, os intervenientes no estudo foram devidamente esclarecidos da ausência de cariz avaliativo ou inspetivo do desempenho do professor. Tratou-se de uma observação com caráter formativo, de teor colaborativo e interacional.

Capítulo III – Análise e Discussão de Resultados

A análise e discussão de resultados acontecem, oportunamente, na sequência da apresentação dos resultados, para facilitar a compreensão do fenómeno em estudo. São apresentados quadros e tabelas que sistematizam os resultados, de modo sucinto e objetivo, conferindo clareza e rigor à investigação.

De acordo com Graham Gibbs (2009), o investigador qualitativo não é um mero observador objetivo, investigando um fenómeno, sendo essencial que a sua pesquisa reflita o lugar que ocupa, não perdendo o trabalho a qualidade na análise reflexiva a que se impõe.

Os resultados decorrem dos dados obtidos através dos instrumentos selecionados, nomeadamente: entrevistas, observações de aulas, análise documental e de outros dados informais recolhidos ao longo do processo empírico.

Pretendeu-se estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, para se assegurar a qualidade e o valor da investigação. Nesse sentido, decidiu-se trabalhar sobre os resultados pertinentes, de modo particular e global, construindo a partir das histórias individuais relatadas, as histórias coletivas dos principais atores/intervenientes na investigação. Assim, demonstra-se o panorama atual sobre o fenómeno em investigação, na escola visada no campo de estudo. Os excertos com expressões dos entrevistados nos quadros apresentados, foram transcritos respeitando a oralidade dos mesmos.

Análise e Discussão dos Resultados do Estudo

Através deste estudo busca-se compreender as conceções e representações, dos professores inquiridos, sobre a importância da Diferenciação Pedagógica em salas de aula do 1.º e 2.º anos de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico, na promoção da educação inclusiva e o reflexo nas suas práticas. Procura-se dar respostas às questões formuladas, visando-se o cumprimento dos objetivos.

Em seguida, procede-se à análise dos dados e à discussão de resultados obtidos pelas entrevistas, circunscrevendo-se a análise aos excertos que contêm informações, unidades de registo, de contexto e de sentido, relacionadas com as

questões de investigação. Em primeiro lugar procede-se à análise de conteúdo dos dados sociodemográficos dos inquiridos, caracterizando-se os entrevistados. Em segundo lugar, a análise de conteúdo incide na caracterização das turmas dos professores inquiridos. Nesta continuidade, analisam-se os dados essenciais obtidos em cada categoria e questões da entrevista, conforme se encontram registados e interpretados, corroborando as representações manifestadas pelos entrevistados sobre as suas conceções e práticas.

Para se garantir a maior coerência na análise de conteúdo, foram consideradas as categorias definidas pela DGE (DL 54/2018, na republicação pela Lei 116/2019 de 13 de setembro) para a Diferenciação Pedagógica, pelo facto de balizarem as práticas pedagógicas à luz dos normativos em vigor para todo o sistema educativo básico português. (i) representações dos entrevistados sobre métodos de ensino aplicados; (ii) representações dos entrevistados sobre os recursos humanos existentes; (iii). representações dos entrevistados sobre materiais de apoio existentes; (iv) representações dos entrevistados sobre conceito de diferenciação pedagógica; (v) representações dos entrevistados sobre estratégias de diferenciação pedagógica.

Procede-se a uma análise detalhada das conceções e das práticas dos professores sobre a diferenciação pedagógica, constituindo esta uma das questões centrais do trabalho de investigação. Complementam-se estas análises com base nos documentos do agrupamento, nos registos das observações de aulas realizadas nas salas de cada um dos inquiridos e nas notas de campo, informais, registadas ao longo da investigação.

Salienta-se que se encontram no trabalho, devidamente identificados, apêndices bastante descritivos de partes do trabalho desenvolvido, os quais possibilitaram a elaboração das análises sintetizadas no corpo do trabalho, como é o caso das transcrições completas das entrevistas e das observações das aulas, de onde se recortaram os excertos usados nos respetivos quadros.

Caracterização dos Entrevistados

O Quadro 3.1 apresenta a caracterização dos entrevistados, efetuada a partir da análise de conteúdo das entrevistas e dos documentos analisados:

Quadro 3.1. Caracterização dos Entrevistados

Docente	Ano que leciona	Tempo de Serviço	Tempo de Serviço no Agrupamento	Situação Profissional
Professora Clotilde	1.º Ano	33 anos	14 anos	Quadro do Agrupamento
Professora Clara	1.º Ano	7 anos	4 meses	Contratada
Professora Raquel	2.º Ano	25 anos	1 ano	Quadro de Zona Pedagógica do Algarve
Professor Vasco	2.º Ano	32 anos	14 anos	Quadro do Agrupamento

Da análise do quadro 3.1, respeitante à caracterização dos entrevistados, obtiveram-se os seguintes dados: quanto aos anos de serviço, dois dos entrevistados têm trinta ou mais, um tem vinte e cinco e o outro tem sete. No Agrupamento em estudo, dois dos entrevistados têm um ano de serviço ou menos e os outros dois têm mais de dez. Relativamente à sua situação profissional, dois entrevistados pertencem ao quadro de Agrupamento, um pertence ao quadro de Zona Pedagógica e outro é professor contratado. Percebe-se, no decorrer das entrevistas, que um dos entrevistados tem especialização em educação especial - domínio cognitivo e motor, dois têm experiência como professores de apoio educativo e apenas um lecionou continuamente como professor titular de turma.

Caracterização das Turmas

Em seguida, o Quadro 3.2 apresenta a caracterização das turmas, efetuada a partir da análise de conteúdo das entrevistas e dos documentos analisados:

Quadro 3.2. Caracterização das Turmas

Professor(a)	Clotilde	Clara	Raquel	Vasco
Alunos	24 (13M, 11F)	20 (10M, 10F)	20-(M8, F12)	24-(M15, F9)
Outras nacionalidades	Ucraniano	Não tem	Não tem	Ucraniano/Russo Marroquino Brasileiro
Nível socioeconómico	Médio Baixo	Médio-Alto	Médio	Médio-Alto
Dificuldades	Regras de comportamento Pouca autonomia Motricidade fina Concentração Pouco vocabulário	(“todos ao mesmo nível”) com a exceção de uma criança com situação familiar complicada e frequência de pré-escolar instável.	Motricidade fina e Comunicação. “os dois meninos(...) que têm as medidas seletivas, estão a trabalhar conteúdos diferentes ao	Concentração.

			nível do 1.º ano”.	
Relatório Técnico Pedagógico ou PEI	Não tem	1 RTP	2 RTP 2 PEI	Não tem
Tempo de permanência dos alunos com Plano Educativo Individual na turma.	Não se aplica	Não se aplica	2 Tempo Inteiro	Não se aplica

Da análise do quadro 3.2, relativo à caracterização da turma, obtemos as seguintes representações: os entrevistados referem a existência de duas turmas com 24 alunos e duas com 20. Com exceção de uma turma, os alunos do género masculino são em maior número. É pouco expressivo o número de alunos de outras nacionalidades além da portuguesa, expressando os entrevistados 3 alunos de origem ucraniana e russa, 2 alunos de origem marroquina e 2 alunos de origem brasileira.

Os quatro entrevistados situam os alunos da turma no nível socioeconómico médio, o que vem ao encontro da informação recolhida através da pesquisa documental, nomeadamente na página online do Agrupamento de Escolas, cuja caracterização refere que os agregados familiares da escola se situam no nível médio. Segundo o documento é evidente um aumento do nível de escolaridade destas famílias, o que é referido enquanto fator positivo para o percurso escolar dos alunos, na medida em que tal se reflete num aumento das expectativas das famílias.

Podemos constatar que, relativamente às diferentes condições relacionadas com características individuais e às necessidades específicas do foro educativo de todos os alunos, cada um dos professores entrevistados fazem referência a um leque diversificado de necessidades detetadas na maioria dos alunos da turma, nomeadamente: falta de regras de comportamento, pouca autonomia, dificuldade na concentração, pouco vocabulário e dificuldades na escrita. Um dos professores refere que os alunos estão todos ao mesmo nível, com a exceção de um. Dois dos entrevistados fazem referência à motricidade fina enquanto competência em aquisição. Um dos entrevistados faz também referência à dificuldade de interação e comunicação com os seus pares, manifestada pela maior parte dos elementos da

turma. Uma das professoras entrevistadas faz referências a dois alunos do 2.º ano, ambos com medidas seletivas e que estão a trabalhar conteúdos diferentes, ainda ao nível do 1.º ano de escolaridade. A docente faz também referência a 4 alunos que já superaram dificuldades na leitura e escrita, para os quais a professora mobilizou medidas universais, de forma a promover a melhoria das aprendizagens. Ainda refere que apenas uma criança mantém dificuldades de leitura. Os alunos com plano educativo individual permanecem a tempo inteiro na turma.

Os entrevistados referem que dois alunos com RTP e PEI integram uma das turmas; e que, noutra turma, há um aluno com RTP. Alguns tempos letivos, estes alunos realizam tarefas de forma individualizada ou a pares noutros contextos escolares, sendo então retirados da turma, pelos técnicos ou pelo professor de apoio educativo. Toda a informação que consta nos dados recolhidos foi constatada na observação de aulas.

Conceções sobre os métodos de ensino aplicados

O Quadro 3.3 apresenta a análise de conteúdo das conceções dos entrevistados sobre métodos de ensino aplicados, efetuada a partir da análise de conteúdo das entrevistas e dos documentos analisados:

Quadro 3.3. Conceções sobre os métodos de ensino aplicados

Docente	
Professora Clotilde	“O método é o analítico-sintético, eu recorro ao método da aprendizagem das vogais e depois das sílabas. Claro que, a uma dada altura, quando os alunos apanham o mecanismo da leitura, a meio do segundo período introduzo outros métodos, vou buscar as palavras, o método das vinte e oito palavras. Quando eles já percebem o mecanismo das sílabas aí, a meio do segundo período, eu vou introduzindo avanço com, com palavras do método das vinte e oito palavras e depois desço logo à sílaba, mas inicialmente é sempre analítico-sintético”
Professora Clara	“neste momento estou no analítico-sintético, (...) não gosto muito do método das vinte e oito palavras”.
Professora Raquel	“posso ter tudo programado, mas se surge outra situação qualquer, pontual que precise ser tratada, que precise ser falada, apanho e, e vamos tratar. (...) o analítico-sintético. Com os dois meninos das seletivas, o ano passado eles fizeram o analítico-sintético e devido à concentração não estavam a conseguir conciliar muito bem. Então, este ano decidi aplicar o método das 28 palavras e eles estão, estão a conseguir e estão felicíssimos porque já conseguem ler aquelas frasezinhas todas e está a correr bem”.
Professor Vasco	“eu, esta turma, eu comecei com a aprendizagem da escrita e da leitura,

	foi o método sintético. Letra a letra. Normalmente, noutras turmas anteriores fiz o método das vinte e oito palavras, (...) que eles aprendem mais facilmente, mas com a história da Covid e com a dificuldade que os pais depois tinham de acompanhamento, este método era mais fácil, se houvesse uma necessidade de eles ficarem em casa. Este, eles aprenderam a ler e a escrever, mas noto, mas isto é uma opinião pessoal, eu prefiro o outro método das vinte e oito palavras, mas uma criança quando tem que aprender aprende, pronto, eu acho que é isso”.
--	---

Da análise do quadro 3.3, relativo às concepções dos entrevistados sobre métodos de ensino aplicados, destaca-se que todos os docentes fizeram referência ao método aplicado para aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar das preferências pessoais de cada um dos docentes, todos expressam flexibilidade para recorrer a diversificação de métodos de ensino da leitura e da escrita em função das necessidades dos alunos, sobressaindo a diferenciação em função do nível de preparação e perfil de aprendizagem. Dois dos professores também referem ter adotado o método analítico-sintético no período Covid, tendo em atenção a acessibilidade à maior parte das famílias, às quais, por via da situação de confinamento, foi solicitada maior colaboração no processo de ensino dos seus educandos.

Quando questionados sobre os métodos de ensino aplicados, apenas um dos professores entrevistados faz referência a opções metodológicas baseadas em modelos curriculares flexíveis, donde sobressai a diversificação de conteúdos, produtos, processos, ambientes de aprendizagem e a demonstração de afetos, privilegiando a diferenciação em função (para além do nível de preparação e perfil de aprendizagem) dos interesses dos alunos. Tal não significa que os restantes participantes não o façam, expressando-o noutras fases das entrevistas.

Concepções sobre os recursos humanos existentes

O Quadro 3.4 apresenta a análise de conteúdo das concepções dos entrevistados sobre os recursos humanos existentes no agrupamento (inclusive os docentes e técnicos que prestam apoios), efetuada a partir da análise de conteúdo das entrevistas:

Quadro 3.4. Concepções sobre os recursos humanos existentes

Docente	
Professora Clotilde	“Recursos humanos, aqui na escola, temos a professora do apoio educativo, mas o recurso, temos recursos muito reduzidos, eu tenho por semana quatro horas de apoio educativo para toda a turma e não temos

	mais recursos. E o apoio educativo serve também para as substituições, na ausência de professores titulares, o que vem comprometer um pouco a continuidade do apoio educativo, porque o professor nessas funções encontra-se praticamente, a maior parte das vezes, a fazer funções de substituições”.
Professora Clara	“existe a professora do apoio educativo e existe uma professora de educação especial que vem para o menino que tem RTP”.
Professora Raquel	“nós aqui na turma temos a professora de educação especial, temos o terapeuta da fala, temos a psicóloga, temos um professor de coadjuvação para educação física e uma professora de coadjuvação de ciências experimentais e a professora de apoio”.
Professor Vasco	“temos a professora do apoio educativo, a educação especial, quando é necessário a trabalhar com alunos com...” “Só me tenho a mim... eu e a professora do apoio educativo, duas vezes por semana, porque a turma felizmente, até nem é uma turma que tenha grandes necessidades de apoio, e... são esses dois só”.

Da análise do quadro 3.4, referente às conceções dos entrevistados sobre os recursos humanos existentes, os participantes manifestam a existência da professora de educação especial, o terapeuta da fala, a psicóloga, o professor de coadjuvação para educação física, a professora de coadjuvação de ciências experimentais e a professora de apoio. As participações do professor de robótica e da equipa da EMAEI registaram-se pelos dados retirados da observação de aulas e em respostas a outras questões.

Os professores entrevistados identificam como barreira para a implementação de práticas de Diferenciação Pedagógica enquanto prática frequente o facto de os professores do apoio educativo serem canalizados para substituições de professores titulares e também o tempo reduzido desses recursos no apoio às turmas.

Conceções sobre materiais de apoio existentes

O Quadro 3.5 apresenta a análise de conteúdo das conceções dos entrevistados sobre os materiais de apoio existentes no agrupamento, efetuada a partir da análise de conteúdo das entrevistas e das observações da aulas:

Quadro 3.5. Conceções sobre materiais de apoio existentes

Docente	
Professora Clotilde	“O material de apoio está na sala de aula. Temos uma sala na escola com recursos, materiais, de apoios e não só. Esses materiais estão aqui no primeiro andar, numa sala que está mesmo para esse efeito. Levam-se para a sala de aula e depois são colocados, por exemplo, agora o material cuisenaire para a matemática, aqueles que têm mais dificuldade, é onde junto o material, junto deles e fica sempre na sala de aula. Não tenho material para todos os alunos, que eles são vinte e

	quatro alunos, mas têm sempre material para concretizar e para eles visualizarem: quem tem mais dificuldade é que tem o material junto a si, dentro da sala de aula”.
Professora Clara	“nós recorremos muito aos livros, porque os nossos livros têm já muita, muita coisa e recorro muito por exemplo, há muitas, há muitas partes, há muitas, eles, por exemplo a Leya e isso têm muitos ficheiros já de diferenciação pedagógica, dessas coisas todas e isso, pronto recorro muitas vezes a isso. Não só para diferenciação, mas mesmo para alguns...”
Professora Raquel	“tento fazer sempre igual para todos, até porque eles não gostam de trabalhar diferente dos colegas, há aqui alguns meninos... tenho aqui aqueles quatro meninos que têm mais dificuldade. A nível da escrita, eu (...) quis que eles trabalhassem a escrita com a professora de apoio, eles não... era uma tortura porque não se sentiam bem. Optei por (...) combinar com os pais e então (...) eles trabalham em casa com os pais (...) claro que têm, têm sempre um apoio mais individualizado, quer da professora, quer da minha parte, não é, que ando sempre mais em cima deles. Os materiais são, são realizados, são feitos de acordo com que eles gostam de fazer, os livros são muito extensos o que nos deixa um bocadinho aquela indecisão entre, ou faço o livro ou faço outras atividades. Se não fazemos os livros, os pais às vezes ficam chateados porque os livros não estão feitos. Se fazemos outras atividades, são mais apelativas, mas e depois os livros não os conseguimos fazer e então andamos aqui um bocadito divididos nestas duas situações”.
Professor Vasco	“isto tem tudo uma sequência, não é? Tenta-se ver quais são as dificuldades que o aluno tem e depois vai-se procurar atividades, jogos, filmes, atividades práticas para ir... não fazendo sempre mais do mesmo, para ir tentando diversificar, é por aí. Não... sou eu que faço tudo, nesta turma, portanto, não tenho tido o apoio de ninguém... como eu conheço a turma é mais fácil”.

Da análise do quadro 3.5, respeitante às conceções dos entrevistados sobre os materiais de apoio existentes, respeitantes a recursos materiais e físicos (espaços, equipamentos e instrumentos) alocados à diferenciação pedagógica sobressai o material para concretizarem e para eles visualizarem os livros de fichas, carinhas que eles colam, material cuisenaire, biblioteca escolar, classroom, padlet, wordwall, jogos interativos, filmes, criação de materiais específicos e rubricas, sobressai a preocupação dos professores na criação de material diversificado juntamente com o material usado tradicionalmente. Verifica-se que os professores estão atentos às necessidades de todos os alunos (e não apenas os alunos com necessidades educativas), envolvendo-se na procura de múltiplos meios de representação, ação e expressão e de envolvimento dos alunos, através da diversificação do material disponibilizado.

Também sobressai o facto dos professores entrevistados se preocuparem com o facto de a maior parte das crianças trabalharem todas ao mesmo tempo, considerando isso um fator positivo, indicador de sucesso educativo. O incentivo

à participação e envolvimento das famílias e encarregados de educação no percurso educativo dos seus educandos também é manifesto nas expressões dos entrevistados.

Conceções sobre o conceito de diferenciação pedagógica

O Quadro 3.6 apresenta a análise de conteúdo das conceções dos entrevistados sobre o conceito de diferenciação pedagógica, efetuada a partir da análise de conteúdo das entrevistas:

Quadro 3.6. Conceções sobre conceito de diferenciação pedagógica

Docente	
Professora Clotilde	“é dentro da sala de aula havendo vários níveis e várias dificuldades adaptarmos as nossas estratégias diferenciadas para os miúdos, por exemplo não estarem todos a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo e adaptar a atividade, a complexidade da atividade mediante a característica do aluno. Torna-se um pouco difícil sendo umas turmas de vinte e quatro alunos”.
Professora Clara	“Diferenciação pedagógica (...) tem a ver com (...) diferenciar ou tentar ir ao encontro (...) das características dos alunos para que eles consigam aprender de várias maneiras, porque (...) nós podemos ensinar (...) dezanove crianças a ler com um método por exemplo, mas para uma pode não fazer sentido esse método, então temos que aplicar métodos e estratégias de ensino diversificadas para conseguirmos (...) que a criança alcance o sucesso”.
Professora Raquel	“na minha perspetiva a diferenciação pedagógica vai de [ao] encontro a cada um dos alunos. Eu (...) acho que não se pode agrupar a diferenciação pedagógica porque cada aluno é um aluno. (...) eu posso fazer diferenciação pedagógica, a provavelmente vinte alunos na sala de aula, porque há um que (...) consegue exprimir-se melhor oralmente, há outro que (...) consegue exprimir-se mais por escrito, há outro que consegue mais trabalhar em grupo, há outro que consegue mais (...) trabalhar sozinho, então tento sempre adequar ao grupo/turma que trabalho e fazer essa diferenciação. Ir sempre de [ao] encontro àquilo que cada um se sente melhor a fazer, para não se sentir excluído e tento sempre diversificar (...) as atividades e fazer (...) rodar por todas. (...) se um aluno, ou se um grupo (...) tiverem mais dificuldades (...) na escrita, claro que arranjo sempre maneira de contornar e de arranjar ou outras atividades que o motivem para fazer ou arranjar outras atividades que possam fazer com que ele realize as tarefas que são propostas”.
Professor Vasco	“Diferenciação pedagógica é (...) colocarmos a turma a trabalhar ao mesmo tempo (...) com os mesmos conteúdos, mas a um nível... aqueles que têm mais dificuldades em acompanhar no nível adequado às dificuldades que eles têm, fazendo o mesmo, mas de forma diferente, dentro da sala de aula e todos igual”.

Da análise do quadro 3.6, relativo às conceções dos entrevistados sobre o conceito de diferenciação pedagógica sobressaem, dos quatro entrevistados, as conceções direcionadas para maximizar o potencial de todos e de cada um dos alunos, com atenção às diferentes características e dificuldades. Salienta-se

também a valorização do conhecimento por parte do professor, dos seus alunos, de forma implementar um ensino diferenciado que contemple respostas educativas para todos.

Todos os participantes no estudo reconhecem a importância de uma ação pedagógica na qual as tarefas de aprendizagem podem ser diferentes quanto às finalidades, modos de realização, recursos, condições e apoios disponibilizados. Dois dos participantes no estudo privilegiam a realização de tarefas de aprendizagem com os mesmos conteúdos adaptados às características dos alunos. Um deles salienta a importância da realização das tarefas por parte dos alunos ao mesmo tempo dos restantes elementos do grupo.

Conceções sobre estratégias de diferenciação pedagógica

O Quadro 3.7 apresenta a análise de conteúdo das conceções dos entrevistados sobre estratégias de diferenciação pedagógica, efetuada a partir da análise de conteúdo das entrevistas:

Quadro 3.7. Conceções sobre estratégias de diferenciação pedagógica

Docente	
Professora Clotilde	<p>“Por exemplo, a estratégia é o posicionamento da sala de aula, com mais dificuldades ficam mais perto da professora”.</p> <p>“e os alunos com mais autonomia ficam mais afastados da professora e colocando sempre um aluno com autonomia junto a um aluno com mais dificuldade, assim o tutor vai orientar o colega do lado, e depois eles com o tempo eles começam a entrar na rotina de trabalho da sala de aula. Nos primeiros dois meses do primeiro período é complicado para o primeiro ano, mas, por exemplo, nesta altura do campeonato já estão num modo de primeiro ano, já sabem estar, já consigo cumprir o plano diário programado para um primeiro ano, mas levámos mais tempo este ano, eu e as minha colegas todas, todas têm o mesmo sentimento, até eles entrarem numa sala de aula e perceber o que é uma sala de aula e o que é se espera deles “.</p>
Professora Clara	<p>“Neste momento como eles estão todos ao mesmo nível ainda não utilizo grandes estratégias de diferenciação porque eles acompanham todos, menos esse menino. (...) Ele não consegue muito ainda fazer aquelas fichas do livro, faz mais trabalhos (...) de iniciação à escrita (...) é mais nesse sentido assim. Tudo o que ele conseguir fazer, o que ele consegue acompanhar, ele faz igual aos outros, o que é para pintar, o que é para rodear, o que é para escrever por exemplo soletrar e sílabas, se for feito no quadro e ao pé de mim ele acompanha (...) se não for feito no quadro e ao pé de mim ele já não consegue acompanhar. Então, aí já dou outro tipo de trabalho, depois vou com a professora do apoio educativo (...) quando ela está por exemplo, com aquelas coisas que ele não terminou, termina com a professora do apoio educativo. (...) é sempre diferente fazer ali com a professora do apoio educativo, tem um apoio mais individual e consegue focar-se mais”.</p>
Professora Raquel	<p>“eu posso fazer diferenciação pedagógica, a provavelmente vinte</p>

	<p>alunos na sala de aula, porque há um que (...) consegue exprimir-se melhor oralmente, há outro que (...) consegue exprimir-se mais por escrito, há outro que consegue mais trabalhar em grupo, há outro que consegue mais (...) trabalhar sozinho, então tento sempre adequar ao grupo/turma que trabalho e fazer essa diferenciação. Ir sempre de [ao] encontro àquilo que cada um se sente melhor a fazer, para não se sentir excluído e tento sempre diversificar (...) as atividades e fazer (...) rodar por todas. (...) se um aluno, ou se um grupo (...) tiverem mais dificuldades (...) na escrita, claro que arranjo sempre maneira de contornar e de arranjar ou outras atividades que o motivem para fazer ou arranjar outras atividades que possam fazer com que ele realize as tarefas que são propostas”.</p> <p>“Eu (...) faço (...) muitas atividades desde, no computador porque hoje em dia é o digital e depois daquela fase da pandemia que passamos, os miúdos parece que estão muito ligados também ao digital e acabamos por aprender e por aproveitar um bocadinho essa parte, mas vamos, desde o digital, trabalho de grupo, o trabalho a pares, eu aproveito muito essa parte também de trabalhar a pares. Uma atividade, uma estratégia que eu utilizo também muito... aqueles alunos que sentem mais dificuldades ou que estão um bocadito mais aquém daquilo que nós esperamos, tento sempre colocá-los ao lado de um colega mais desinibido (...). Então, tento fazer ali um bocadinho de trabalho de tutoria, porque facilita-me a mim também, uma vez que tenho os outros meninos das seletivas que não trabalham os mesmos conteúdos do resto do grupo/turma, em algumas atividades, e então acabo por aproveitar também esta ajuda que os colegas dão. Teatro gosto muito de fazer... numa pequena história, eles às vezes leem uma pequena história e então assim num bocadinho que sobra: “então vamos lá representar”, assim do nada, sem adereços, sem nada. Às vezes fazemos... o trono do rei é uma cadeira. A mesa é uma cama e eles adoram fazer isso e já se sentem mais, mais à vontade”.</p>
Professor Vasco	<p>“quando é trabalho por exemplo de fichas, fazer a mesma ficha adaptada ao nível que eles estão, ao nível das dificuldades que eles têm (...) quando é a utilização dos computadores, também fazer-se jogos pedagógicos também adequados, especialmente ali um grupo mais, mais fraco que eu tenho, dois, três alunos, é essa a diferenciação que normalmente faço com esta turma. Por enquanto, isto é um princípio de segundo ano e agora é que se vão revelando algumas dificuldades, especialmente de dois alunos que eu tenho ali que possivelmente irão (...) ter necessidade de chegar às medidas seletivas e não sei senão irão... um deles não irá às adicionais, mas para já, já se nota alguma diferença neles, os dois, e o trabalho que é preparado já é diferente, já não estão a trabalhar o mesmo, mas estão dentro da sala de aula e vão ouvindo aquilo que os outros vão fazendo”.</p>

A análise do quadro 3. 7, respeitante às conceções dos entrevistados sobre estratégias de diferenciação pedagógica, destaca que: dois dos participantes no estudo fazem referência às tutorias; um dos participantes que salientou as tutorias fez referência também aos trabalhos em grupos e aos trabalhos individuais; dois referem manter a proximidade do aluno; um dos participantes privilegia o mesmo nível de preparação dos alunos, congratulando-se por atualmente já estarem “todos num modo de 1.º ano”; um dos participantes no estudo não sente necessidade de aplicar estratégias de diferenciação porque o grupo está todo ao

mesmo nível, com a exceção de uma criança; dois dos participantes no estudo salientam a adaptação da complexidade da tarefa ao nível das dificuldades identificadas; um dos participantes refere recorrer ao trabalho no quadro para um aluno com mais dificuldades e ao apoio individualizado da professora de apoio educativo; um participante no estudo admite a hipótese de vir a ter necessidade de aplicar diferentes estratégias de diferenciação pedagógica, em determinado momento, a qualquer um dos seus alunos, fazendo referência aos perfis de aprendizagem, aos diferentes interesses e nível de preparação. Salienta também a importância das crianças se sentirem confortáveis e não se sentirem excluídas; um refere a diversificação das atividades para motivar os alunos; dois referem o recurso ao computador; um ressalta a adaptação do equipamento escolar para expressão dramática; três dos participantes referem que a planificação das atividades para as crianças da turma com mais dificuldades já contempla tarefas diferentes quanto aos conteúdos e aos modos de realização; um dos professores prevê também a possibilidade de mobilização de medidas seletivas e adicionais para esses alunos.

Algumas das estratégias de diferenciação pedagógicas expressas pelos participantes no estudo constituem acomodações curriculares, segundo as orientações do Manual de apoio à prática, nomeadamente: manter a proximidade do aluno, uso de tecnologia, ensino em pequenos grupos, trabalho a pares, oportunidade para se movimentar na sala de aula. Para além destes registos, foi testemunhado nas observações de aula também o uso de humor, frequentemente por parte de um dos participantes no estudo.

Como base de trabalho, para se garantir a coerência na análise de conteúdo e para maior elucidação, elaborou-se o Quadro 3.8, conforme se apresenta. Facilita a análise e interpretação dos instrumentos, quanto aos indicadores relativos a todos os alunos (inclusive os com necessidades educativas) na relação com as tarefas de aprendizagem, no que respeita a diferentes: finalidades; conteúdos; tempos de realização; modos de realização; recursos; condições; e apoios.

Este quadro revela os conteúdos que se consideraram pertinentes e se sublinharam/destacaram na análise das entrevistas e das observações das aulas dos sujeitos do estudo, para a classificação, o recorte e a contagem dos registos, com

base em cada uma das sete categorias identificadas na definição de Diferenciação Pedagógica. Esses conteúdos foram sistematizados, de acordo com as palavras e expressões semanticamente ligadas a cada uma das categorias, como se explicita. Os recortes encontram-se registados no apêndice H, tendo possibilitado a análise quantitativa, englobando os quatro sujeitos inquiridos/observados.

Quadro 3.8. Palavras e expressões consideradas para a classificação, o recorte e a contagem dos registos

Contempla todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem	
Diferentes finalidades	Palavras/expressões indicadoras de intencionalidade, objetivos, metas, ... que os professores se propõem atingir/concretizar (curriculares, articuladas com as participações dos alunos - ações, voz dos alunos...).
Diferentes Conteúdos	Palavras/expressões ligadas aos conteúdos (disciplinas, temas curriculares, aprendizagens essenciais...).
Diferente tempo de realização	Palavras/advérbios/expressões indicadores de espaço-tempo (diferenciado ou não) nas tarefas propostas à turma).
Diferente modo de realização	Palavras/advérbios/expressões indicadores de modo (estratégias, métodos/metodologias, ...).
Diferentes recursos	Palavras/expressões indicadoras de recursos materiais e físicos (espaços, equipamentos e instrumentos) alocados à diferenciação pedagógica de materiais escolares, materiais informáticos e espaços escolares (biblioteca, salas de apoio, ...).
Diferentes condições	Palavras/expressões indicadoras de características individuais – Necessidades Específicas e familiares de cada aluno; caraterísticas organizacionais/escolares (tempo letivo e tempo de apoios educativos; número de alunos por turma; extensão dos currículos; materiais e equipamentos).
Diferentes apoios	Palavras/expressões indicadoras de recursos humanos – professores e técnicos (recursos humanos específicos-especializados – professores de educação especial, psicólogos, terapeutas, assistentes operacionais preferencialmente com formação).

No global, os resultados sintetizam as conceções dos quatro entrevistados/observados sobre a Diferenciação Pedagógica que defendem e praticam.

Conceções e Práticas sobre a Diferenciação Pedagógica

Neste ponto identificam-se e sintetizam-se as conceções e práticas dos professores inquiridos sobre a diferenciação pedagógica. No Quadro 3.9 sintetizam-se as conceções e práticas dos professores inquiridos sobre a diferenciação pedagógica, apuradas a partir da análise de conteúdo das entrevistas.

Quadro 3.9. Conceções sobre diferenciação pedagógica (excerto entrevistas)

Contempla todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem	
Diferentes finalidades	<u>Finalidades que os professores se propõem atingir/concretizar:</u> “Para que consigam aprender”; “Para que continuem na turma”; “Para que/transitem de ano”; “É importante adaptarmos as nossas estratégias diferenciadas”; “O professor tem que ter ciente que tem uma turma inteira par aprender”; “Tento sempre incutir que somos uma família”; “ir tentando

	<p>diversificar”; “Fazer com que eles também sejam criadores da própria aprendizagem”; “Que faça com que eles façam aprendizagens”.</p> <p><u>Finalidades curriculares:</u> “Eles têm que atingir esses conteúdos”.</p> <p><u>Finalidades articuladas com as participações dos alunos:</u> “Estamos aqui para ajudar”; “Estamos aqui para aprender”; “Estamos aqui para melhorar”; “Dificuldades de aprendizagem (...) que eles vão superar”; “Eles começam a entrar na rotina de trabalho da sala de aula”; “Para eles exercitarem/se conhecerem /trocarem de lugares”; “Não conseguem gerir o trabalho autónomo”; “já todos sabem. Já todos/fazem”; “Tem de haver treino”; “Tem de haver muito trabalho de casa”; “Tento sempre que eles façam para o grupo/turma”; “Têm de começar a estar familiarizados com pensamento computacional”.</p>
Diferentes Conteúdos	<p>“Data”; “Leitura”; “Escrita”; “Coluna de desporto”; “Coluna de experiências”; “Coluna de português”; “coluna de matemática”; “uma coluna de projeto”; “Trabalho mesmo diferenciado”; “São muitos conteúdos”; “Conteúdos diferentes”; “Tabuada”; “Os mesmos conteúdos”; “Os conteúdos de matemática”.</p>
Diferente tempo de realização	<p>“Tempos marcados para Português; Matemática”; “É feito diariamente; semanalmente”; “não há tempo para”; “só mesmo em tempos muito curtos”; “É a hora que eu trabalho” “ritmos de trabalho diferentes”; “no mesmo momento”; “no seu momento”; “ao mesmo tempo”.</p>
Diferente modo de realização	<p>“Colocando sempre um aluno com autonomia junto a um aluno com mais dificuldade”; “Aproveitar esta ajuda que os colegas dão”; “A professora de educação especial (...) faz trabalhos (...) mais específicos com estes meninos”; “não consegue (...) ainda fazer aquelas fichas do livro (...). Então, aí já dou outro tipo de trabalho”;</p> <p>“Adaptar (...) a complexidade da atividade mediante a característica do aluno”; “tentar simplificar a linguagem e de tentar chegar através de exemplos práticos”; “Pedir para que os alunos tragam experiências deles para dentro da sala de aula”; “concretização e exemplos (...) envolvendo os próprios alunos”; “Tudo o que eu faço, envio para casa”; “Com a professora do apoio educativo, tem um apoio mais individual e consegue focar-se mais”; “Material que seja mais apelativo”; “aprender de várias maneiras”.</p>
Diferentes recursos	<p><u>Recursos materiais e físicos – (espaços, equipamentos e instrumentos) alocados à diferenciação pedagógica:</u> “material para concretizar e para eles visualizarem”; “Manuais escolares”; “Livros de fichas”; “Computador”; “Caderno do aluno”; “Carinhas que eles colam”; “Material cuisenaire”; “Biblioteca escolar”; “Abelha robô”; “Quadro interativo”; “Classroom”; “Padlet”; “Wordwall”; “Jogos interativos”; “Filmes”; “Criação de materiais específicos”; “Rubricas”.</p>
Diferentes condições	<p><u>Características individuais – NE e familiares de cada aluno:</u> “Vão revelando muitas dificuldades”; “Falta aquele treino do pré-escolar”; “Nem todos conseguem ter a capacidade para acompanhar”; “Se não fazemos os livros, os pais”.</p> <p><u>Caraterísticas organizacionais/escolares:</u> “há alteração de lugar, de colegas e de mesa”; “Tenho o Micael aqui mais à frente”; “Para uma pode não fazer sentido esse método”; “Eles estão, estão a conseguir e estão felicíssimos”; “Não estavam a conseguir conciliar muito bem”.</p> <p><u>Tempo letivo e tempo de apoios educativos:</u> “O tempo não ajuda, o excesso de conteúdos não ajuda”; “não aceitam sair (...) para obterem apoio educativo em pequenos grupos”.</p> <p><u>Número de alunos por turma:</u> “muitas solicitações para dar resposta a tantos alunos”; “são vinte e quatro alunos, cada um tem o seu nível, não se consegue”.</p> <p><u>Extensão dos currículos:</u> “acabam por se perder naqueles conteúdos todos”; “Demasiado extenso”.</p> <p><u>Materiais e equipamentos:</u> “Estamos muito bem”; “O material de apoio está na sala de aula”; “O material, junto deles”; “Quem tem mais</p>

	dificuldade é quem tem o material junto a si”; “Em termos de exterior (...) não têm nada para brincar”.
Diferentes apoios	<u>Recursos humanos: professores e técnicos:</u> “Professora titular”; “Professor de robótica”; “Terapeuta da fala”; “Professora de educação especial”; “Professor de educação física”; “A docente do apoio educativo”; “Professora de apoio educativo (...) a maior parte das vezes a fazer funções de substituições”; “Tem SPO [psicólogo]”; “Professora de ciências”; “Aqui a nossa equipa da EMAEI, na escola”.

O Quadro 3.9 remete para as conceções dos professores inquiridos sobre a diferenciação pedagógica, revelando preocupações e impactos no desenvolvimento e nas aprendizagens dos alunos. Por serem os quatro professores titulares de turmas, são também os coordenadores dos processos dos alunos, gerindo as equipas pedagógicas que intervêm com aqueles que têm medidas educativas seletivas/adicionais no âmbito da educação inclusiva, nomeadamente, apoios da professora de educação especial, do psicólogo e da terapeuta da fala. Também são responsáveis pelas dinâmicas articuladas com outros docentes, assistentes operacionais e familiares que intervêm com os alunos das respetivas turmas, sendo alguns comuns às turmas

Da análise do Quadro 3.9, obedecendo às unidades de registo e de contexto segundo (Bardin, 2011), sobressaíram diversificadas conceções, contemplando todos os indicadores considerados na respetiva definição proposta pelo Ministério da Educação (2018), sendo diferentes: finalidades; conteúdos; tempo de realização; modo de realização; recursos; condições e apoios. Os termos que serviram para qualificar os indicadores foram usados pelos inquiridos várias vezes ao longo do seu discurso, não sendo cotadas as repetições idênticas.

Verifica-se que, no global, os sete indicadores foram registados pelos quatro inquiridos/observados, cumprindo as diferentes finalidades da Diferenciação Pedagógica, quer as de natureza curricular quer as dependentes da atividade e participação dos alunos, no sentido do desenvolvimento das várias competências e elencadas nas Aprendizagens Essenciais com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, aglutinadoras dos conhecimentos/das aprendizagens, das atitudes e dos valores.

Apesar dos conteúdos curriculares estarem determinados por ano letivo, alinhados com as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), entre outros documentos normativos em

vigor, os professores referem ter autonomia para gerirem as disciplinas e os diferentes conteúdos, e desenvolverem projetos conforme propostos no âmbito do Projeto Educativo do Agrupamento. Consideram os conteúdos excessivos, dificultando a Diferenciação Pedagógica, por restar pouco tempo para atividades práticas nas aulas e, também, por levarem algumas famílias a exigirem aos professores o cumprimento de todas as tarefas dos manuais escolares e informações constantes sobre como poderão ajudar as crianças em casa nos conteúdos em que revelam dificuldades.

Dividem-se as opiniões e estratégias dos docentes titulares, os inquiridos/observados, quanto ao diferente tempo de realização, pois uns preferem respeitar os ritmos dos alunos e dar atividades a alguns em tempos e graus de dificuldade diferentes, enquanto outros preferem que todos acompanhem as tarefas propostas à turma.

Recorrem frequentemente a diferentes modos de realização das tarefas e dos projetos em que os alunos são envolvidos e apoiados, tendo em consideração que as características individuais e as necessidades específicas de cada um não lhes permitem desempenhos idênticos, a não ser que alguns tenham apoio direto, que lhes é assegurado, sempre que possível. O recurso ao apoio de algumas famílias reflete uma flexibilidade pedagógica inegável, alicerçada pelo forte conhecimento dos contextos sistémicos, respeitadas as condições de cada família para prestarem apoios diferenciados aos educandos. Algumas conseguem prestar apoio nas atividades académicas; outras conseguem assegurar a assiduidade, os materiais necessários às aulas; outras participam por iniciativa própria ou por convite nas dinâmicas escolares, inclusive em atividades que decorrem nos tempos letivos, com as turmas.

Relativamente às diferentes condições, destacam características individuais, tais como as necessidades específicas do foro educativo dos alunos; características das famílias destes, sobretudo das que mais colaboraram nas dinâmicas escolares; características organizacionais das salas/da escola, das influências, das lideranças, nomeadamente na constituição dos grupos/turmas, nas exigências com o cumprimento do currículo, demasiado extenso a seu ver; condições dos materiais e equipamentos; e dos apoios especializados.

Sobre os diferentes recursos, da análise e interpretação dos resultados, há a considerar que foram agrupados como materiais e físicos, ou seja, englobando espaços, equipamentos e instrumentos alocados à Diferenciação Pedagógica. Por parte dos sujeitos do estudo foram descritos manuais escolares, com atividades para concretização, livros de fichas e de histórias, cadernos, computador, autocolantes (prémios), robôs (abelha), quadro interativo, softwares didáticos, filmes, biblioteca escolar, materiais específicos da Leya e outros criados pelos docentes. As observações das práticas permitiram confirmar as respostas dos inquiridos quanto aos recursos usados e disponíveis, próximos dos alunos.

Intencionalmente, os diferentes recursos foram separados dos diferentes apoios, em que se consideraram os recursos humanos. Nesta análise foram destacados os alunos, os professores titulares, das disciplinas, de oferta complementar, de apoio educativo e de educação especial. Também foram consideradas as referências aos técnicos, sobretudo o psicólogo alocado ao serviço de psicologia e orientação (SPO) e a terapeuta da fala. Os professores refletem que têm suficientes e diversificados recursos materiais disponíveis, mas carecem de diferentes apoios, que deveriam ser mais frequentes e intensificados, ou seja, de recursos específicos especializados. Valorizam as partilhas e acedem a formação sempre que podem, mas defendem que deveriam ter acesso a mais formação em equipas na sua escola/no seu agrupamento.

Estes organizadores revelaram-se muito interdependentes e coesos nos registos individuais, revelando uma liderança orientada para a inclusão e valorativa da Diferenciação Pedagógica. Por outro lado, revelaram liberdade e flexibilidade para os docentes titulares coordenarem os processos educativos em equipa pedagógica, no cumprimento dos documentos orientadores do agrupamento – PEA, PCT, PAA e da legislação em vigor para a Educação Inclusiva.

No Quadro 3.10 sintetizam-se as conceções dos entrevistados sobre a diferenciação pedagógica, apuradas a partir da análise de conteúdo das observações das aulas:

Quadro 3.10. Concepções sobre diferenciação pedagógica (excerto aulas)

Contempla todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem	
Diferentes finalidades	<p><u>Finalidades que os professores se propõem atingir/ concretizar:</u> Explicação por parte do professor sobre o funcionamento e as regras de utilização da abelha robô.</p> <p><u>Finalidades curriculares:</u> Professora tira dúvidas a uma aluna e explica tudo de novo.</p> <p><u>Finalidades articuladas com as participações dos alunos:</u> Professora faz reforço positivo a algumas crianças que revelaram alguma insegurança na realização dos bonecos de neve; Professora participa na conversa das crianças [que conversam espontaneamente], chama a criança que estava na mesa redonda, com a professora de apoio, para o seu lugar para fazer a atividade de expressão musical com o grupo; Enquanto leem individualmente alto, para a turma, o professor faz observações com humor relativamente a cada um dos alunos (seus gostos, interesses, vivências) para chamadas de atenção ou esclarecer conteúdos.</p>
Diferentes Conteúdos	<p>Aula de robótica com o professor convidado; Professora manda escrever a frase do dia; apresenta a próxima tarefa de matemática; sugere tempo de ouvir uma história; Tabuada do 2, 3, e do 4; Professora (...) dá indicação para passar para uma atividade de expressão musical; dá indicação à turma para passar para a leitura silenciosa do texto do manual de português; Professora propõe visualização de vídeo sobre os adjetivos; Leitura de texto feito em casa com os pais; Aluna lê com o apoio individual do professor, restantes alunos realizam tarefa proposta de matemática.</p>
Diferente tempo de realização	<p>Professor convidado convida um a um a ir introduzir as suas coordenadas; Professora dá indicação à criança para verificar se tem trabalhos por terminar, caso contrário, indica-lhe que deve esperar que os colegas terminem; Professora indica a uma criança que reveja o que tem em atraso, para levar para terminar no fim de semana; Professora propõe visualização de vídeo sobre os adjetivos; Crianças com medidas seletivas continuam a fazer as atividades autonomamente no caderno; Criança continua na mesa redonda com a professora de apoio educativo, a realizar outra atividade de Português; Professor dá apoio à escrita do texto de uma aluna; dá apoio à leitura ao aluno na mesa redonda, ao mesmo tempo faz chamada de atenção para o grupo e atende o pedido de uma criança; Professor (...) chama um a um para ler, vai ao pé de quem ainda está a fazer a data ou a tabuada.</p>
Diferente modo de realização	<p>Alunos fazem plano para inserir as coordenadas, individualmente; Os alunos juntam-se em grupos; Registam as coordenadas numa folha; Professora volta a alertar o Micael: “Micael, não quero barulho”, de forma firme e baixando ligeiramente o tom. O seu lugar sentado é na mesa situada ao centro da sala, sozinho; Trabalho individual durante dois minutos e correção em grupo; Trabalho individual durante três minutos e correção em grupo; A professora dá reforço positivo à aluna: “a Rute sabe fazer estas contas, não sabe?”; A professora dá reforço positivo a um aluno: “Vá, Cláudio, eu sei que tu consegues fazer isto rápido”; Professora pergunta como chegou ao resultado, ouve a criança e posteriormente dá a explicação; incentiva a tutoria entre o aluno que já concluiu a tarefa e outro que está com dúvidas;</p> <p>A criança que faltou sem justificação está situada perto da professora; Professora deu feedback positivo ao aluno com medidas seletivas que corrigiu o exercício corretamente e deu-lhe uma “carinha feliz”; Crianças leem alto uma a uma, para a turma, conforme a professora chama.</p> <p>Paralelamente duas crianças com medidas seletivas realizam tarefa no caderno autonomamente; a professora chama algumas crianças para os colegas lhe atribuírem qualidades (adjetivos); paralelamente, a professora responde com gestos à questão de uma das crianças que executam tarefas no caderno; A professora escreve no Quadro adjetivos com erros para os alunos corrigirem, as crianças corrigem em grupo com a professora;</p>

	Professora chama uma criança ao Quadro e vai apoiando individualmente as crianças na mesa; Professor vai circulando pela sala supervisionando e incentivando o trabalho; volta a ajudar o aluno que tinha lido inicialmente com o seu apoio. Enquanto apoia individualmente responde a solicitações de um aluno e questiona a turma; chama os alunos para realizarem a tarefa individualmente no quadro; Incentiva; Entretanto, apoia individualmente os restantes alunos; Dirige-se individualmente e comenta uma situação pessoal com outra criança, responde a dúvidas de outros; faz chamadas de atenção; Pergunta à turma se houve dúvidas; faz a correção do trabalho no Quadro com toda a turma para cada um tirar dúvidas; vai questionado a turma; vai ao pé de quem lê.
Diferentes recursos	<u>Recursos materiais e físicos – (espaços, equipamentos e instrumentos) alocados à diferenciação pedagógica:</u> Quadro interativo; caderno do aluno; abelha robô caderno do aluno; livro de histórias “desculpe-me”; manual de língua portuguesa; manual matemática.
Diferentes condições	<u>Características individuais - NE e familiares de cada aluno:</u> <u>Caraterísticas organizacionais/escolares:</u> Algumas crianças revelaram alguma insegurança na realização dos bonecos de neve; Professora faz chamada de atenção à criança que faltou a semana toda; crianças dão a sua opinião a respeito da criança que faltou revelando consciência das suas necessidades; manifesta intenção de contactar a avó; No decorrer da atividade a professora dá indicações a toda a turma; O aluno com medidas seletivas está com dificuldade em acompanhar o ritmo; propõe trabalho no quadro, [enquanto] uma criança vai selecionar os adjetivos, outra criança chama: “Professora, fiquei um bocadinho confusa”, a professora esclarece dúvidas à criança; Professora chama a atenção a uma criança que passou mal; Professor chama um aluno (mais agitado) para a mesa redonda.
Diferentes apoios	<u>Recursos humanos: professores e técnicos:</u> Observou-se através da prática: professores titulares; professora de apoio educativo; professor robótica; terapeuta da fala.

Sem a pretensão de comparação entre os professores, os dados respeitam ao grupo que constitui a amostra, revelando as práticas nas salas de aula (o seu contexto mais frequente e natural nas escolas), em situação de observação.

Os resultados são bastante reveladores das concepções e práticas dos professores, no respeito e trabalho diferenciado por todos e cada um dos alunos e com as famílias destes e os outros elementos da comunidade escolar.

Concepções sobre a Diferenciação Pedagógica (DP)

As respostas e ações dos sujeitos do estudo traduzem a sua história sobre a temática em foco, que se conta no seu conjunto, globalizando e enriquecendo o conhecimento atual, nesta abordagem, qualitativa-descritiva.

O conceito de diferenciação pedagógica, para os quatro participantes, alicerça-se nas suas concepções e experiências, permitindo-nos sistematizá-lo

usando as próprias expressões. Assim, no seu entender, a diferenciação pedagógica implica perceber as diferentes características dos alunos:

Tentar sempre diversificar as atividades (...) porque há um que consegue exprimir-se melhor oralmente, há outro que oralmente não consegue, consegue exprimir-se mais por escrito [Raquel];

Tentar ir ao encontro (...) das características dos alunos para que eles consigam aprender de várias maneiras” [Clara]

[Colocar] a turma a trabalhar ao mesmo tempo (...) com os mesmos conteúdos, mas a um nível (...) adequado às dificuldades que eles têm, fazendo o mesmo, mas de forma diferente, dentro da sala de aula e todos igual [Vasco];

Para não estarem todos a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo e adaptar a atividade, a complexidade da atividade mediante a característica do aluno [Clotilde].

Valorizam diferentes estratégias para se incluírem e motivarem os alunos, indo ao encontro dos interesses e necessidades específicas de cada um: tentando “sempre ir de [ao] encontro daquilo que cada um se sente melhor a fazer, para não se sentir excluído” [Raquel] para se promover o sucesso e a inclusão de todos.

Também consideram as dificuldades das crianças em diferentes níveis, adequando sucessivamente as pedagogias e metodologias às necessidades específicas identificadas nos grupos/turmas, “dentro da sala de aula havendo vários níveis e várias dificuldades adaptarmos as nossas estratégias diferenciadas para os miúdos” [Clotilde].

Salientam que “temos que aplicar métodos e estratégias de ensino diversificadas para (...) conseguirmos que a criança alcance o sucesso” [Clara].

A Tabela 3.1, representação das ocorrências de indicadores sobre a diferenciação pedagógica nas respostas dos entrevistados, remete para excertos das entrevistas que se ligam com os indicadores descritos para todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, nomeadamente diferentes: finalidades, conteúdos, tempos de realização, modos de realização, recursos, condições, e apoios, conforme surgem definidos pela DGE (2018, p. 12):

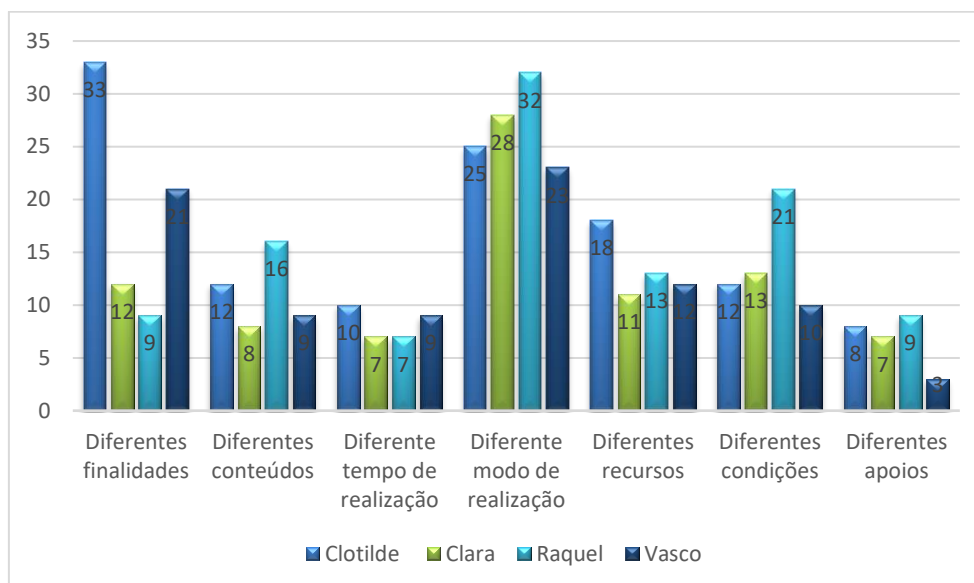
Tabela 3.1. Representação das ocorrências de indicadores sobre a diferenciação pedagógica

Docentes	Diferentes finalidades	Diferentes conteúdos	Diferentes tempos de realização	Diferentes modos de realização	Diferentes recursos	Diferentes condições	Diferentes apoios	Totais
Clotilde	33	12	10	25	18	12	8	118
Clara	12	8	7	28	11	13	7	86
Raquel	9	16	7	32	13	21	9	107
Vasco	21	9	9	23	12	10	3	87
Totais	75	45	33	108	54	56	27	398

A tabela 3.1 revela a frequência das ocorrências de indicadores (unidades de sentido) nas respostas dos entrevistados e na observação das suas práticas, que nos ajudam a compreender as respetivas perceções que têm acerca da diferenciação pedagógica e a sua operacionalização nas salas de aulas. Foi considerada a diversidade de oportunidades e alternativas que apresentam nas suas práticas pedagógicas em relação às tarefas de aprendizagem, enquanto resposta às diferentes necessidades de todos os alunos. Estas são expressas quanto às finalidades das tarefas de aprendizagem, aos conteúdos, ao tempo de realização das tarefas, ao modo de realização das mesmas, aos recursos, às condições e aos apoios disponibilizados. Verifica-se que, no global, dos quatro entrevistados se registam 398 indicadores, respeitando 118 à professora Clotilde, 86 à professora Clara, 107 à professora Raquel e 87 ao professor Vasco.

O Gráfico 3.1 reflete os resultados obtidos sobre as conceções de cada participante.

Gráfico 3.1. Ocorrências de indicadores sobre a diferenciação pedagógica



Apresentam-se de seguida os três indicadores com mais registos referidos por cada professor.

O que sobressai na análise da Tabela 3.1 e do respetivo Gráfico 3.1 é o seguinte: a Clotilde e a Raquel, ambas com experiência de apoio educativo, são mais expressivas nas respostas, verbalizando mais indicadores relativos às suas conceções e práticas de diferenciação pedagógica (118 e 107, respetivamente).

A Clotilde tem maior ocorrência de indicadores relativos às diferentes finalidades das tarefas de aprendizagem, aos diferentes modos de realização das tarefas e aos diferentes recursos disponibilizados, respetivamente 33, 25 e 18.

A Raquel tem maior incidência de indicadores relativos aos diferentes modos de realização das tarefas, às diferentes condições disponibilizadas e aos diferentes conteúdos das tarefas de aprendizagem, respetivamente 32, 21 e 16.

A Clara, com especialização em educação especial - domínios cognitivo e motor, destaca a importância dos diferentes modos de realização das tarefas, das diferentes condições disponibilizadas nas tarefas de aprendizagens e as diferentes finalidades das tarefas de aprendizagem, com 28,13 e 12 registos respetivamente.

O Vasco, que tem vindo a lecionar continuamente como professor titular de turma, apresenta mais indicadores referentes aos diferentes modos de

realização das tarefas, às diferentes finalidades e aos diferentes recursos disponibilizados nas tarefas de aprendizagem, registando 23, 21, e 12 registos respetivamente.

O Vasco e a Clara são os que menos indicadores expressam, sendo o Vasco mais conciso e objetivo (87 e 86 respetivamente). Não obstante, tal não significa que se registou uma intensidade mais significativa nas respostas de uns do que nas de outros, tendo se revelado todos disponíveis e calorosos nas abordagens às temáticas relacionadas. De um modo geral, todos valorizam a participação da família e encarregados de educação nas tarefas escolares.

Os indicadores relacionados com os modos de realização das tarefas de aprendizagem são os mais explicitados por Clara, Raquel e Vasco, respetivamente com 28, 32 e 23 registos. A Clotilde também atribui bastante valor aos modos de realização com 25 referências. Relativamente a este indicador expressa que é procedimento habitual colocar “sempre um aluno com autonomia junto a um aluno com mais dificuldade” [Clotilde].

A Raquel refere “aproveitar também esta ajuda que os colegas dão e colocá-los ao lado de um colega mais desinibido” [Raquel]. No que diz respeito ao modo realização das tarefas de aprendizagem com a professora [do apoio educativo], esta “vai com os miúdos e fica com os miúdos na sala de aula e até circula (...) para eles não se sentirem um bocadito à parte dos outros” [Raquel]. “Quando ela [a criança] está por exemplo, com aquelas coisas que não terminou, termina com a professora do apoio educativo. Portanto, (...) é sempre diferente fazer ali com a professora do apoio educativo, tem um apoio mais individual e consegue focar-se mais” [Clara]. Ainda, no que se refere à professora de educação especial, a Raquel refere que esta “também trabalha dentro da sala de aula com (...) os meninos (...) faz trabalhos (...) mais específicos com estes meninos” [Raquel].

Relativamente às crianças com necessidades de mobilização de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, recorre-se a trabalhos diferentes numa situação em que a criança não consegue acompanhar a turma nas tarefas de

aprendizagem, por exemplo, “(...) não consegue (...) ainda fazer aquelas fichas do livro (...). Então, aí já dou outro tipo de trabalho” [Clara].

Quanto aos alunos

que não têm muitas dificuldades, portanto, a professora de apoio educativo, o que faz é: dentro da sala de aula, trabalha com eles individualmente, normalmente, é o mesmo tipo, é a mesma atividade que os outros estão a fazer, embora haja ali aquelas situações em que já não é, mas é um trabalho individualizado preparado por mim [Vasco].

É de realçar também a importância de “adaptar (...) a complexidade da atividade mediante a característica do aluno “ [Clotilde], e também a necessidade do professor insistir em partilha, insistir em troca de experiência, troca de conhecimentos, assim como “pedir para que os alunos tragam experiências deles para dentro da sala de aula” [Vasco], de “tentar simplificar a linguagem e de tentar chegar através de exemplos práticos” [Vasco], prevendo que caso não recorram “à concretização e exemplos, eles ouvem e passa e pronto, tem que ser assim (...) muitas vezes, envolvendo os próprios alunos” [Vasco].

A Clara deixa bem patente que existe a preocupação de fazer sempre igual para todos, até porque eles não gostam de trabalhar diferente dos colegas. Conforme a professora refere, procura-se recorrer a “material que seja mais apelativo para eles [alunos] e que eles consigam perceber melhor a matéria (...) e aprender de várias maneiras” [Clara].

Nas práticas de sala de aula, no que se refere aos diferentes modos de realização das tarefas de aprendizagem, podemos observar na aula da Clotilde que os alunos fazem plano para inserir as coordenadas, individualmente, posteriormente juntam-se em grupos. A Clara dá reforço positivo aos alunos dizendo: “A Rute sabe fazer estas contas, não sabe? Vá, Cláudio, eu sei que tu consegues fazer isto rápido” [Clara].

A Cláudia pergunta à criança como chegou ao resultado, ouve a criança e posteriormente dá a explicação; a professora incentiva a tutoria entre aluno que já

concluiu a tarefa e outro que está com dúvidas; a criança que faltou sem justificção está situada perto da professora.

A Raquel deu feedback positivo ao aluno com medidas seletivas que corrigiu o exercício corretamente e deu-lhe uma “carinha feliz”; as crianças leem alto uma a uma, para a turma, conforme a professora chama. Paralelamente duas crianças com medidas seletivas realizam tarefa no caderno autonomamente; a professora chama algumas crianças para os colegas lhes atribuírem qualidades (adjetivos); a professora chama uma criança ao quadro e vai apoiando individualmente as crianças na mesa.

O Vasco vai circulando pela sala supervisionando e incentivando o trabalho; volta a ajudar o aluno que tinha lido inicialmente com o seu apoio. Enquanto apoia individualmente responde a solicitações de um aluno e questiona a turma; o professor chama alunos para realizarem a tarefa individualmente no quadro. Incentiva. Entretanto apoia individualmente os restantes alunos. Dirige-se individualmente e comenta uma situação pessoal com outra criança, responde a dúvidas de outros, faz chamadas de atenção. Pergunta à turma se houve dúvidas; faz a correção do trabalho no quadro com toda a turma para cada um tirar dúvidas. O professor vai questionando a turma e vai ao pé de quem lê.

As diferentes finalidades da ação pedagógica, têm também forte incidência com 77 referências. A Clotilde é a professora que lhe atribui mais ênfase, com 33 referências, seguindo-se o Vasco com 21 sendo a sua segunda prioridade, a Clara com 12 referências (a sua terceira prioridade), por fim com menor ênfase a Raquel apresenta em quinto lugar com 9 indicadores.

As diferentes finalidades refletem diferentes abordagens, por um lado, as finalidades que os professores se propõem atingir/concretizar, relatando a Clotilde que é importante: “adaptarmos as nossas estratégias diferenciadas para os miúdos” [Clotilde]; “a partir da vivência de um aluno, tentar construir as histórias e criar atividades” [Clotilde]. Diferenciar, segundo a Clara, implica tentar ir ao encontro das “características dos alunos (...) para que consigam aprender”; “para conseguirmos (...) que a criança alcance o sucesso” [Clara].

A prática da professora Clara reflete este propósito, podemos observar que a docente tira dúvidas a uma aluna e explica tudo de novo. A professora acrescenta ainda que

o professor do primeiro ano tem de ter ciente de que tem uma turma inteira para aprender (...) é um papel de ensinar, um papel (...) de amizade (...) companheirismo, tudo, tudo o que pode incluir para mim isso, isso é um professor, não é só o chegar ali e despejar conteúdos [Clara].

Podemos observar na sua prática que a postura da professora vai ao encontro do que expõe quando participa na conversa das crianças [que conversam espontaneamente].

Na mesma linha de pensamento a Raquel refere que “a diferenciação pedagógica vai de [ao] encontro a cada um dos alunos” [Raquel], destacando a importância de “ir sempre de [ao] encontro àquilo que cada um se sente melhor a fazer, para não se sentir excluído” [Raquel]; “dizendo que arranja sempre maneira de contornar e de arranjar outras atividades que motivem” [Raquel]. Destaca também que: “na sala de aula, tento sempre inculcar que somos uma família” [Raquel].

O Vasco salienta a finalidade de “orientar e regular o que eles andam aqui a fazer” [Vasco], assim como a importância de “ver quais são as dificuldades que o aluno tem” [Vasco] para posteriormente planificar “atividades, jogos, filmes, atividades práticas” [Vasco]; “não fazendo sempre mais do mesmo, para ir tentando diversificar” [Vasco]. O docente realça ainda que “o professor cada vez mais tem de deixar de ser só ele a debitar e ouvir” [Vasco]; “o professor tem de comandar, mas não só ser o professor a dar a aula” [Vasco]. Aponta também a importância de “fazer com que eles também sejam criadores da própria aprendizagem” [Vasco]. O professor sublinha que espera que todos consigam fazer as aprendizagens essenciais, “aquelas que são necessárias para que eles transitem de ano” [Vasco], acrescentando que: “vai-se fazer um trabalho (...) para que [as crianças que evidenciaram mais dificuldades] continuem na turma no próximo ano letivo” [Vasco].

Relativamente ao facto de cada um ter seu próprio ritmo de aprendizagem o Vasco assume que: “embora nós às vezes queiramos que eles vão todos de igual e isso é quase impossível” [Vasco], encara o erro não como obstáculo, mas como meio para incentivo às aprendizagens: “muitas vezes é a motivação para através do erro chegarem ao conhecimento dentro (...) do ritmo deles.” [Vasco]; “para levar os alunos a fazer as aprendizagens significativas e importantes e que lhes dê motivação (...) que faça com que eles façam aprendizagens que sejam necessárias” [Vasco].

Denota-se na sua prática a intenção de desenvolver ao máximo o potencial de cada um, tendo em conta os interesses e necessidades dos alunos, com base no respeito e valorização de forma que todos tenham oportunidade de realizar aprendizagens significativas, verificámos que enquanto leem individualmente alto, para a turma, o Vasco faz observações com humor relativamente a cada um dos alunos (seus gostos, interesses, vivências) para chamadas de atenção ou esclarecer conteúdos.

Por outro lado, relativamente às finalidades curriculares, destaca-se a Clotilde que aponta as matérias para dar, especifica ainda o cumprimento do “plano diário programado para um primeiro ano” [Clotilde] e que “no fim do período eles têm de atingir esses conteúdos” [Clotilde].

No que diz respeito às finalidades articuladas com as participações dos alunos, a Clotilde refere que: “ com o tempo, eles começam a entrar na rotina de trabalho da sala de aula “ [Clotilde], salientando atitudes e comportamentos a trabalhar para alcançar o sucesso com os seus alunos, conforme a própria refere: “para que eles consigam chegar à aprendizagem final” [Clotilde]; “ nós temos que nos concentrar em nós, porque todos conseguem “ [Clotilde]; “ estamos aqui para ajudar” [Clotilde]; “estamos aqui para aprender “ [Clotilde]; “ a escola só ensina quem quer aprender” [Clotilde]; “ têm que não desistir e aprender com calma” [Clotilde]; salienta como é importante: “ eles virem para a escola com a vontade de aprender “ [Clotilde]; “ e estamos aqui para melhorar “ [Clotilde]; “ temos de entrar na escola felizes e sair da escola felizes , com vontade de voltar” [Clotilde].

A professora Clotilde continua expressando indicadores relacionados com as diferentes finalidades manifestando a confiança de que irá alcançar o seu propósito “têm dificuldades de aprendizagem, mas são dificuldades que eles vão superar com a maturidade” [Clotilde]. Refere-se à vantagem no recurso ao método de ensino da leitura e da escrita para atingir as suas finalidades tendo em conta todos alunos na tarefa de aprendizagem da leitura e da escrita: “os alunos dão menos erros com esse método analítico-sintético, têm noção da letra, da sílaba e da palavra” [Clotilde]. A professora evidencia também a importância do professor enquanto referência e modelo para o aluno ao longo do percurso escolar “desde o primeiro ano [se] continuam com esse professor, no final dos quatro anos garantivos que eles estão à imagem daquele professor e fica valor” [Clotilde].

A Clotilde sublinha também a importância da relação com os outros e da autonomia. Nas suas práticas podemos observar esta preocupação da docente ao fazer reforço positivo a algumas crianças que revelaram alguma insegurança na realização dos bonecos de neve. Refere-se também às finalidades alcançadas e outras em aquisição ao nível da comunicação e interação “para eles se conhecerem uns aos outros, para trocarem de lugares e a relação deles é muito melhor” [Clotilde]; “essa parte da independência, já todos sabem, todos fazem” [Clotilde]. Refere que “eles não conseguem gerir ainda, eles próprios o trabalho autónomo (...) continuar a tarefa seguinte, sem instruções” [Clotilde]. A professora esclarece ainda que “cada um tem o seu ritmo agora, tem de haver treino e tem de haver (...) muito trabalho de casa” [Clotilde]; “para eles exercitarem, tanto na área de português como na matemática” [Clotilde].

Ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), destaca como finalidade “eles poderem entrar no email deles, poderem visualizar o classroom e estudar” [Clotilde]; “eles têm de começar a estar familiarizados (...) com o pensamento computacional” [Clotilde]. Relativamente às TIC podemos constatar na sua prática a explicação por parte do professor coadjuvante na sala da Clotilde sobre o funcionamento e as regras de utilização da abelha robô para todo o grupo. Apresenta também a avaliação como elemento intrínseco ao processo de aprendizagem referindo como finalidade: “eles perceberem o que é que não está correto” [Clotilde]. Destaca também a participação no envolvimento das famílias

enquanto finalidade “e para os pais também perceberem o que é que não vai (...) tão bem como poderia ir e para tentarem participar mais” [Clotilde].

A Raquel aponta como finalidade a apropriação dos conhecimentos priorizando a participação e o sentido de pertença “ qualquer trabalhinho, qualquer atividade, tento sempre que eles, façam para o grupo/turma, mesmo a leitura, quando começam a ler, tento sempre que leiam no lugar para a turma toda e não individualmente “ [Raquel]; “ tento sempre incluí-los, eles vão sempre e os colegas vão sempre aceitando, eles vão sendo sempre... interiorizados” [Raquel]; “colocarmos a turma a trabalhar ao mesmo tempo (...) fazendo o mesmo, mas de forma diferente, dentro da sala de aula e todos igual” [Raquel]. Podemos constatar esta finalidade também na observação de práticas quando a Raquel chama a criança, que estava na mesa redonda com a professora de apoio, para o seu lugar para fazer a atividade de expressão musical com o grupo.

Os indicadores referentes às diferentes condições da ação pedagógica, são os terceiros mais destacados. São mais evidenciados pela Raquel que os refere em segundo lugar com 21 indicadores, pela Clotilde com 12 indicadores (terceira prioridade), a Clara com 13 indicadores (sua segunda prioridade) e o Vasco com dez indicadores (que os refere em quarto lugar).

Os indicadores referentes às diferentes condições refletem diferentes abordagens, nomeadamente as condições inerentes à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos, às quais os professores estão atentos e procuram intervir de forma a aumentar sua participação e aprendizagem. Existem outros indicadores como o tempo de aulas e de apoios educativos, a extensão dos currículos e número de alunos por turma e por fim as condições da escola em termos de materiais e equipamentos.

Quanto às condições consequentes da multiplicidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos, são várias as opiniões partilhadas pelos professores, todas valorizando a inclusão de todos nas turmas, como referem: “é dentro da sala de aula, havendo vários níveis e várias dificuldades” [Clotilde]; “nem todos conseguem ter a capacidade para acompanhar aquilo que é pedido” [Clotilde]. Em nota de campo, *off the record*, foi registado o seu desabafo,

expressando que “as gerações atuais estão a ficar mais mal preparadas do que as gerações anteriores” [Clotilde]

Podemos constatar que algumas crianças da turma lecionada pela Clara, dão a sua opinião a respeito da criança que faltou revelando consciência das suas necessidades. O Vasco refere que, “em termos de aprendizagem, também tenho ali duas situações de alunos que vão revelando muitas dificuldades” [Vasco]; “possivelmente irão (...) ter necessidade de (...) medidas seletivas (...) E não sei se um deles não irá às medidas adicionais” [Vasco]; “mas vão continuar na turma (...) embora bastante mais atrasados” [Vasco].

As condições organizacionais dos alunos nos contextos escolares também vão variando consoante as situações, necessidades e interesses dos alunos e professores. Por exemplo: “todas as semanas há alteração de lugar, de colegas e de mesa” [Clotilde]; na observação da prática podemos constatar que o Vasco dedicou atenção a uma criança que passou mal; e que chamou um aluno (mais agitado) para a mesa redonda.

São planeadas as respostas essenciais ao percurso escolar de cada aluno, visando o seu sucesso educativo e as melhores condições de acesso ao currículo, com o recurso a medidas educativas previstas na legislação em vigor, para a educação inclusiva.

Neste sentido, é destacado o seguinte: “tenho o Micael aqui mais à frente porque ele tem de ficar sozinho e tem de ficar mesmo mais perto de mim, porque ele levanta-se constantemente para ir ao pé de mim” [Clara]; “se for feito no quadro e ao pé de mim ele acompanha, se não for feito no quadro e ao pé de mim ele já não consegue acompanhar” [Clara]; “esse aluno muito dificilmente irá alcançar o sucesso educativo este ano. Ele, na minha opinião, em princípio iria precisar de fazer um novo primeiro ano” [Clara]; “esse menino, pois, por exemplo, os outros, se calhar, fazem fichas do livro, ele não consegue muito ainda fazer aquelas fichas do livro (...). Parece que não, mas depois aqueles meninos que têm mais dificuldades e isso acabam por se perder naqueles conteúdos todos. (...) recorro muitas vezes a isso, não só para diferenciação, mas mesmo para alguns” [Clara]; “para uma pode não fazer sentido esse método” [Clara].

Nas observações de aulas, verifica-se a diferenciação das condições e dos materiais, dos tempos e métodos. Por exemplo, quando o aluno com medidas seletivas está com dificuldade em acompanhar o ritmo, a professora propõe-lhe trabalho no quadro, [enquanto] uma criança vai selecionar os adjetivos, outra criança chama a professora: “Professora, fiquei um bocadinho confusa” [Raquel]. A professora esclarece dúvidas à criança.

A Raquel ainda esclarece:

Eu posso fazer diferenciação pedagógica, a provavelmente vinte alunos na sala de aula, porque há um que (...) consegue exprimir-se melhor oralmente; há outro que oralmente não consegue, consegue exprimir-se mais por escrito; há outro que consegue mais trabalhar em grupo; há outro que consegue mais (...) trabalhar sozinho [Raquel].

E acrescenta, “tenho quatro meninos que no início do ano fiz (...) um PIT (Plano Individual de Trabalho) com medidas universais, porque estavam a ter algumas dificuldades na leitura e na escrita” [Raquel]. “O ano passado eles fizeram o analítico-sintético e devido à concentração (...) não estavam a conseguir conciliar muito bem. Então, este ano, decidi aplicar o método das 28 palavras e eles estão, estão a conseguir e estão felicíssimos” [Raquel]; “português que é onde há mais necessidade de trabalhar” [Raquel]; “às vezes as vivências não (...) vão de [ao] encontro a este tipo de conceitos. E, então, temos de descer um bocadito a fasquia para ir de [ao] encontro aquilo que se é pedido, não é?” [Raquel]. Demonstrando uma atitude naturalmente inclusiva, na observação da prática, no decorrer da atividade, a professora dá indicações a toda a turma.

Destaca-se das notas de campo que a Clotilde e a Raquel se referem frequentemente às expressões “grupo/turma” e a “nós”, no sentido de pertença na comunidade escolar, de participação ativa e equitativa de todos os participantes, em que todas as vozes têm igual oportunidade e importância.

Referindo-se às dificuldades causadas por diferentes condições, os professores salientam os seguintes fatores que consideram como barreiras ao

sucesso escolar das turmas, sobretudo de alguns alunos: “o problema é que há muitas solicitações para dar resposta a tantos alunos” [Clotilde]; e “falta aquele treino do pré-escolar” [Clotilde]. Confirmando as dificuldades referidas, foi possível constatar, na observação da prática da docente, que “algumas crianças revelaram alguma insegurança na realização dos bonecos de neve” [Clotilde].

Por seu turno, a Raquel também justifica que os “quatro meninos que têm mais dificuldade (...) não aceitam sair dos contextos de ação da turma, nem para obterem apoio educativo em pequenos grupos, noutros espaços escolares” [Raquel]. Como referiu, “quis que eles trabalhassem a escrita com a professora de apoio, eles não (...) era uma tortura porque não se sentiam bem” [Raquel].

Regista-se, facilmente e em vários momentos da investigação, a sensibilidade dos professores acerca das diferentes condições dos seus alunos, sendo evidente nos seus discursos e nas práticas observadas:

há alturas que nós olhamos para a cara dos miúdos e estamos a ver que não vale a pena estar ali a batalhar, porque eles não estão a conseguir e acabamos por estar a perder ali um tempo, e aquilo não vai resultar em nada [Raquel].

Também se destaca a forte preocupação com os familiares das crianças e as articulações que estabelecem, percebendo-se os cuidados que os professores têm, mediante as diferentes condições das famílias dos alunos. Sobressai das suas conceções que:

os livros são muito extensos o que nos o que nos deixa um bocadinho aquela indecisão entre, ou faço o livro ou faço outras atividades. Se não fazemos os livros, os pais às vezes ficam chateados porque os livros não estão feitos. Se fazemos outras atividades, são mais apelativas, mas e depois os livros não os conseguimos fazer; e então andamos aqui um bocadito divididos nestas duas situações [Raquel].

Na observação da prática podemos constatar uma chamada de atenção à criança que faltou a semana toda, por parte da Clara, que manifestou também a intenção de contactar a avó.

As diferentes condições das turmas também são afetadas no que respeita ao tempo de aulas e de apoios educativos, à extensão dos currículos, ao número de alunos por turma e à fraca assiduidade de alguns na escola, como mencionam: “está muito difícil dedicar tempo para apoio porque (...) são vinte e quatro alunos, cada um tem o seu nível, não se consegue” [Clotilde]”; “o tempo não ajuda, o excesso de conteúdos não ajuda e não conseguimos conciliar tão bem como queríamos [Raquel]”.

Os professores têm a perceção de que, relativamente às condições que permitem a aprendizagem de todas as crianças, que têm naturalmente diferentes capacidades, o programa para o 1.º ciclo do ensino básico é “demasiado extenso” [Raquel]. “parece que não, mas depois aqueles meninos que têm mais dificuldades e isso acabam por se perder naqueles conteúdos todos” [Raquel]; “eles depois vão sentindo essa falha sempre, porque não aprofundam aqui, chegam ao segundo ciclo, não têm tempo para aprofundar (...) e aqueles miúdos que têm menos capacidade de (...) adaptação e de conciliar os conteúdos, vão sentindo essas falhas” [Raquel]. O Vasco acrescenta: “nós temos uma vantagem quando pegamos numa turma do primeiro ao quarto ano, mas depois exigem-nos resultados” [Vasco] e “nem todos conseguem ter a capacidade para acompanhar aquilo que é pedido” [Vasco]. Três professores (Clotilde, Raquel e Vasco) referem que o segundo ano é o mais complicado, porque no primeiro ano todos os meninos transitam.

No que concerne a diferentes condições em termos de materiais e equipamentos que se encontram disponíveis na escola e favorecem a diferenciação pedagógica nos contextos escolares, todos os professores são unânimes em valorizar as ótimas condições existentes na escola, ao seu dispor. E entusiasmam-se em referi-las: “mas que tem condições, tem! (...) tem equipamento, tem tudo” [Clotilde]; “as condições são muito boas nesta escola, são ótimas, temos umas boas salas de aula” [Clara]; “acho que estamos muito bem (...) em termos de instrumentos e recursos” [Raquel]; “O material de apoio está na sala de aula”

[Clotilde]; “o material, junto deles” [Clotilde]; “quem tem mais dificuldade é quem tem o material junto a si” [Clotilde].

Quanto ao espaço exterior, as opiniões variam, conforme refere o Vasco: “Tem um espaço exterior também bom. Também, muitas vezes serve para aprendizagem” [Vasco]; “agora em termos de exterior por exemplo, eles não, não têm nada para brincar” [Clara]; “não têm, é como eu costumo chamar uma selva de pedra, é só betão, não têm nada para brincar” [Clara].

Expressos em quarto lugar, surgem os indicadores referentes aos diferentes recursos (espaços, equipamentos e instrumentos) para as tarefas de aprendizagem. A Clotilde, que os refere em terceiro lugar tem 18 referências. A Clara, a Raquel e o Vasco têm respetivamente 11, 13, e 12 registos. As duas professoras referem-nos em quarto lugar e o Vasco em terceiro lugar.

Para analisarmos os diferentes recursos, optámos por considerar os recursos humanos no âmbito dos diferentes apoios e, nesta análise dos dados, apenas os recursos materiais e físicos – espaços, equipamentos e instrumentos alocados à diferenciação pedagógica.

As conceções dos quatro professores inquiridos e observados demonstram que os valorizam, destacando-se as referências da Clotilde, bastante satisfeita com os recursos disponíveis no agrupamento, na escola onde os quatro lecionam. Cada um por sua vez, todos destacam o uso dos cadernos e livros escolares, dos quadros interativos das salas e das TIC, referindo que são úteis para a diferenciação pedagógica. A Clotilde destaca a existência de “uma sala na escola com recursos, materiais, de apoios e não só” [Clotilde]. A própria, aprecia os manuais escolares adotados, referindo que “o livro é bom porque tem fichas de exercício” [Clotilde]; também valoriza os prémios que proporciona aos alunos, nomeadamente, “carinhas que eles colam no caderno” [Clotilde]; e materiais para a concretização de exercícios abstratos, que podem visualizar, manipular e compor, visando a representação diferenciada, a consolidação dos mecanismos de aprendizagem, a aplicação dos conhecimentos e a avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) dos alunos e das práticas, assim como a reformulação destas quando necessário.

Afirma que “têm sempre material para concretizar e para eles visualizarem” [Clotilde], e dá o exemplo do “material *cuisenaire* para a matemática” [Clotilde].

Também destaca a importância da biblioteca escolar, referindo que o aluno com mais dificuldades também é incentivado a participar com os colegas, de modo a promover o gosto pela leitura e pela escrita, aumentando as competências de comunicação. Para as tarefas de aprendizagem propostas a Clotilde promove o uso das TIC, tanto para apresentar os conteúdos como para os alunos usarem nas tarefas que lhes prepara ou seleciona. Usa, habitualmente, o quadro interativo e, no âmbito da oferta de escola, promove atividades de robótica para crianças, utilizando a “abelha robô”. Acrescenta que criou uma *Classroom* e um *Padlet*.

E conta passar a usar, com os alunos, os computadores individuais, a partir do 2.º período. Explica que manda para famílias/alunos “e-mails quase todos os dias, de toda a informação que é dada” [Clotilde]; acrescentando que “tudo é colocado no classroom: vídeos de apoio da iniciação à leitura, exercícios para treinarem” [Clotilde]. Tal como a Clara aprecia e usa “ferramentas da internet, o wordwall” [Clara], também a Clotilde destaca a sua importância, pois possibilita o envio de “muitos exercícios do wordwall para eles exercitarem” [Clotilde], de acordo com as características e necessidades específicas dos alunos. A Raquel também partilha destas opiniões, justificando que faz muitas atividades no computador, “porque hoje em dia é o digital” [Raquel].

A Clara destaca a importância dos manuais e livros de fichas adotados pela escola, pois “têm já muita coisa” [Clara]. Explica que recorre a livros adaptados pela editora Leya, pois considera que “têm muitos ficheiros de diferenciação pedagógica” [Clara]. Premeia também os alunos nos seus sucessos, usando autocolantes contidos nos livros, como explica: “nas fichas do livro, muitas delas têm uns autocolantes” [Clara].

Por sua vez, a Raquel distingue-se das colegas ao afirmar: “Cada vez menos gosto das fichas de avaliação, que acho que é uma tortura para os miúdos, é uma tortura para os pais” [Raquel]. Partilha com as colegas conceções sobre a importância do quadro interativo, dos cadernos do aluno (diários e de fichas) e do manual de língua portuguesa. Também considera importante aplicar estratégias de

ensino e métodos diversificados, alternando as tarefas de modo que os alunos não fiquem saturados. Daí afirmar: “ou faço o livro ou faço outras atividades” [Raquel]. E refere-se à avaliação pelo projeto MAIA, salientando que na escola “há as célebres rubricas, avaliação da leitura, apresentação de trabalhos, do caderno diário, de tudo o que eles fazem no dia-a-dia” [Raquel]. Curiosamente, refere recursos para a expressão dramática, que diz valorizar muito no cotidiano escolar, e dá como exemplos: “O trono do rei é uma cadeira. A mesa é uma cama” [Raquel].

O Vasco, tal como as colegas, também valoriza os cadernos dos alunos e os manuais escolares, e usa quotidianamente o quadro interativo. Afirma-se também como um utilizador frequente das TIC, diversificando as estratégias digitais propostas aos alunos, inclusive aqueles que manifestam necessidades específicas, a par com os colegas e as restantes tarefas escolares que dinamiza com a turma. Dá uma imagem representativa desse trabalho ao afirmar que, quando é o momento da utilização dos computadores, “proporciona a realização de jogos pedagógicos, interativos, também adequados, filmes, atividades práticas, criação de materiais específicos” [Vasco], acrescentando sobre estes últimos que, “por enquanto, isso não tem sido necessário” [Vasco]; e que “há muitas aplicações que se podem fazer com aqueles, sendo uma das coisas que eles mais gostam” [Vasco], no seu entender.

Globalmente, depreende-se, da análise destes dados que há muita harmonia e liberdade pedagógica no trabalho deste grupo de docentes, nomeadamente no uso dos recursos materiais e físicos que existem na escola ao seu dispor. Também se percebe, quer pelas respostas às entrevistas quer pelas observações das suas aulas, que encontram estratégias diferenciadas para o envolvimento e a comunicação com as famílias. Entendem-nas como participantes importantes nos processos educativos, considerando as suas diversidades, expectativas e potencialidades, para o sucesso dos alunos e da escola, com consequências positivas para o Agrupamento de Escolas, na sua abrangência.

Constata-se, a partir da prática dos professores, a articulação de recursos como quadro interativo, caderno do aluno, manual matemática, manual língua portuguesa, livro de histórias “desculpe-me”, abelha robô que funcionam para

estes professores enquanto recursos dos alunos e “a favor de cada um dos alunos” (MAPEI, DGE, 2018, p. 6).

Em quinto lugar os conteúdos das tarefas de aprendizagem são mais referidos pela Raquel (16), seguida da Clotilde, Clara e Vasco com respetivamente 12, 8, 9 indicadores.

No que diz respeito às tarefas de aprendizagem que poderão ser diferentes quanto aos seus conteúdos, os professores revelam como são tratados os conteúdos do programa nas suas práticas pedagógicas. A Clotilde revela que “eles [alunos] sabem quando chegam de manhã, têm que escrever a data que já está programada no quadro e a tarefa está apontada no quadro” [Clotilde]. Revela os conteúdos que são trabalhados semanalmente e que são dados a conhecer aos pais “de leitura, de escrita, tenho uma coluna de desporto, uma coluna de experiências, uma coluna de português, uma coluna de matemática, uma coluna de projeto e todas as fotografias que eu faço, eu coloco no *padlet*” [Clotilde].

Quanto à forma como a professora responde à diversidade na sala de aula na gestão dos conteúdos, refere que: “quando é necessário fazer um trabalho mesmo diferenciado, se for preciso ela [docente do apoio educativo] sai da sala de aula e vai à biblioteca (...) com aquele aluno” [Clotilde].

A Clara na gestão de conteúdos destaca que: “eles acompanham todos e fazem todos as coisinhas” [Clara]. No que diz respeito à apropriação por parte dos alunos do que é exigido em termos curriculares a professora regista o constrangimento comum aos restantes colegas:

acho que o programa do primeiro ciclo é super extenso (...) acho que havia muitas coisas que poderíamos tirar e que não (...) iriam fazer falta nenhuma ao currículo (...) e termos que falar tantas vezes (...) a mesma coisa (...) são muitos conteúdos. Muitos, muitos, temos que dar muita coisa a correr [Clara].

A Raquel também considera que

o programa do primeiro ciclo (...) abrange uma panóplia de conteúdos (...) que acaba por (...) não conseguir, ou não deixar conciliar os conteúdos essenciais do 1.º ciclo (...) por exemplo na matemática, frações, no primeiro ciclo, adições de frações, eles vão trabalhar isso no 2.º ciclo, não há necessidade de se estar a trabalhar agora já. (...) Não há necessidade de estar a trabalhar aqui, pode-se treinar outras coisas mais importantes para eles. E então, acaba-se por falar de imensos conteúdos e não aprofundá-los corretamente [Raquel].

Em concordância com o exposto pelas colegas também está o Vasco que acrescenta: “especialmente os conceitos, os conteúdos de matemática, muitas vezes, ainda são muito abstratos” [Vasco].

Na gestão da aprendizagem dos alunos a Raquel salienta ainda as adaptações ao nível dos conteúdos: “uma vez que tenho os outros meninos das seletivas que não trabalham os mesmos conteúdos do resto do grupo/turma” [Raquel]; “os dois meninos (...) que têm as medidas seletivas (...) estão a trabalhar conteúdos diferentes a nível de primeiro ano” [Raquel]; “Estou-lhes a dar tabuada e eles apanharam a tabuada e já o conseguem fazer, fazem também, é assim um bocadito uma mistura” [Raquel]; “se estivermos a trabalhar (...) conteúdos que se possam adaptar aos meninos (...) trabalha-se, por exemplo: masculino, feminino, singular, plural, matemática” [Raquel].

A professora ressalta ainda o cuidar para que a construção das aprendizagens seja feita no seio de um grupo ao qual todos pertencem: “tentamos sempre que que não seja muito diferente do que se está a trabalhar na sala de aula” [Raquel]. A professora sublinha também a regulação e incentivo à autorregulação do percurso de cada criança nomeadamente no que diz respeito ao tipo de atividade que escolhe e a tomada de consciência das aprendizagens realizadas e do que precisa de trabalhar para melhorar, com a intencionalidade de incentivo para o trabalho nas áreas mais fracas: “E sempre que é possível pergunta-se

também aos meninos e eles intervêm sempre na matéria que estamos a tratar na aula.” [Raquel]. Acrescenta:

Há um grupo que diz que não gosta de português e não gosta do português porque sente algumas dificuldades em escrever e, então, o que é que eles querem fazer? Matemática, matemática e o que eu lhes digo é: quando nós sabemos a matemática e não sabemos o português devemos trabalhar é o português, para ficar a saber também português [Raquel].

O Vasco ressalta as diferentes necessidades de acesso aos conteúdos, fornecendo outras opções relacionadas com a representação e apresentação da informação, mas tal como a Raquel também evidencia o cuidar para que os alunos se sintam parte integrante do grupo “o trabalho que é preparado já é diferente, já não estão a trabalhar o mesmo, mas estão dentro da sala de aula e vão ouvindo aquilo que os outros vão fazendo” [Vasco]. Acrescenta que “diferenciação pedagógica é (...) com os mesmos conteúdos (...) adequados às dificuldades que eles têm” [Vasco].

Nas suas práticas foram observados os seguintes indicadores referentes aos conteúdos: aula de robótica com professor convidado [Clotilde]. A Clara manda escrever a frase do dia; a professora apresenta a próxima tarefa de matemática; professora sugere tempo de ouvir uma história [Clara]. Quanto à Raquel na sua prática foram observados os seguintes indicadores: na tabuada do 2, 3, e do 4 foram registadas 3 ocorrências; a professora (...) dá indicação para passar para uma atividade de expressão musical; a professora dá indicação à turma para passar para a leitura silenciosa do texto do manual de português; a professora propõe a visualização de um vídeo sobre os adjetivos [Raquel].

Na prática do docente Vasco foram observados os seguintes indicadores: tabuada do 2 e do 3 5; leitura de texto feito em casa com os pais; aluna lê com o apoio individual do professor. Os restantes alunos realizam tarefa proposta de matemática [Vasco].

Seguem-se os tempos de realização das tarefas de aprendizagem com a Clotilde com mais referências com 10, seguindo-se respetivamente a Clara, a Raquel com 7 ex-átomo e o Vasco com 9. Tomando em consideração a importância de os alunos beneficiarem de tempos diferentes na realização de tarefas escolares, e também nas que se destinam a dinâmicas para a sua avaliação, destacam-se as seguintes conceções partilhadas pelos professores desta escola, do 1.º Ciclo.

A Clotilde afirma que faz, “diariamente, semanalmente, uma autoavaliação das aprendizagens, em todas as áreas “ [Clotilde]; “Todas as semanas, são projetadas atividades que nós fazemos” [Clotilde]; “ depois durante o período da manhã são chamados ao meu lado para corrigir o trabalho de casa enquanto eles estão a escrever o nome, a data e as tarefas iniciais” [Clotilde]; “ vai à biblioteca para fazer um trabalho naquele tempo, com aquele aluno” [Clotilde]; “ cada um [professor] pode gerir o seu tempo e (...) pode dar no primeiro período uma coisa que outra colega dá no segundo período, o que interessa é que no final do ano letivo temos os conteúdos todos dados” [Clotilde]. A professora refere: “tempos marcados para Português, Matemática” [Clotilde]; “não estarem todos a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo”; [Clotilde]; “o professor convida um a um a ir introduzir as suas coordenadas” [Clotilde].

Por sua vez, Raquel refere que: “na hora que a professora [de apoio educativo] vem cá, é a hora que eu trabalho o português” [Raquel]:

os alunos têm ritmos de trabalho diferentes, há alunos que, terminam as atividades rapidamente e querem outras atividades, outras tarefas para fazer, há alunos que requerem a atenção e, e um apoio mais individualizado, o que acaba por não deixar tempo algum, para fazer outras (...) atividades (...) outro trabalho autónomo dos alunos [Raquel].

Ao observar-se na prática, a professora propõe a visualização de um vídeo sobre os adjetivos. As crianças com medidas seletivas continuam a fazer as atividades autonomamente no caderno. Uma criança continua na mesa redonda com a professora de apoio educativo, a realizar outra atividade de português.

Também o Vasco concorda que: “nem todos aprendem no mesmo momento” [Vasco]. “É isso que nós também dizemos aos pais (...) cada criança aprende no seu momento” [Vasco]. “Diferenciação pedagógica é (...) colocarmos a turma a trabalhar ao mesmo tempo” [Vasco].

Na prática, “o professor dá apoio à escrita do texto de uma aluna; dá apoio à leitura ao aluno na mesa redonda, ao mesmo tempo faz chamada de atenção para o grupo e atende o pedido de uma criança; o professor (...) chama um a um para ler; vai ao pé de quem ainda está a fazer a data ou a tabuada” [Vasco], dirigindo-se a cada um que necessita de atenção, no decurso de cada dinâmica.

Ao seu modo, crítico, a Clara considera importante o tempo síncrono - “fazem (...) as coisinhas todos ao mesmo tempo” [Clara]; “Tem que ser muita coisa a correr ao mesmo tempo e não há tempo para consolidar matéria” [Clara]; “não há nada de tempo para dar apoio individual” [Clara]; “consigo fazer um bocadinho mais individualizado, mas é só mesmo em tempos muito curtos” [Clara].

No que se refere às suas práticas, foi observado o seguinte: a professora dá indicação à criança para verificar se tem trabalhos por terminar, caso contrário, indica-lhe que deve esperar que os colegas terminem; depois indica a uma criança que reveja o que tem em atraso, para levar para terminar no fim de semana [Clara].

Em sétima posição encontram-se os apoios (recursos humanos) às tarefas de aprendizagem que é o que é menos valorizado, que são mais referidos pela Raquel com 9 registos, os outros respetivamente, a Clara, o Clotilde e o Vasco com 8, 7 e 3.

As referências dos professores inquiridos e as práticas escolares observadas durante o presente estudo, relativas a diferentes apoios existentes na escola, confirmam a participação dos seguintes recursos nos apoios aos alunos e professores: professor de educação física e professora de apoio educativo. Referindo-se à professora de apoio educativo, Clotilde refere: “canalizamos a professora para aqueles alunos” [Clotilde]. Existem os docentes e técnicos: “um professor de coadjuvação para educação física e uma professora de coadjuvação de ciências experimentais” [Raquel]”; “professor de robótica”; “terapeuta da

fala”; “psicólogo: tem SPO [psicólogo]” [Clotilde]. Valorizando os apoios psicológicos e terapêuticos, os professores evidenciam que “têm terapia da fala e têm, há um dos meninos que tem apoio psicopedagógico (...) com a psicóloga [Raquel].

“Existe uma professora de educação especial, que vem para o menino que tem RTP” [Clara]; “a criança que faltou a semana toda sai com a professora para fazer as fichas de avaliação que não fez a semana passada” [Clara]. Foi observada uma boa articulação entre a professora titular e a professora de educação especial [Clara]; “têm sempre um apoio mais individualizado” [Raquel]; “vai-se fazer um trabalho com a professora de apoio e possivelmente com a educação especial” [Vasco]. Os professores descrevem sumariamente o tipo de apoios prestados aos seus alunos, explicando: “temos a professora do apoio educativo” [Clara]; “Só me tenho a mim (...) eu e a professora do apoio educativo” [Vasco]; “não tenho tido o apoio de ninguém” [Vasco]; “se fosse alunos com mais dificuldades, pois talvez houvesse um maior envolvimento da professora, talvez da educação especial” [Vasco].

Os professores titulares também prestam apoio ao estudo com os alunos: “hora contemplada para o apoio ao estudo, aí (...) consigo fazer um bocadinho mais individualizado, mas é só mesmo em tempos muito curtos” [Clara]; “ando sempre mais em cima deles” [Raquel].

Os familiares também são convidados a apoiar as crianças, de modo a ajudá-las a sistematizarem e consolidarem as aprendizagens essenciais. Como explica Raquel: “Optei por fazer esse tipo de exercícios, combinar com os pais e então fazem, mando para casa, eles trabalham em casa com os pais (...) porque aqui na sala de aula, eles não gostam de trabalhar” [Raquel].

Referem a atuação de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva “aqui a nossa equipa da EMAEI, na escola”.

Em relação aos diferentes apoios, foram apresentados os seguintes aspetos negativos: “a professora de apoio educativo (...) a maior parte das vezes a fazer funções de substituições” [Clotilde]. *Off the record* foi registado, em nota de campo, o seu descontentamento, tendo afirmado que “o processo de ensino e

aprendizagem é cada vez menos um processo natural. Está tornado num processo político e burocrático em que as aprendizagens das crianças não parecem ser prioritárias. A função burocrática e política prevalece sobre a da aprendizagem” [Clotilde].

Os inquiridos apontam como fator negativo a dificuldade em corresponderem às solicitações da legislação com os escassos recursos e apoios existentes, distribuídos por vários alunos e turmas, nomeadamente os especializados.

Quanto aos tempos de apoio, aos programas de Português Língua Não Materna (PLNM) e a outros projetos que as escolas pretendem oferecer para apoiarem os alunos, verifica-se frequentemente a falácia das respostas, pela falência dos recursos humanos. Os docentes são os mesmos para estes projetos/clubes e para as substituições de colegas nas várias escolas do respetivo agrupamento. Ora, assim sendo, um agrupamento com seis escolas de primeiro ciclo, tem sempre alguns professores a faltar o que declina a sistematização de qualquer apoio aos alunos com dificuldades de participação e aprendizagem. Excetua-se o apoio de educação especial, pois esses docentes ‘não realizam’, por sistema, substituições de professores dos outros grupos.

Análise e discussão de resultados das observações de aulas

A professora Clotilde verbaliza e congratula-se por estarem todos ao mesmo nível, no entanto nas suas práticas pedagógicas observadas verificou-se a preocupação de dar reforço positivo em função das necessidades de alguns dos seus alunos. Diversifica recursos, apoios e os momentos de trabalho em grupo e individual. Envolve os encarregados de educação no processo educativo. Trabalha competências pessoais e sociais, através da aquisição de competências digitais.

A professora Clara verbaliza que não sente necessidade de aplicar estratégias de diferenciação pedagógica porque estão todos ao mesmo nível, no entanto foi observado que nas suas aulas diversifica tarefas, associa momentos de afeto e espontaneidade, valorizando intervenções espontâneas dos seus alunos. Fala em tom baixo sempre que é necessário chamar a atenção. Dá reforço positivo constante. Vai perto dos alunos para uma atenção mais individualizada.

Diversifica os momentos de trabalho em grupo e individual. Envolve os encarregados de educação no processo educativo.

O professor Vasco assume que, apesar de ambicionar que estejam todos ao mesmo nível, tem a consciência de que isso é impossível. Não identifica diversidade no seu grupo de alunos, no entanto é um professor que tira partido, através de vários meios, da diversidade em sala de aula. Vai perto dos alunos para uma atenção mais individualizada. Explora gostos, interesses individuais como forma de motivação e de incentivo à aprendizagem. Respeita o ritmo de trabalho dos alunos, perguntando várias vezes “já acabaram?”. Circula pela sala supervisionando e incentivando o trabalho. Recorre ao apoio da família para reforço das aprendizagens com trabalho individualizado. Os alunos trabalham diferentes conteúdos ao mesmo tempo, em função das diferentes condições. O professor recorre ao apoio individualizado diversificado - ao mesmo tempo faz chamadas de atenção, apoia os alunos que realizam a tarefa de matemática, questiona alunos, faz correções, observações, pergunta como vai o trabalho, faz chamadas de atenção e responde a solicitações.

Quanto à professora Raquel admite a diversidade no grupo turma que leciona (termo por si usado). A diferenciação pedagógica estrutura a sua prática pedagógica e tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem. Nas suas aulas podemos observar que vai perto dos alunos para uma atenção mais individualizada. Os alunos com medidas seletivas estão na sala, mas a realizarem trabalho diferente. Uma aluna está a trabalhar com apoio da professora de apoio com trabalho diferente. Diversifica os momentos de trabalho individual e em grupo. Recorre a gestos, sorrisos, para se dirigir individualmente aos alunos. Explora o espírito de pertença a um grupo enquanto trabalha os conteúdos. Envolve os encarregados de educação no processo educativo.

Análise e discussão de resultados da documentação e notas de campo

Da consulta da página online do Agrupamento de Escolas verifica-se que, no âmbito da educação inclusiva, este aderiu a planos e projetos, protocolos com instituições/entidades com vista a implementação de aprendizagem ativa e

autónoma, valorizando práticas pedagógicas diferenciadas, que respeitem os diferentes estilos de aprendizagem, para que todos os alunos aprendam com sucesso.

Nos seus documentos orientadores também promove a formação para professores, conforme os entrevistados tiveram oportunidade de referir, embora em grande parte a realizem em formações oportunas fora da escola e nas interações com os colegas. Também valoriza as articulações com as famílias e comunidades. Promove o desporto e as artes, a cidadania ativa e as competências digitais, contribuindo significativamente para proporcionar o acesso aos estudos em equidade de oportunidades.

Através das TIC, procura combater disparidades de género que se verificam na área da tecnologia; trabalhar competências pessoais e sociais, através da aquisição de competências digitais e do trabalho em equipa; estimular a criatividade; promover o sucesso educativo, reduzindo índices de abandono escolar; formar professores e dotá-los de novas ferramentas tecnológicas e incentivar a integração destas nas diferentes áreas curriculares, valorizando a participação da comunidade escolar e a valorização de projetos inovadores.

Foi consultado o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), sendo o documento que congrega as políticas educacionais, princípios de organização escolar e da comunidade envolvente. A política de organização escolar estabelece nos seus princípios uma ação pedagógica comum na comunidade educativa em todas as escolas do Agrupamento de Escolas alvo do estudo, enquanto garante da identidade do mesmo, o que não impede os participantes do estudo de implementarem práticas de diferenciação pedagógica, valorizando-as.

O documento orienta também para a valorização da especificidade de cada uma das escolas e do plano de autonomia e flexibilidade curricular enquanto estratégia que promove sucesso escolar através do ajuste da matriz curricular à realidade local, conferindo mais autonomia na organização de tempos e espaços, e da adoção de metodologias diversificadas. O PEA norteia para a valorização da especificidade cultural de cada um dos alunos e também para o cumprimento das metas previstas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2017).

E incentiva toda a comunidade educativa para a inclusão de todos os alunos, com vista a que todos alcancem o sucesso escolar, e para conhecimento profundo de cada um dos alunos, de forma a garantir o acesso e a sua participação no currículo de todos os alunos, e que realizem efetivamente aprendizagens, orientando para o recurso a metodologias diversificadas e ajustadas ao perfil e às necessidades específicas de cada aluno.

Direciona também para o envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos. Por ser um documento orientador da ação da comunidade educativa salienta também a importância da educação pré-escolar e do primeiro ciclo, enquanto níveis de ensino de primordial importância que funcionam como fundações das aprendizagens subsequentes.

O documento, conforme refere Cellard (2012), permite conhecer a conjuntura em que foi produzido em termos políticos, económicos, sociais e culturais, e contextualiza os princípios orientadores. A este propósito obtemos a informação no PEA de que estamos no “tempo da pedagogia e da didática”. Relativamente à avaliação, recomenda o recurso a uma maior diversificação de métodos de recolha de informação, por forma a prevenir possíveis erros inerentes à avaliação e para abranger todos os domínios do currículo, sugerindo, entre outras formas de avaliação formativa, apresentações orais, dramatizações, e que se evite restringir a avaliação aos testes tradicionais. No que diz respeito à formação, o documento plasma a importância de se investir na formação do pessoal docente, dos assistentes técnicos e assistentes operacionais, com vista a dotar toda a comunidade educativa de competências no âmbito da educação inclusiva.

Os intervenientes no estudo referem atender, na operacionalização da educação inclusiva, ao seu cariz preventivo, assim como à flexibilidade que os documentos nucleares (MAPEI, legislação vigente, plano de autonomia e flexibilidade curricular) recomendam na situação de envolvimento dos alunos nas situações de aprendizagem.

Encontram-se no anexo I as notas de campo, que incluem reflexões da investigadora, momentos descritivos e excertos de conversa com Sérgio Niza que,

com muita amabilidade aceitou partilhar um momento de reflexão solicitado pela investigadora.

Na maioria das notas de campo relativamente aos participantes no estudo, é possível ver refletida uma aproximação à abordagem da pedagogia de participação preconizada pelo autor, donde destacamos através das conversas, as seguintes notas de campo:

Diferenciação dos percursos de aprendizagem em que o professor tem o papel de: organizador de respostas; mediador de toda ação/processo; potenciador de aprendizagem. No Movimento da Escola Moderna, diferenciação pedagógica é a possibilidade de os alunos passarem por formas diversas pelo mesmo assunto no currículo. Diferenciação pedagógica é o percurso que o aluno faz. O aluno na corrida da aprendizagem, sendo que currículo é igual a corrida, a percurso. É o historial pessoal do aluno na apropriação do currículo. Cada módulo é um capítulo dessa história. Os alunos entram como atores na área de projeto. Na comunicação entram como se fossem públicos. Diferenciam-se: os modos de trabalhar e as formas de organizar no tempo de trabalho (Sérgio Niza, 25 de novembro, 2022).

As notas de campo deixam transparecer uma inquietação dos professores, que se traduz num esforço pela implementação de práticas diversificadas e uma tentativa de se distanciarem cada vez mais do método de ensino tradicional. Podemos verificar atitudes/expressões, por parte dos professores que foram registadas em notas de campo, como é o caso da utilização do erro como oportunidade para aprender e o incentivo à pesquisa: “Todos nós temos falhas” e “quando não sei digo e vamos pesquisar” [Clotilde e Raquel, janeiro, 2023]. A seguinte nota de campo também deixa bem patente essa posição: é comum a todos (Clara deixou menos explícito) a conceção de que a avaliação para as

aprendizagens é uma mais-valia e através do erro detetado, ajudar os alunos a chegarem ao conhecimento respeitando os seus ritmos [Clara, dezembro, 2022].

As notas de campo refletem também interpretações subjetivas por parte dos participantes quanto ao conceito de diferenciação pedagógica, conforme a seguir se verifica: quando agendámos as observações de aulas a professora Clara disse: “a segunda-feira é boa para veres o Micael, nesse dia está mais agitado” [Clara]. A investigadora nunca fez referência à intenção de observar particularmente os alunos com necessidades específicas.

Será esta observação indicador de que a professora privilegia a diferenciação pedagógica enquanto medida para minimizar as dificuldades de alguns alunos ou também como forma de potenciar as aprendizagens de todos? Seria uma questão a aplicar numa segunda fase das entrevistas, com questões diferentes dirigidas a cada um dos participantes, para esclarecer dúvidas sobre as respostas às primeiras entrevistas, o que não foi possível neste contexto da dissertação de mestrado [Clara, fevereiro, 2022].

Das entrevistas realizadas, dois professores referem que não têm alunos que seja necessário fazer diferenciação pedagógica [Clotilde, Vasco, dezembro, 2022]. A este respeito podemos verificar nas notas de campo que Sérgio Niza, concorda que se “criou nalguns espíritos um pouco mais de confusão” [Sérgio Niza, 25 de novembro, 2022].

Triangulação e discussão de resultados

As conceções dos professores intervenientes no estudo revelam-se coerentes com as suas práticas, tanto nos discursos como nas dinâmicas observadas nas aulas assistidas e em comportamentos/atitudes registados informalmente. Da análise de conteúdo efetuada, com os dados recolhidos, sobressai que as suas conceções sobre a diferenciação pedagógica refletem as estratégias pedagógicas e didáticas dinamizadas. Verifica-se que as conceções que têm sobre as suas práticas são concordantes com o estabelecido na legislação em vigor, determinando que a diferenciação pedagógica é uma medida universal, enquadrada na abordagem multinível, destinando-se a garantir as “respostas

educativas que a escola tem para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (MAPEI, DGE, 2018, p. 29).

Nas respostas e ações pedagógicas diferenciadas pelos professores, confirma-se que abrangem os alunos com necessidades específicas, através da operacionalização de medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, e de outras quando se revelam adequadas. Estas conceções são concordantes com Guerreiro (2020), referido no enquadramento teórico.

Conforme é determinado pelas diretrizes atuais, de uma forma geral, sobressai um entendimento comum a nível concetual e terminológico por parte dos participantes no estudo, salvaguardando-se algumas diferenças que remetem essencialmente para a realização das tarefas de aprendizagem privilegiando diferentes tempos versus ao mesmo tempo e diferentes conteúdos versus mesmos conteúdos.

Também sobressai a preocupação, por parte de uma das professoras com o bem-estar dos alunos, cuidando esta, para que os seus alunos não se sintam excluídos, o que nos permite inferir que, segundo as conceções desta professora, o facto de os alunos se manterem a tempo inteiro na turma, por si só, não garante a inclusão. Esta promoção do bem-estar emocional, físico e material é preconizado ao longo das orientações no Manual de Apoio à Prática da Educação Inclusiva (2018). Todos os participantes defendem, conforme a orientação do documento, que as aprendizagens sejam realizadas em sala de aula e restantes ambientes escolares.

As respostas obtidas nas entrevistas e os comentários paralelos, registados nas notas de campo, ainda que *off the record*, são coerentes e espelham um ambiente inclusivo, aprendente, em desenvolvimento, aberto à inovação, formação e participação ativa nos contextos escolares, conceções que vão ao encontro do que defende Sousa (2020) e Moreira (2019) e espelham esse processo de mudança referido por Cosme (2019). Refletem dúvidas e consciência da importância da formação partilhada defendida por Niza, considerando-a promotora do desenvolvimento pessoal e profissional. Não obstante, revelam ter dado passos muito significativos na promoção de metodologias ativas, de cariz

universal, em linha com as orientações superiores, valorizando bastante as turmas e a escola com todos os seus alunos.

Verifica-se que, apesar deste distanciamento dos modelos baseados na pedagogia de transmissão/expositivos e da aproximação de modelos baseados na pedagogia de participação, não há qualquer referência indicadora de que os participantes no estudo trabalhem segundo um modelo curricular específico de pedagogia de participação, como é o caso do Modelo do Movimento da Escola Moderna, defendido por Sérgio Niza.

Considerações Finais

As conclusões devem incluir as principais ideias discutidas no texto e apontar as questões de investigação que ainda não foram abordadas na literatura já publicada (Sousa & Baptista, 2014, p. 157).

O trabalho desenvolvido responde globalmente às questões que deram início a este processo de investigação. Considera-se que foram cumpridos os objetivos da investigação. Não obstante o pequeno número de intervenientes, o volume significativo das respostas e as observações das aulas, possibilitaram análises criteriosas, promovendo uma compreensão clara e objetiva das conceções e das práticas de diferenciação pedagógica dos professores com alunos dos primeiros anos do 1.º ciclo do ensino básico.

A comparação entre as respostas dos professores sobre o que consideram no âmbito da diferenciação pedagógica e o respetivo conceito proposto pelo Ministério da Educação, comprova que a definem e operacionalizam à luz do Decreto-Lei n.º 54/2018, na sua redação atual, republicada na Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro.

A análise dos dados e interpretação dos resultados sistematizados, é consonante com a revisão da literatura efetuada, revelando que os participantes no estudo operacionalizam a diferenciação pedagógica com os alunos dos 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo do ensino básico, através de diversificadas estratégias pedagógicas e didáticas, em função de avaliações sistemáticas (diagnósticas, formativas e sumativas), promotoras do sucesso escolar das crianças. Envolvem nestes processos os próprios alunos, outros docentes e técnicos, e também as famílias dos alunos. E articulam-se na escola onde trabalham, para encontrarem e planificarem as melhores estratégias para o cumprimento dos objetivos educacionais, consoante os documentos orientadores do Agrupamento de Escolas.

Ao longo da análise e interpretação das respostas dos professores participantes percebe-se que, no contexto da investigação, a diferenciação pedagógica, enquanto medida de suporte à aprendizagem e inclusão, é aplicada nos diferentes contextos escolares e não apenas nas salas de aulas, correspondendo

as suas práticas às concepções manifestadas, em linha com os valores da inclusão, os quais estão patentes no projeto educativo do Agrupamento de Escolas.

Sobressai um processo de mudança de práticas e de concepções de ensino e aprendizagem. Constatou-se que as culturas tradicionais de educação baseada no ensino expositivo não dominam nas práticas letivas dos participantes do estudo, nesta escola do 1.º ciclo do ensino básico. Denota-se a preocupação dos docentes em implementar práticas inovadoras, dinâmicas, com diversificação das tarefas, que se preocupam em conhecer profundamente os seus alunos de forma a efetivamente identificarem potencialidades e barreiras à aprendizagem de todos os alunos (e não apenas os alunos com necessidades educativas) e planificarem prevendo a diversificação de métodos, recursos e materiais.

Tendo em conta as condicionantes identificadas no estudo, sobressai que o professor que vivenciou a sua escolaridade com um modelo de educação tradicional, embora consciente da necessidade de práticas que espelhem a educação inclusiva, necessita de capacitação, predisposição, oportunidade e tempo para repensar e reformular as suas práticas, para inovar e transformar(-se). Para tal, também necessita de lideranças escolares facilitadoras, de recursos e meios ao seu dispor.

O estudo revelou um alinhamento entre as concepções dos participantes no estudo relativa à diferenciação pedagógica e as suas práticas. Progressivamente, distanciam-se cada vez mais de métodos de ensino tradicionais baseados na transmissão de conhecimentos. Participam em grupos formativos, quer formais quer informais, com cultura de partilha de práticas e reflexão sobre as mesmas. Em grande parte, a formação a que acedem é informal, realizada entre si nas discussões que estabelecem na própria escola e autodidata, nas pesquisas que elaboram individualmente, carecendo de análises aprofundadas e que lhes transmitam saber científico e segurança para as práticas letivas.

Os participantes no estudo concebem como essencial e diversificada a formação docente no âmbito da diferenciação pedagógica. As suas concepções demonstram que há a necessidade de ações de formação específicas, relacionadas com a diferenciação pedagógica, acessíveis a todos os docentes e profissionais

envolvidos nos processos educativos, para uma maior clarificação da sua abrangência e operacionalização. Talvez se tivessem obtido respostas mais esclarecedoras se a investigadora tivesse questionado os intervenientes sobre quais os modelos de ensino que aplicam, para além da questão: Qual o método ou métodos de ensino ao qual recorre?

Verifica-se uma cultura de abertura à comunidade e preocupação em envolver a família no processo de educação das suas crianças. Os participantes percecionam que, independentemente das condições familiares, toda a criança deve chegar ao seu máximo potencial e envidam esforços para partir do que cada criança apresenta, da fase em que se encontra, dos seus interesses, nível de preparação e perfil de aprendizagem. Sobressai uma conceção de gestão contextualizada e flexível do currículo assegurando o pleno acesso e efetiva participação de todos os seus alunos, assegurando a melhoria das aprendizagens.

Identificam-se algumas conceções diferentes relativas à diversidade dos alunos, denotando-se nas suas abordagens um processo de mudança nas suas construções mentais, dado que se verificaram algumas contradições entre as suas expectativas e/ou perceções e o que efetivamente operacionalizam. Na verdade, constata-se que nas suas práticas aplicam estratégias de diferenciação pedagógica, apesar de verbalizarem que não sentem grande necessidade ou de não reconhecerem a existência de diversidade nas suas turmas (todos com exceção de um dos participantes).

Foi também notório esse caminho de mudança relativamente ao processo de avaliação. Ressalta a avaliação do conhecimento de necessidades e potencialidades dos alunos, para a planificação de aulas baseadas na diferenciação do processo de ensino e de aprendizagem. Verifica-se, pelas respostas e observações das práticas, a monitorização do processo de aprendizagem com recurso a diferentes modalidades e instrumentos de avaliação.

Tal como as abordagens multinível preveem, constata-se que os participantes no estudo privilegiam cada vez mais a avaliação para a aprendizagem, tendo mesmo um dos participantes assumido que cada vez mais evita as fichas de avaliação. Todos, admitiram que existe a necessidade da

avaliação das aprendizagens, chegando um dos participantes a fazer referência às exigências a que os docentes são sujeitos no que diz respeito aos resultados e a necessidade de recorrer à avaliação sumativa como evidência dos mesmos, admitindo a sua utilidade para a monitorização dos progressos dos alunos.

Verifica-se a preocupação de envolver os alunos nessa monitorização, desenvolvendo os participantes no estudo, oportunidades variadas de autoavaliação e heteroavaliação. Todos os participantes no estudo assumiram não envolver as famílias no processo de avaliação das aprendizagens dos seus educandos evidenciando estas, uma atitude mais ativa nos processos de aprendizagem. Destaca-se, sobretudo, o seu apreço pela escola, pelos alunos e pelas famílias, e o seu empenho em trabalharem em equipas pedagógicas. Valorizam os recursos existentes, considerando-os essenciais.

Para além da importância atribuída às funções pedagógicas e didáticas dos docentes, as conceções dos inquiridos sobre uma educação de qualidade realçam a importância das equipas multidisciplinares, não só para o desenvolvimento dos alunos e do seu acesso de modo inclusivo, em equidade, ao currículo escolar mas, também, para o apoio aos docentes, com um papel essencial na sua formação pessoal e profissional, conseqüente no desenvolvimento de competências (capacidades, conhecimentos, atitudes e valores) dos próprios, dos alunos e dos diversos elementos das equipas pedagógicas, com impactos positivos também nas famílias e comunidades, numa abordagem construtivista, sistémica – holística, como defende o atual paradigma da educação inclusiva.

No seu conjunto, considera-se que a investigação vem confirmar que a educação de alunos com necessidades educativas deve representar um esforço conjunto, diferenciado, marcado pela partilha e colaboração entre os diversos profissionais - professores titulares de turma, docentes de educação especial, diretores e coordenadores das escolas, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas da fala, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais - e também os pais/encarregados de educação e outros elementos da comunidade, para contribuírem, articuladamente, para o sucesso escolar de cada um e de todos os alunos, efetivamente, em equidade e qualidade.

Perspetivando a educação inclusiva num futuro desejado, urge preparar uma sociedade de facto resiliente, o que implica que as crianças e os jovens atuais alcancem níveis ótimos de flexibilidade do pensamento, que lhes possibilitem viver em comunidades construtivas, abertas à inovação, mas seguras, confiantes e assertivas nas decisões, efetivamente justas e democráticas, fazendo face às adversidades e sem perderem o controlo e o humanismo. Projetar um futuro à escala global implica que todos, nas equipas educativas, sintam e vivenciem a multiculturalidade e todas as suas diferenças como valores a incluir, numa visão desenvolvimentista, sistémica – coerente e coesa.

Não é possível imaginar-se um mundo altamente tecnológico e digital, sobrepondo-se ao humanismo que necessita urgentemente de um desenvolvimento social compatível, inclusivo, universal, acima dos valores economicistas e bélicos a que temos vindo a assistir em crescendo.

O nosso papel educacional é fulcral e necessita de exponenciar os valores humanistas, desde a educação pré-escolar, quando a vinculação assume as condições ideais na construção da personalidade; e tem de consolidar-se no ensino básico, alargando-se aos próximos, tornando-os significativos e essenciais, de modo a assegurar atitudes e valores decorrentes de pensamentos críticos, individuais e coletivos, que sejam determinantes na melhoria do mundo que, urgentemente, carece de educação cívica, protetora dos diversificados ambientes, pela Qualidade Humana, potenciada pela via da Qualidade da Educação. Numa pequena escala, o trabalho desenvolvido demonstra caminho significativo, percorrido neste sentido.

Espera-se que este estudo venha a reforçar a necessidade demonstrada pelos participantes de uma maior oferta de ações de formação direcionadas para a diferenciação pedagógica. E que tenha contribuído para ampliar o pensamento reflexivo sobre as práticas, verificado no momento das entrevistas e em conversas informais durante o período da investigação.

É de destacar a prontidão e o interesse dos participantes em colaborarem no estudo, libertos de reservas e restrições, pelo que o receio inicial da investigadora de vir a perder alguns dos participantes, dissipou-se imediatamente.

A direção do agrupamento concordou e reforçou características da classe docente da escola alvo, justificando que pelo seu dinamismo, flexibilidade, disponibilidade e espírito de colaboração, iria garantir à partida a realização do estudo com um mínimo de obstáculos.

Na verdade, Portugal tem história feita de muitas décadas com métodos/metodologias educativas diversificadas e possibilidade de ecletismo pedagógico, convivendo naturalmente. Não obstante as assimetrias, a escola pública acolhe todos os alunos na abrangência da escolaridade obrigatória. Apesar da legislação ser nacional, nem todos os alunos podem beneficiar de iguais acessos e condições, dadas as condicionantes sociodemográficas. E também não é verdade que qualquer família pode optar por determinados colégios privados ou por escolas públicas em situação de equidade social ou escolar.

De facto, não se verifica que todas as escolas têm condições similares para a equidade no acesso ao currículo escolar, nem mesmo quando se consideram escolas dentro do mesmo agrupamento ou concelho. Entre outras, estas razões têm justificado, em parte, as manifestações diferenciadas dos professores em luta pela qualidade da educação e pela dignidade da profissão docente, pois vive-se um momento histórico de assimetrias (físicas, humanas e organizacionais) que trespassam desde os micro aos macrossistemas, o que afeta a assertividade necessária entre as conceções e as práticas educacionais.

Limitações do estudo

Ao longo do estudo foram sentidos alguns constrangimentos, nomeadamente durante as primeiras marcações das entrevistas que foram desmarcadas no momento de se iniciar, por vários motivos, uns de natureza familiar e outros de natureza profissional, relacionados com atividades decorrentes de projetos, como por exemplo a confeção de empanadilhas com a colaboração de uma mãe, que coincidiu com a hora combinada para a entrevista. O espaço para a realização das entrevistas nem sempre foi fácil de encontrar, tendo sido registadas interrupções, quer de crianças, quer de adultos, o que é natural, sendo a escola um espaço de todos, de socialização, dinâmico, espontâneo e naturalmente sujeito a imprevistos.

O ano letivo foi atípico, devido a greves e manifestações frequentes. Alguns dos participantes do estudo encontravam-se em fase de avaliação externa de desempenho docente com observação de aulas. Outros ainda colaboraram com a Universidade do Algarve, com a Escola Superior de Educação e Comunicação, na supervisão de práticas pedagógicas de alunos estagiários.

Acrescentam-se a estes fatores as atividades inerentes ao desenvolvimento de projetos, tais como as visitas de estudo que impossibilitaram a realização de uma segunda fase das entrevistas e da observação de aulas. Previa-se que esta segunda fase da investigação contemplasse mais momentos de interação entre os participantes no estudo e a investigadora, quer de reflexão, quer de feedback do estudo. Iria permitir também um aprofundamento relativo às conceções dos participantes sobre a diferenciação pedagógica, mas tal não foi possível no âmbito deste estudo.

Linhas futuras de investigação

De momento, o estudo realizado remete-nos para as seguintes linhas possíveis de investigação subsequente. Na continuidade, consideramos interessante:

(i) Prosseguir o estudo com a pesquisa com uma segunda fase de entrevistas aos participantes no estudo, encontro de pós-observação, ou seja, voltar a realizar as entrevistas e as observações de aulas com os mesmos participantes e comparar os resultados;

(ii) Elaborar um instrumento que possa a vir a ser usado como forma de autoavaliação ou reflexão de práticas pedagógicas diferenciadas, em grupo, pelos professores do Agrupamento de Escolas aos quais pertencem os participantes no estudo;

(iii) Alargar as questões validadas aos outros professores do agrupamento de escolas, através de um questionário online, e analisar os dados obtidos, visando um envolvimento - formativo - de todos os docentes;

(iv) Apresentar as questões também a professores especializados em educação especial e verificar se as suas conceções são similares ou distintas dos professores titulares de turma;

(v) Complementar os resultados alargando a pesquisa a outro(s) agrupamento(s) de escolas, eventualmente através de parcerias, que alargassem o trabalho e possibilitassem compreender melhor a problemática, de modo transversal; e

(vi) Realizar uma abordagem histórica sobre a diferenciação pedagógica ao longo dos tempos de educação em Portugal (eventualmente em complemento com um outro estudo).

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo*. Universidade Aberta.
- Alves, M. P. (2019). Avaliação no Ensino Superior: o feedback para promover as aprendizagens. In M. A. Flores et al., (Orgs), *Actas do Congresso Internacional de Avaliação do Ensino Superior* (pp. 187- 195). Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Antunes, A. S. (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. Posfácio (p. 5).
- https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf.
- Bardin, L. (2020). *Análise de conteúdo*. Almedina. (original em 1970).
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bueno, D. (2018). Versión Completa: David Bueno explica cómo cambia nuestro cerebro al aprender. BBVA, Aprendemos Juntos 2030.
- <https://www.youtube.com/watch?v=nXQe7I5WBXs>
- Cellard, A. (2012). A análise documental. In J. Poupart et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Editora Vozes.
- Colaço, S., Piscalho, I., Correia, M., Pappámikail, L., Silva, P. S., Novo, C., Portelada, A., & Uva, M. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 5: Ambientes de Aprendizagem Inclusivos*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. (1997). Uma nova política em educação. In L. M. Correia, (Dir.). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.

- Cosme, A. (2019). Prefácio. In S. Moreira (Coord.). *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular* (pp. xiii-xix). Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- DGE (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- DGE (2023). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*.
<http://www.dge.mec.pt/teip>.
- DGE-MEC (2023). *Aprendizagens essenciais*.
<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>.
- DGE-MEC (2023). *Modalidades de avaliação*.
<https://www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao>
- Flores, M. A., Alves, M. P., & Machado, E. (2017). Avaliação das aprendizagens em Portugal. In M. A. Flores, E. Machado & M. P. Alves (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens e sucesso escolar: Perspetivas internacionais* (pp. 151-165). De Facto Editores.
- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de investigação da concepção à realização*. Lusociência.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Artmed.
- Gibbs, G. (2013). *Learning by doing*. Oxford Brookes University. (original de 1988).
<https://thoughtsmostlyaboutlearning.files.wordpress.com/2015/12/learning-by-doing-graham-gibbs.pdf>
- Guerreiro, A. (2020). Comunicação matemática numa escola inclusiva. In C. Luísa & L. Borges, (Coords.), *Construindo a educação inclusiva: Teoria e prática*. (pp. 85-98). Papa-Letras.

- Guerreiro, A., & Martins, C. (2020). Avaliação e comunicação na aula de matemática: concepções e práticas de professores do 2.º ciclo do ensino básico. *Quadrante*, 29(2), 6–23.
- Guimarães, H. (2003). Concepções sobre a Matemática e a atividade matemática: Um estudo com matemáticos e professores do Ensino Básico e Secundário (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Hadji, C. (1990). L' apprentissage assisté par l'evaluations (AAE) mythe ou réalité? *Cahiers Pédagogiques*, 281, 20-23.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto Editora.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Artmed.
- ISPA. (2020). Como fazer citações e referências? Guia prático da norma APA, 7a Edição).
- https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/8617/1/NormasAPA_Ed7%28Clopes%29.pdf
- Medeiro, A. & Cabrito, A. S. (2019). Vamos juntos explorar o que já conhecemos. In S. Moreira (Coord.). *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular* (pp. 15-51). Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Meirinhos, M. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, Vol. 2. Inovação. <http://www.eduser.ipb.pt>.
- Moreira, S. (Coord.). (2019). *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular*. Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (1998). *Observation guide*. NCSALL/World Education.

Niza, S. A. (2015). *Diferenciação pedagógica nas práticas educativas*.

https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/espaco_entrevistas/sergionizajl4fev2015.pdf

Niza, S. (2015). Escritos sobre educação. In A. Nóvoa, J. R. do Ó, & F. Marcelino, (Orgs.). *Sérgio Niza: Escritos sobre educação*. ISBN: 978-989-671-127-6. Tinta-da China.

ONU. (2017). *Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Apresentação Nacional Voluntária no Fórum Político de Alto Nível das Nações Unidas.

Ponte, J. P. (2008). *Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2592292.pdf>. pp. 153-180

Reis, P. R. (2011). *Observação de aulas e avaliação de desempenho docente*. Ministério da Educação-Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Ribeiro, S. C., Teixeira, A. M., & Oliveira, I. (2019). A influência do feedback na avaliação da aprendizagem por pares no ensino superior. In M. A. Flores et al., (Orgs), *Actas do Congresso Internacional de Avaliação do Ensino Superior* (pp. 58-63). Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.

Sousa, H. C. (2020). Cem razões para incluir: Sem razões para excluir. In C. Luísa & M. L. Borges, (Coords.), *Construindo a educação inclusiva: Teoria e prática* (pp. 43-83). Papa-Letras.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. (5.^a ed.). Pactor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Tomlinson C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto Editora.

UNESCO - ICFE. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos – Um novo contrato social para a educação*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.

Legislação

Decreto-lei n.º 54/2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.
Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/129-2018-115652951>

Decreto-lei n.º 55/2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.
<https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/129-2018-115652951>

DGE-MEC. (2017). Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/143-2017-107752582>

Lei n.º 116/2019. Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13.

<https://dre.pt/dre/detalhe/lei/116-2019-124680588>.

Índice de Apêndices

Apêndice A. Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas	113
Apêndice B. Consentimento informado	114
Apêndice C. Guião da Entrevista-piloto	115
Apêndice D. Transcrição da Entrevista-piloto	119
Apêndice E. Questões Orientadoras	124
Apêndice F. Guião da entrevista	128
Apêndice G. Transcrição das entrevistas	131
Apêndice H. Quadro de análise conteúdo das entrevistas	182
Apêndice I. Grelha de observação de práticas	242
Apêndice J. Notas de campo	234

Apêndices

Apêndice A

Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas

Dulce Maria Baptista Correia

(Mestranda em Educação especial - Domínios Cognitivo e motor)

AEPPN - Agrupamento de Escolas [Nome]

Assunto: Pedido de autorização para a realização de um estudo no âmbito da Tese de Mestrado.

Exmo. Sr. Diretor

Encontro-me a realizar a tese de mestrado em Educação Especial: Domínios Cognitivo e Motor, sob a orientação do Doutor António Manuel da Conceição Guerreiro e da Doutora Helena Cristina Mendonça Coelho de Sousa, professores na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

Para a realização do estudo, intitulado: “Diferenciação pedagógica na sala de aula: conceções e práticas de professores do 1.º ciclo do ensino básico”, venho solicitar autorização para a realização de entrevistas gravadas aos professores titulares de duas turmas do 1.º ano e duas turmas do 2.º ano, do 1º Ciclo do Ensino Básico, [Escola]. Solicito também autorização para a observação de aulas e sua gravação, que já foram acordadas com os participantes do estudo, bem como para a consulta de documentos, como os projetos curriculares de turma, planificações e/ou outros cuja consulta se revele pertinente no decorrer do estudo.

Serão garantidas todas as questões éticas e de confidencialidade dos dados.

Espera-se que este estudo possibilite ao órgão de gestão do agrupamento um conhecimento mais profundo das perspetivas e práticas dos seus professores, e que seja conseqüentemente um contributo para a melhoria de práticas colaborativas de educação inclusiva.

Subscrevo-me com elevada estima e consideração, agradecendo, desde já, a atenção dispensada.

A Mestranda

(Dulce Correia)

Apêndice B

Consentimento informado

Eu, _____ (nome) aceito participar de livre vontade no estudo intitulado “Diferenciação pedagógica na sala de aula: concepções e práticas de professores do 1.º ciclo do ensino básico” da autoria de Dulce Correia, sob a orientação do Doutor António Manuel da Conceição Guerreiro e da Doutora Helena Cristina Mendonça Coelho de Sousa, professores na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, no âmbito do mestrado em Educação Especial: Domínios Cognitivo e Motor.

Foram-me explicados e compreendi os objetivos principais deste estudo tendo-me sido dada a oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias. Entendi e aceito responder a uma entrevista que aborda questões sobre a concepção dos professores do 1.º e 2.º anos do 1.º CEB a lecionar num agrupamento de escolas do Algarve, relativamente à diferenciação pedagógica.

Ao participar neste estudo, estou a colaborar para o desenvolvimento da investigação na área das Ciências da Educação, aceito que as minhas perspetivas sejam incorporadas nos resultados do estudo e possam ser publicadas ou apresentadas pela equipa de investigação para fins académicos. Não sendo, contudo, acordado qualquer benefício direto ou indireto pela minha colaboração.

Compreendo que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade não será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo, salvo minha autorização por escrito.

Fui informado(a) de que a entrevista será gravada em áudio e permito que assim seja.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do investigador: _____

Data:...../...../.....

Apêndice C

Guião da Entrevista-piloto

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Com este estudo pretende-se conhecer a conceção dos professores do 1.º e 2.º anos do 1.º CEB a lecionar num agrupamento de escolas do Algarve, relativamente à diferenciação pedagógica.

- Procurar-se-á saber se a diferenciação pedagógica, enquanto medida de suporte à aprendizagem e inclusão é aplicada em contexto de sala de aula, numa escola do 1.º CEB, pertencente a um Agrupamento de Escolas no Algarve;
- Pretende-se aferir se as práticas dos docentes correspondem às suas conceções.

Guião da Entrevista

Blocos	Objetivos	Questões
A - Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">- Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista;-Garantir a confidencialidade;- Motivar o entrevistado;- Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista.	<ul style="list-style-type: none">- Informar, em linhas gerais sobre o trabalho de Investigação;- Indicar os objetivos da entrevista;- Solicitar a colaboração ao entrevistado;- Garantir a confidencialidade das informações prestadas;- Pedir autorização para gravar a entrevista;- Agradecer a colaboração.
B – Caracterização do entrevistado	<p>Identificar o entrevistado relativamente a:</p> <ul style="list-style-type: none">- Nome;- Ano que leciona;-Tempo de serviço;-Tempo de serviço na escola/agrupamento- Número de anos a lecionar a turma;- Situação profissional.	<ul style="list-style-type: none">- Como se chama?- Qual o ano que leciona?- Qual o seu tempo de serviço?-Qual o tempo de serviço na escola/agrupamento?- Qual o tempo de serviço com a turma?- Qual a sua situação profissional?
C - Caracterização da turma	<p>Recolher dados sobre:</p> <ul style="list-style-type: none">- Número de alunos;- Alunos com Necessidades Educativas Específicas;-Alunos com Relatório Técnico Pedagógico;-Alunos com Plano Educativo Individual;-Levantamento das dificuldades da turma;-Identificação dos alunos com necessidade de atenção especial;	<ul style="list-style-type: none">- A turma é constituída por quantos alunos?- Quantos rapazes e quantas raparigas?- Quantos frequentam pela primeira vez?- Existem alunos de outras nacionalidades, além da Portuguesa?- Como caracteriza o nível socioeconómico dos aluno da turma?- Qual o horário das atividades curriculares?- Qual o horário das atividades extracurriculares-Quais as atividades de enriquecimento curricular existentes na escola?

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação de alunos na turma pertencentes a grupos vulneráveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as principais dificuldades detetadas na turma? - Essas dificuldades são sentidas por quantos elementos da turma? - Quantos são os elementos identificados com necessidade de atenção especial? - Qual o motivo? - Existe redução do número de alunos? - Os alunos aos quais são aplicadas medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão permanecem na turma pelo menos 60% do tempo letivo curricular? - Existem na turma alunos com RTP? - Existem na turma alunos com PEI? - Existem na turma crianças pertencentes a grupos vulneráveis à marginalização ou exclusão?
D – Conceito de diferenciação pedagógica	<p>Perceber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceção dos professores sobre a diferenciação pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que respostas é que a escola mobiliza para promover a participação e a melhoria das aprendizagens dos alunos? - Quais as suas expetativas em relação aos alunos da turma para este ano letivo? - A que formas de encorajamento e motivação à participação e progresso é que recorre com mais frequência? - Com que frequência se depara com preconceitos culturais ou de género no ambiente escolar? - Como encara a diversidade de alunos existente na turma e a suas diferenças individuais? - Sente necessidade de encontrar soluções que se adaptem às necessidades e capacidades de todos e de cada um dos alunos? - Que estratégias de diferenciação pedagógica utiliza em sala de aula?
E – Métodos	<p>Recolher dados sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estratégia educativa global para a turma; - Metodologia utilizada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sente algum tipo de condicionalismo ao aplicar o seu próprio método de trabalho? Em caso afirmativo, quais?
F – Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar recursos que o professor utiliza e tem ao seu dispor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que o programa para o 1º CEB tem condições que permitam a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidade? - Com que frequência se depara com preconceitos culturais ou de género nos materiais pedagógicos? - Reconhece flexibilidade no programa de maneira que seja possível fazer adaptações às necessidades individuais?
G - Recursos	<p>Recolher dados sobre os recursos existentes que permitam às crianças atingir o seu máximo potencial em termos das suas capacidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quais os recursos humanos existentes para além do professor(a) da turma? - Como se realiza a intervenção do docente de educação especial e da professora de apoio? - Considera que a escola tem condições que permitam a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades?

H - Encarregados de Educação dos alunos da turma/comunidades	Conhecer a participação dos pais e encarregados de educação e comunidade, enquanto atores no processo educativo.	- Organiza ou participa em encontros com pais e elementos da comunidade sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas e amigáveis da aprendizagem?
I - Atividades	Perceber como são preparadas as atividades em termos de conteúdo, processo e produto.	<ul style="list-style-type: none"> - Como é feita a planificação e preparação das atividades? - Como é feita a organização dos materiais de apoio e a sua diferenciação? - Como ajusta a complexidade dos conceitos à diversidade de alunos, relativamente a objetivos de aprendizagem, a conteúdos programáticos e relativamente ao tipo de trabalho a desenvolver? - Em que momentos contempla a diferenciação das estratégias de ensino-aprendizagem, nomeadamente no que concerne a: <ul style="list-style-type: none"> trabalho em projetos? tempo de estudo autónomo? tempo de apoio individual por parte do professor aos alunos? apoio tutorial dos colegas? - Como são implementadas as atividades em sala? Quanto às tarefas; organização de grupos de trabalho, avaliação e ajustes contínuos? - Como são implementadas as atividades quanto à organização do espaço?
J - Tempos		<ul style="list-style-type: none"> - Na organização do horário letivo existe a possibilidade de dar margem de tempo flexível para os alunos estudarem determinados assuntos? - O professor na sua rotina letiva diária tem a oportunidade de dar apoio especial em disciplinas práticas (por exemplo orientação e mobilidade) além dos períodos reservados para as disciplinas mais tradicionais? - É contemplado um tempo para apoio adicional ao trabalho da sala de aula?
K - Avaliação	Explicitar critérios de avaliação a utilizar (de acordo com as linhas orientadoras definidas).	<ul style="list-style-type: none"> - Como faz a avaliação dos progressos dos alunos? - Que respostas é que a escola mobiliza para promover a participação e a melhoria das aprendizagens dos alunos? - Qual a periodicidade da avaliação contínua? - Qual a periodicidade da avaliação formativa? - Qual a periodicidade da avaliação sumativa? - É seguida alguma linha orientadora emanada pelo órgão de gestão? - Quais os itens avaliados ex: (trabalhos realizados diariamente na sala de aula,

		<p>trabalho de casa; participação oral nas aulas)?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos tomam parte nos processo de avaliação? - Na avaliação inicial e contínua, é dado a conhecer aos alunos os objetivos propostos? - Contempla a diferenciação da avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos, nomeadamente autoavaliação e a avaliação cooperada?
L - Formação contínua	<p>-Recolher dados sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A participação dos professores em formações no âmbito do dec -lei 54/2018 (que privilegiem as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas); -A existência de estruturas organizadas que fomentem a avaliação e planificação de práticas em conjunto; -A existência de estruturas organizadas que incentivem à reflexão e aprofundamento teórico de práticas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Faz frequentemente formação sobre o desenvolvimento de salas de aula e de escolas inclusivas e amigáveis da aprendizagem? - Organiza ou participa em encontros com outros docentes sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas e amigáveis da aprendizagem? - Os professores recebem apoio continuado com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos e amigáveis da aprendizagem?

Apêndice D

Transcrição da Entrevista-piloto

Investigadora (I): Esta entrevista decorre do estudo que estou a fazer para a tese de mestrado em educação especial. Pretende conhecer as conceções e práticas dos professores do primeiro e do segundo ano do primeiro ciclo a lecionar nesta escola. Dizer também que toda a informação obtida neste estudo é estritamente confidencial e queria solicitar a tua autorização para a gravação da entrevista. Pode ser?

Professora (P): sim, OK.

I: Qual o ano que lecionas?

P: Este ano tenho um 1º ano.

I: Qual é o teu tempo de serviço?

P: 528 dias, 121 dias após profissionalização.

I: Qual o tempo de serviço na escola/agrupamento?

P: Eu estou neste agrupamento pela primeira vez este ano letivo.

I: Qual é a tua situação profissional?

P: Sou contratada. Estou aqui nesta escola pela primeira vez...

I: A tua turma é constituída por quantos alunos? Quantos rapazes e quantas raparigas?

P: São vinte e quatro alunos, dez meninos e catorze meninas.

I: Existem alunos de outras nacionalidades além da portuguesa?

P: Há, há, sim. três brasileiros, um guineense, é isso.

I: Como é que caracterizas o nível socioeconómico dos alunos da turma?

P: É diversificado. Digamos que 1/3 da classe baixa, 1/3 da classe média e 1/3 da classe alta.

I: Quais as principais dificuldades detetadas na turma?

P: Eles têm muita dificuldade ao nível da oralidade, também deteto nesta turma muita dificuldade em termos de coordenação.

I: - Essas dificuldades são sentidas por quantos elementos da turma?

P: Ahh digamos que praticamente metade dos alunos têm este tipo de dificuldades...

I: Existem na turma alunos com RTP?

P: Não

I: E com PEI?

P: Não

I: Os alunos aos quais são aplicadas medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão permanecem na turma pelo menos 60% do tempo letivo curricular? (Não se aplica)

I: Quais são as tuas expectativas em relação aos alunos da turma para este ano letivo?

P: A maior parte deles são bons alunos. Espero que algumas condicionantes sejam ultrapassadas graças muito também ao projeto das emoções, espero que com a ajuda deste projeto eles venham a ganhar competências sociais, que todos eles aprendam a respeitar o outro, aprendam a saber defender-se. Este projeto...

I: A que formas de encorajamento e motivação à participação e progresso é que recorres com mais frequência?

P: Eu recorro muito ao teatro, atividades de expressão dramática, à animação. Insisto muito na regulação do comportamento na sala de aula. O desenvolvimento do gosto pelo silêncio. Competências ao nível do trabalho autónomo. Mudo a sala. Primeiro estava em U (...). Trabalho a terapia do som, uso muito o Kôshi (...)

I: Como encaras a diversidade de alunos existente na turma e a suas diferenças individuais?

P: Olha, é a oportunidade para trabalhar a educação para os valores: o investimento no trabalho para tolerar as diferenças, o espírito de entreajuda. Eu neste aspeto...

I: Que estratégias de diferenciação pedagógica utilizas em sala de aula?

P: Várias, sou eclética. Vou buscar inspiração na teoria cognitivista de Jerome Bruner trabalho muito com base no método da descoberta. Para que eles tenham a possibilidade de através do raciocínio indutivo chegarem aos conceitos. A educação pela arte, como método integrador. Na educação musical recorro por exemplo a música do Ludovico Einaudi, nas artes plásticas, obras como as de Beatriz Milhazes. (...).

I: Sentes algum tipo de condicionalismo ao aplicar o teu próprio método de trabalho? Em caso afirmativo, qual/quais?

P: Não. Eu nesta escola tenho liberdade para aplicar o meu método de trabalho.
(...)

I: Consideras que o programa para o 1º CEB tem condições que permitam a aprendizagem de todas as crianças, naturalmente com diferentes capacidades?

P: Não. É demasiado extenso. Os professores sentem-se pressionados a atingir as metas. Não há tempo dos miúdos assimilarem as coisas (...)

I: Quais os recursos humanos existentes para além do Professor(a) titular?

Temos a professora de apoio educativo; o professor de coadjuvação para educação física, a terapeuta da fala para dois miúdos e os técnicos das AEC.

P: I: Como se realiza a intervenção da docente de educação especial e da professora de apoio?

P: A professora de apoio facilita o processo enquanto eu dou a aula, eu não posso acolher a todos (...).

I: Consideras que a escola tem condições que permitam a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades?

P: As condições crio eu, faço eu...

I: Como é feita a organização dos materiais de apoio e a sua diferenciação?

P: Olha depende. Eu uso por exemplo os lápis de cor, os lápis de cera para trabalhar por exemplo a matemática (...) para dar exemplos concretos, agarro o que tenho à mão para exemplificar e chegar a eles.

I: Como ajustas a complexidade dos conceitos à diversidade de alunos, tendo em conta os objetivos de aprendizagem e os conteúdos programáticos a desenvolver?

P: Vou muito na base da sensibilidade, através da observação direta e naturalista. Também intuitivamente percebo como chegar a eles, percebo onde têm mais necessidade de trabalhar e o que aplicar. Uso por exemplo as bolinhas para a leitura...

I: O professor na sua rotina letiva diária tem a oportunidade de dar apoio especial em disciplinas práticas (por exemplo orientação e mobilidade) além dos períodos reservados para as disciplinas mais tradicionais?

P: É muito difícil, o, o professor tem que dar do seu tempo pessoal, porque doutra maneira é muito complicado conseguir (...) eu por exemplo, no início não almocei para poder acompanhar os miúdos nos almoços (...).

I: Como faz a avaliação dos progressos dos alunos?

P: Funciona como uma regulação. Ajuda a criar novas estratégias para as dificuldades manifestadas. Recorro muito à observação.

I: Os alunos tomam parte no processo de avaliação?

P: Sim. A avaliação funciona como (...) serve para todos se ajudarem a evoluir. O professor aprende com as dificuldades dos alunos. Deve ter em conta e respeitar a diversidade dos alunos, com foco no seu desenvolvimento, através da aplicação de estratégias diversas, com recurso à autoavaliação ao desenvolvimento do raciocínio. O professor é facilitador de descobertas. O aluno vai à descoberta das suas próprias questões.

I: Na avaliação inicial e contínua, são dados a conhecer aos alunos os objetivos propostos?

P: Sim, sempre. Dou sempre parecer aos pais sobre o que se faz na sala de aula. Tenho um grupo de whatsapp. Eu consegui criar empatia para os pais terem à vontade comigo e ganharem confiança. Eu neste momento funciono como uma confidente dos pais.

P: Eu partilho, há troca de informação com os pais. Há sempre um reforço positivo.

I: Com que frequência é que proporcionas momentos de auto e heteroavaliação aos alunos? E como?

P: Olha, todas as semanas. Trabalho muito os comportamentos e valores. Por exemplo na heteroavaliação, um colega dá opinião sobre o comportamento de outro. O menino em causa diz se concorda. Na autoavaliação, pergunto diretamente a cada um, é uma forma de eles tomarem consciência das suas dificuldades.

I: Que formação é que recebeste sobre o desenvolvimento de salas de aula e de escolas inclusivas e potenciadoras da aprendizagem?

P: P: Tenho a formação inicial licenciatura e mestrado integrado. Fiz o curso de terapia do som (...).

I: Organiza ou participa em encontros com outros docentes sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas e amigáveis da aprendizagem?

P: P: Temos as reuniões semanais, as reuniões de departamento. Nas reuniões do agrupamento (...) nessas reuniões aproveito, parte de mim, aproveito para colocar questões (...).

I: Os professores recebem apoio continuado com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos e amigáveis da aprendizagem?

P: Não diretamente. Eu, por minha iniciativa dirijo-me por exemplo à psicóloga e questiono-a, mas tudo por minha iniciativa.

I: Ok, então resta-me agradecer.

P: Obrigada eu, dispõe.

I: Obrigada.

(...)

Apêndice E

Questões Orientadoras

Procedimentos/Questões

- Informar, em linhas gerais, sobre o trabalho de investigação;
- Indicar os objetivos da entrevista;
- Solicitar a colaboração ao entrevistado;
- Garantir a confidencialidade das informações prestadas;
- Pedir autorização para gravar a entrevista;
- Agradecer a colaboração.

1- Qual o seu tempo de serviço?

2 - Qual o tempo de serviço na escola/no agrupamento?

3 - Qual a sua situação profissional?

4 - A turma é constituída por quantos alunos? Quantos rapazes e quantas raparigas?

5 - Existem alunos de outras nacionalidades além da Portuguesa? Quantos? Que nacionalidades?

6 - Como caracteriza o nível socioeconómico dos alunos da turma?

7 - Quais as principais dificuldades detetadas na turma? Essas dificuldades são sentidas por quantos elementos da turma?

8 - Existem na turma alunos com RTP?

9 - Existem na turma alunos com PEI?

10 - Os alunos aos quais são aplicadas medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, permanecem na turma pelo menos 60% do tempo letivo curricular?

11 - O que entende por diferenciação pedagógica?

12 - Que estratégias de diferenciação pedagógica utiliza em sala de aula?

13 - Como encara a diversidade de alunos existentes na turma e as suas diferenças individuais?

14 - Quais as suas expectativas em relação aos alunos da turma para este ano letivo?

15 - A que formas de encorajamento e motivação à participação e progresso é que recorre com mais frequência?

16 - Qual o método ou métodos de ensino ao qual recorre?

17 - Sente algum tipo de condicionalismo ao aplicar o seu próprio método de trabalho? Em caso afirmativo, qual/quais?

18 - Qual é para si, o papel do professor e o papel do aluno?

19 - Considera que o programa para o 1º CEB tem condições que permitam a aprendizagem de todas as crianças, naturalmente com diferentes capacidades?

20 - Quais os recursos humanos existentes para além do Professor(a) titular?

21 - Como se realiza a intervenção do docente de educação especial ou do professor de apoio?

22 - Considera que a escola tem condições (em termos de instrumentos e recursos) que se adaptem às necessidades e capacidades de todos e de cada um dos alunos?

23 - Como ajusta a complexidade dos conceitos à diversidade de alunos, tendo em conta os objetivos de aprendizagem e os conteúdos programáticos?

24 - Como são implementadas as atividades em sala quanto às tarefas propostas, à organização de grupos de trabalho e à organização do espaço?

25 - Como é feita a organização dos materiais de apoio e a sua diferenciação?

26 - O professor na sua rotina letiva diária, tem a possibilidade de contemplar tempos para apoio ao trabalho autónomo dos alunos, em função das suas necessidades específicas no momento?

27 - Em caso afirmativo, como e quem decide os conteúdos a trabalhar nesses tempos?

28 - Como faz a avaliação dos progressos dos alunos?

29 - Quais os elementos de recolha de informação que utiliza no processo de avaliação?

30 - Os alunos tomam parte nos processos de avaliação? Em caso afirmativo, de que forma?

31 - De que forma a avaliação pode ajudar no processo de aprendizagem?

32 - Na avaliação inicial e contínua, são dados a conhecer aos alunos os objetivos propostos?

33 - Com que frequência proporciona momentos de auto e heteroavaliação aos alunos? Como se processa esta avaliação?

34 - Como participam ou se envolvem os pais e /ou encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos?

35 - Os pais e/ou encarregados de educação participam na avaliação dos seus educandos? De que forma?

36 - Que formação recebeu sobre o desenvolvimento de salas de aula e de escolas inclusivas e potenciadoras da aprendizagem?

37 - Costuma participar em encontros com outros docentes sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas?

38 - Os professores recebem apoio continuado com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos e potenciadores da aprendizagem?

Apêndice F

Guião da entrevista

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Com este estudo pretende-se conhecer concepções e práticas de professores do 1.º e 2.º anos do 1.º CEB a lecionar num agrupamento de escolas do Algarve, relativamente à diferenciação pedagógica.

- Procurar-se-á saber se a diferenciação pedagógica, enquanto medida de suporte à aprendizagem e inclusão, é aplicada em contexto de sala de aula, numa escola do 1.º CEB, pertencente a um Agrupamento de Escolas no Algarve;

- Pretende-se aferir se as práticas dos docentes correspondem às suas concepções.

Guião da Entrevista

QuadroE1. Guião da Entrevista		
Blocos	Objetivos	Procedimentos/Questões
A - Legitimação da entrevista	- Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista; - Garantir a confidencialidade; - Motivar o entrevistado; - Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista.	- Informar, em linhas gerais, sobre o trabalho de investigação; - Indicar os objetivos da entrevista; - Solicitar a colaboração ao entrevistado; - Garantir a confidencialidade das informações prestadas; - Pedir autorização para gravar a entrevista; - Agradecer a colaboração.
B – Caracterização do entrevistado	Identificar o/a entrevistado/a relativamente ao/à: - Ano que leciona; - Tempo de serviço; - Tempo de serviço na escola/agrupamento; - Situação profissional.	- Qual o seu tempo de serviço? - Qual o tempo de serviço no agrupamento/escola? - Qual a sua situação profissional?
C – Caracterização da turma	Recolher dados sobre: - Número de alunos - Levantamento das dificuldades da turma;	- A turma é constituída por quantos alunos? Quantos rapazes e quantas raparigas? - Existem alunos de outras nacionalidades além da Portuguesa? Quantos? Que nacionalidades?

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos alunos com necessidade de atenção especial; - Identificação de alunos na turma pertencentes a grupos vulneráveis; - Alunos com Necessidades Educativas Específicas; - Alunos com Relatório Técnico Pedagógico; - Alunos com Plano Educativo Individual; 	<ul style="list-style-type: none"> - Como caracteriza o nível socioeconómico dos alunos da turma? - Quais as principais dificuldades detetadas na turma? Essas dificuldades são sentidas por quantos elementos da turma? -Existem na turma alunos com RTP? -Existem na turma alunos com PEI? - Os alunos aos quais são aplicadas medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, permanecem na turma pelo menos 60% do tempo letivo curricular?
D – Conceito de diferenciação pedagógica	<p>Perceber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceção dos professores sobre a diferenciação pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> -O que entende por diferenciação pedagógica? - Que estratégias de diferenciação pedagógica utiliza em sala de aula? - Como encara a diversidade de alunos existentes na turma e as suas diferenças individuais? - Quais as suas expetativas em relação aos alunos da turma para este ano letivo? - A que formas de encorajamento e motivação à participação e progresso é que recorre com mais frequência?
E- Métodos, instrumentos e recursos	<p>Recolher dados sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estratégia educativa global para a turma; - Metodologia utilizada; - Instrumentos e recursos que o professor utiliza e tem ao seu dispor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o método ou métodos de ensino ao qual recorre? - Sente algum tipo de condicionalismo ao aplicar o seu próprio método de trabalho? Em caso afirmativo, qual/quais? -Qual é para si, o papel do professor e o papel do aluno? - Considera que o programa para o 1º CEB tem condições que permitam a aprendizagem de todas as crianças que têm naturalmente diferentes capacidades? - Quais os recursos humanos existentes para além do Professor(a) titular? - Como se realiza a intervenção do docente de educação especial ou do professor de apoio? - Considera que a escola tem condições (em termos de instrumentos e recursos) que se adaptem às necessidades e capacidades de todos e de cada um dos alunos?
F- Planificação das aulas e gestão da sala de aula	<p>Perceber como são preparadas as atividades em termos de conteúdo, processo e produto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como ajusta a complexidade dos conceitos à diversidade de alunos, tendo em conta os objetivos de aprendizagem e os conteúdos programáticos? - Como são implementadas as atividades em sala quanto às tarefas propostas, à organização de grupos de trabalho e à organização do espaço? - Como é feita a organização dos materiais de apoio e a sua diferenciação? - O professor na sua rotina letiva diária, tem a possibilidade de contemplar tempos para apoio ao trabalho autónomo dos alunos, em função das suas necessidades específicas no momento?

		- Em caso afirmativo, como e quem decide os conteúdos a trabalhar nesses tempos?
G - Avaliação das e para as aprendizagens	Explicitar critérios de avaliação.	- Quais os elementos de recolha de informação que utiliza no processo de avaliação? - Os alunos tomam parte nos processo de avaliação? Em caso afirmativo, de que forma? - De que forma a avaliação pode ajudar no processo de aprendizagem? - Na avaliação inicial e contínua, são dados a conhecer aos alunos os objetivos propostos? - Com que frequência proporciona momentos de auto e heteroavaliação aos alunos? Como se processa esta avaliação?
H - Encarregados de Educação dos alunos da turma/comunidade	Conhecer a participação dos pais/Encarregados de educação e da comunidade enquanto atores no processo educativo inclusivo.	- Como participam ou se envolvem os pais e /ou encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos? - Os pais e /ou encarregados de educação participam na avaliação dos seus educandos? De que forma?
I - Formação contínua	-Recolher dados sobre: - A participação dos professores em formações no âmbito do Decreto-lei 54/2018 (que privilegiem as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas); - A existência de estruturas organizadas que incentivem à reflexão, ao aprofundamento teórico de práticas., que fomentem a avaliação e planificação de práticas em conjunto.	-Que formação recebeu sobre o desenvolvimento de salas de aula e de escolas inclusivas e potenciadoras da aprendizagem? - Costuma participar em encontros com outros docentes sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas? - Os professores recebem apoio continuado com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos e potenciadores da aprendizagem?

Apêndice G

Transcrição das entrevistas

Apêndice – Transcrição da entrevista 1

Data e hora: 07.12.22 às 11h15

Entrevistadora: Dulce Correia

Entrevistada: professora Clotilde

Investigadora (I): Esta entrevista decorre do estudo que eu estou a fazer para a tese de mestrado em educação especial e pretende-se conhecer as conceções e práticas dos professores do 1.º ano e do 2.º ano do 1.º CEB a lecionar nesta escola. Dizer também que toda a informação obtida neste estudo é estritamente confidencial e queria pedir-te autorização para a gravação, pode ser?

Professora Clotilde: Está correto.

I: Hamm e resta-me agradecer a tua disponibilidade por teres acedido em participar no estudo. Tenho aqui também o consentimento informado, para depois assinares, ou agora como quiseres, depois vamos às questões.

I: Qual o teu tempo de serviço?

Professora Clotilde: Ora, eu iniciei as funções em 1989.

I: Resta fazer contas (risos). Trabalhaste sempre de seguida?

Professora Clotilde: Não. Trabalhei em vários ciclos. Trabalhei no 1º ciclo, no 2º ciclo e iniciei as funções através do concurso do miniconcurso, que eu sou da variante de português/francês, estive uns quantos anos no 2º ciclo, mas depois entrei para o Quadro do 1º ciclo.

I: Portanto, tens quantos anos ao todo?

Professora Clotilde: 33 anos de serviço.

I: 33.

Professora Clotilde: E qual o teu tempo de serviço no agrupamento e nesta escola em particular?

I: Ah neste agrupamento, estamos aqui há 14 anos 12, 14 anos, sim.

Professora Clotilde: E qual a tua situação profissional?

I: Quadro de agrupamento.

Professora Clotilde: Quadro de agrupamento.

I: A turma, a tua turma é constituída por quantos alunos?

Professora Clotilde: 24 alunos do 1º ano.

I: Quantos rapazes e quantas raparigas?

Professora Clotilde: Doze rapazes, treze raparigas.

I: Treze?

Professora Clotilde: Treze, aaah, treze rapazes e onze raparigas, uma coisa assim, parece que é, sim e entraram todos com a idade de seis anos, não há alunos condicionais.

I: Ok.

I: Existem alunos de outras nacionalidades além da Portuguesa?

Professora Clotilde: Não, são só portugueses.

I: Só Portugueses. Como é que caracterizas o nível socioeconómico da, da turma?

Professora Clotilde: Quer dizer, há alunos de outras nacionalidades, mas nasceram em Portugal.

I: Pronto.

Professora Clotilde: Temos aqui dois alunos ucranianos, mas já nasceram cá em Portugal.

I: OK. Pronto. São Portugueses, sim, de origem ucraniana. E o nível socioeconómico dos alunos?

Professora Clotilde: A turma é uma mistura. Tenho médio-baixo, não é assim nem muito baixo, nem, é uma mistura. Tenho quadros superiores, tenho pessoas licenciadas, tenho bacharéis tenho de tudo um pouco.

I: De tudo um pouco.

I: Quais são as principais dificuldades que detetas na tua turma?

Professora Clotilde: Este ano deteto uma dificuldade tremenda em relação a uns anos anteriores. Não sei se os miúdos, são consequência, frutos da pandemia: regras de estar na sala de aula, não sabem estar, muito criancinhas, com muito hábitos de estudo, muito hábitos de saber estar sozinho, muito pouca autonomia e muita dificuldade em trabalhar sem acompanhamento, todos eles, e a permanência sentada a executar uma tarefa é muito reduzida, de concentração.

I: Isso são todos, ou só alguns?

Professora Clotilde: São todos.

I: Todos.

Professora Clotilde: Levámos muito tempo até iniciar as atividades. Ou eles estavam muito fechados em casa, falta aquele treino do Pré-escolar, que eles estiveram ausentes na altura da pandemia, o recorte, a tesoura, o saber utilizar a ferramenta essencial da sala de aula, as regras de comportamento, o saber estar, pediram logo a mãe, depois têm fome, não sabem estar, o horário é muito longo. Eles estavam na sala lá com duas colegas, que era a educadora e a operacional, permanentemente e passam dum sistema...

I: Pois é.

Professora Clotilde: que encontram a professora com matérias para dar e com tempos marcados, para português, para matemática. Portanto, foi difícil a adaptação para o primeiro ano, em relação aos anos anteriores. Nota-se... os miúdos vêm muito mais infantilizados e com muito pouco vocabulário.

I: Existem na turma alunos com RTP?

Professora Clotilde: Não, não temos nenhum aluno sinalizado. Não veio nenhum aluno sinalizado do Pré-escolar.

I: Nem RTP nem PEI.

I: Ahhh os alunos, ah pronto, neste caso não se aplica porque não tens miúdos com RTP. Ahhh! O que entendes por diferenciação pedagógica?

Professora Clotilde: O que entendo por diferenciação pedagógica, é dentro da sala de aula, havendo vários níveis e várias dificuldades, adaptarmos as nossas estratégias diferenciadas pelos miúdos, por exemplo não estarem todos a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo e adaptar a atividade, a complexidade da atividade mediante a característica do aluno. Torna-se um pouco difícil sendo umas turmas de vinte e quatro alunos.

I: E que estratégias de diferenciação pedagógica é que utilizas? Assim, um ou dois exemplos que utilizes.

Professora Clotilde: Por exemplo, a estratégia é o posicionamento da sala de aula, com mais dificuldades ficam mais perto da professora.

I: Hmmm, hmmm.

Professora Clotilde: ... e os alunos com mais autonomia ficam mais afastados da professora e colocando sempre um aluno com autonomia junto a um aluno com mais dificuldade, assim o tutor vai orientar o colega do lado, e depois

eles com o tempo eles começam a entrar na rotina de trabalho da sala de aula. Nos primeiro dois meses do primeiro período é complicado para o primeiro ano mas por exemplo, nesta altura do campeonato já estão num modo de primeiro ano, já sabem estar, já consigo cumprir o plano diário programado para um primeiro ano, mas levámos mais tempo este ano, eu e as minha colegas todas, todas têm o mesmo sentimento, até eles entrarem numa sala de aula e perceber o que é uma sala de aula e o que é se espera deles, e notamos as famílias, há uma grande... pouco apoio das famílias em casa.

I: Já lá vamos à parte das famílias.

I: Como é que encaras a diversidade dos alunos que tens na turma e as diferenças individuais?

Professora Clotilde: Pois, nós com as diferenças individuais, a partir das diferenças conseguimos trabalhar vários tópicos e tentamos explicar que são todos diferentes, mas todos têm igualdade de oportunidade e tentamos a partir da vivência dum aluno, tentar construir as histórias e criar atividades partindo da vivência dum aluno, que às vezes não é fácil, porque os miúdos têm poucas vivências, são meninos que estão muito fechados em casa, saem muito pouco ao fim de semana...

I: E durante o COVID então...

Professora Clotilde: E agora com o COVID ainda menos, estão limitados ao espaço da casa e do ATL. Os pais praticamente têm pouco tempo para estes meninos, os miúdos quando vão para casa é para dormir.

I: Quais são as tuas expetativas em relação aos alunos da tua turma para este ano letivo?

Professora Clotilde: Olha, as expetativas, nós temos que tentar sempre ter boas expetativas, mas em relação a quatro anos que eu tive um primeiro ano, esta turma está-me a dar muito mais trabalho do que as outras, porque têm... são menos autónomos, pouca agilidade no trabalho, o raciocínio muito fraco, os outros alunos tinham muito mais vocabulário do dia-a-dia, são meninos que estão muito presos às mães, ahhh, mas não é a família, as famílias estão reestruturadas, então os meninos têm uma ... eles sentem-se um pouco perdidos porque uma semanas estão com o pai, outras semanas com a mãe, então o que é que acontece, isto reflete-se na personalidade

deles, eles não sabem muito bem... eles não têm um fio condutor, porque com o pai pode fazer uma coisa, uma semana, com a mãe pode fazer outra coisa e os meninos estão em fase de crescimento, então estão, é como um barco à deriva, estão um pouco desorientado e como estão muito tempo na escola, chegam a entrar às oito e sair daqui às seis e meia, os pais praticamente estão pouco tempo com eles e dedicam pouco tempo, mesmo fora daqui eles dedicam pouco tempo. Então eles praticamente, eles estão com a professora e com a CAF e com as AEC's e com o ATL e nota-se isso, eles não sabem contar o que se passou lá em casa, eles não sabem as profissões dos pais, eles não sabem a idade que tem a mãe. Nem o nome completo do pai e da mãe. A nós nunca nos aparecia grupos assim.

I: Ahhhh, a que formas de encorajamento e motivação à participação e progresso é que recorres com mais frequência?

Professora Clotilde: Ora, então, eu sou uma pessoa com muito encorajamento.

I: (risos), e corajosa.

Professora Clotilde: Eu na minha sala tenho muitos bonequinhos, tenho muitos autocolantes, tem muito rebuçadinho e eles têm... trabalho muito o sistema do feedback. Eles autoavaliam-se, ainda esta manhã estiveram a fazer a autoavaliação do final do primeiro período com o professor de educação física, saber o que é que eles têm que saber para ser suficiente, para ser suficiente, como é que temos que chegar lá e que nós temos que nos concentrar em nós, porque todos conseguem... que não vão chorar, temos é que levantar a cabeça e para a frente e melhorar e a turma é uma equipa, que estamos aqui para ajudar e que ninguém nasceu sabendo as coisas. Estamos aqui para aprender, agora, também é-lhes dito que a escolas só ensina quem quer aprender. Nós erramos e aprendemos com o erro, então melhoramos onde nós erramos. Então, é feito diariamente, semanalmente, uma autoavaliação das aprendizagens, em todas as áreas, ahhh, utilizo muito as rubricas com bonecos escritas no quadro. Uma apresentação dum trabalho, num Quadro que eles acabam de fazer, eles próprios avaliam os colegas e autoavaliam-se. Este ano já fizemos isso, na área de Português: qual era a nota que eles achavam que mereciam no final do primeiro período em todas as áreas e não é fácil que eles às vezes não têm bem noção. É explicado muito bem a forma como estão a ser avaliados. Só que

isto é primeiro ano, isto vai entrando aos poucos e tem que ser uma rotina, eles virem para a escola com a vontade de aprender, saber que aqui a escola é um local onde podem aprender, onde podem mostrar as falhas, porque todos nós temos falhas e estamos aqui para melhorar, cada um de nós tem falhas, adulto e criança e as equipas ajudam-se umas às outras e temos que entrar na escola felizes e sair da escola felizes com vontade de voltar no dia seguinte. É a minha política de sala, é esta, diária.

I: Qual o método ou métodos de ensino a que recorres?

Professora Clotilde: O método é o analítico-sintético, eu recorro ao método da aprendizagem das vogais e depois das sílabas. Claro que, a uma dada altura, quando os alunos apanham o mecanismo da leitura, a meio do segundo período introduzo outros métodos, vou buscar as palavras, o método das vinte e oito palavras. Quando eles já percebem o mecanismo das sílabas aí, a meio do segundo período, eu vou introduzindo avanço com com palavras do método das vinte e oito palavras e depois desço logo à sílaba, mas inicialmente é sempre analítico-sintético.

I: OK, sentes algum ti... algum tipo de condicionalismo ao aplicar o teu próprio método de trabalho?

Professora Clotilde: Não, eu já apliquei vários e continuo a dizer que o método analítico-sintético é o mais fácil, os alunos dão menos erros com esse método analítico-sintético, têm noção da letra, da sílaba e da palavra. Claro, que todos os bons alunos qualquer método é ótimo. É mais fácil para os alunos com dificuldade perceber a vogal juntar as sílabas. Claro que, há certos alunos quando esse método não dá, vamos para o de vinte e oito palavras. Dentro da sala de aula temos miúdos que podemos ter de educação especial que adaptam-se melhor ao método das vinte e oito palavras, mas atenção, eles memorizam as palavras.

I: Com esta turma não tiveste necessidade...

Professora Clotilde: Com esta turma não tenho necessidade disso. Eles estão com... não tenho nenhum aluno que vá ser, que nem... que vá ser identificado. Têm dificuldades de aprendizagem, mas são dificuldades que eles vão superar com a maturidade.

I: Qual é para ti, o papel do professor e o papel do aluno?

Professora Clotilde: O papel do professor é estar numa sala de aula com vontade de ensinar aos alunos e utilizar todas as métodos, os métodos que tem ao seu alcance para que eles consigam chegar à a aprendizagem final e alterar as práticas quando, mudar a estratégia e tem que ter animação para isso, porque isto, o ensino está muito complicado e quando se tem alegria no trabalho tudo se consegue. E nos alunos... somos reflexo dos alunos, os alunos seguem o que o professor indicar. Se o professor insistir em regras de sala e insistir em partilha e insistir em em troca de experiência, troca de conhecimentos, desde o primeiro ano e continuam com esse professor, no final dos quatro anos garanto-vos que que eles estão à imagem daquele professor e fica valor. Agora o professor tem que ser sincero com a criança e não enganar a criança e dizer o problema que ela tem, como ela pode corrigir e claro que a criança tem que trabalhar. Que eu digo sempre à turma: nós somos um triângulo amoroso, é a família, o aluno e o professor e o triângulo amoroso para funcionar bem, todos tem que fazer o seu papel. Se um pontinho falhar, um dos bicos falhar do triângulo, está mal, temos que corrigir.

I: Consideras que o programa para o 1º CEB tem condições que permitam a aprendizagem de todas as crianças, que têm naturalmente capacidades diferentes?

Professora Clotilde: Eu considero que o programa do primeiro ciclo, embora eles tenham mudado as aprendizagens essenciais, continuo a dizer que o programa é muito extenso no primeiro ciclo, nomeadamente na área da matemática e na área de português. No primeiro ano e segundo ano, se a aprendizagem da leitura... se não há retenções no primeiro ano, não se justifica ser uma aprendizagem da leitura muito extensa, no primeiro ano e no segundo ano, com textos enormes. Se o processo da aprendizagem é feito em dois anos o programa devia ser mais curto no primeiro ciclo e também não se compreende a existência das provas de aferição, que são comuns a nível nacional, se temos que adaptar a estratégia aos meninos... aos níveis de ensino que temos na sala de aula, se as aprendizagens essenciais são no fim de ciclo, não justifica as provas de aferição que é uma contradição.

I: Quais os recursos humanos que existem para além da Professora titular?

Professora Clotilde: Recursos humanos, aqui na escola, temos a professora do apoio educativo, mas o recurso... temos recursos muito reduzido, eu tenho por semana quatro horas de apoio educativo para toda a turma e não temos mais recursos. E o apoio educativo serve também para as substituições, na ausência de professores titulares, o que vem comprometer um pouco a continuidade do apoio educativo, porque o professor nessas funções encontra-se praticamente, a maior parte das vezes, a fazer funções de substituições.

I: Como é que se realiza a intervenção da, do docente ou da docente dos apoios quando está na sala?

Professora Clotilde: Não, a docente do apoio quando está na sala, está direcionada para o grupo/turma, sabendo que ela vai para apoiar turma toda a, se bem que depois nós, à medida que conhecemos a turma, canalizamos a professora para aqueles alunos e permanece na sala de aula e acompanha... tenta com um que executa a atividade proposta no tempo útil e quando é necessário fazer um trabalho mesmo diferenciado, se for preciso ela sai da sala de aula e vai à biblioteca para fazer um trabalho naquele tempo, com aquele aluno, mas neste período não se tem verificado, tem estado sempre em sala de aula.

I: Consideras que a escola tem condições (em termos de instrumentos e recursos) que se adaptem às necessidades e capacidades de todos e de cada um dos alunos?

Interrupção

I: Consideras que a escola tem condições em termos os instrumentos recursos se adapta as necessidades e capacidade de tudo e cada um dos alunos?

Professora Clotilde: Sim, a escola tem condições, tem SPO, tem equipamento, tem tudo, o problema é: há muitas solicitações para dar resposta a tantos alunos, mas que tem condições, tem.

I: Como é que ajustas a complexidade dos conceitos à diversidade de alunos, tendo em conta os objetivos de aprendizagem e os conteúdos programáticos? Já... mais ou menos já disseste.

Professora Clotilde: Eu agora baseei-me muito nas aprendizagens essenciais e não sigo o livro. Eu foco-me nas aprendizagens essenciais, eu vejo o principal que eles têm que saber e a partir daí faço uma relação com a (interrupção)

I: Podes continuar, continua.

Professora Clotilde: Então, eu pego no programa, aprendizagens essenciais e depois faço ...

I: Não percebi: segues o livro ou não segues o livro?

Professora Clotilde: Não sigo forçosamente o livro. Vou buscar os conteúdos do livro, o livro é bom porque tem fichas de exercício, mas programamos aqui em termos de agrupamento. Cada um pode programar o que pretende, dentro da característica da sua turma. Claro que temos que temos que ter um objetivo final, no fim do período eles têm que atingir esses conteúdos. Mas cada um pode gerir em termo tempo e, e pode dar no primeiro período uma coisa que outra colega dá no segundo período, o que interessa é que no final do ano letivo temos os conteúdos todos dados.

I: Como é que são implementadas as atividades em sala quanto às tarefas propostas, à organização de grupos de trabalho e à organização do espaço? Tarefas, grupos de trabalho e espaço.

Professora Clotilde: Olha, os miúdos quando chegam à sala de aula, a nossa sala é uma sala dinâmica. Há sempre alterações de lugar, eles nunca permanecem no mesmo lugar. Todas as semanas há alteração de lugar, de colegas e de mesa, eles mudam de espaço, a sala... constantemente é mudado o espaço, faço em U, faço...e os miúdos mudam sempre de lugar, não há lugar fixo, mesmo para eles se conhecerem uns aos outro, para trocarem de lugares e a relação deles é muito melhor. Conhecem-se todos e em termos de tarefa, eles sabem quando chegam de manhã, têm que escrever a data que já está programada no Quadro e a tarefa está apontada no quadro. Eles colocam também o trabalho de casa, que é uma coisa que eu utilizo muito em sala de aula, eles têm trabalho de casa todos os dias menos um dia por semana, eles sabem e o trabalho de casa é corrigido todos os dias em sala de aula e eles colocam trabalho de casa num sítio que está combinado assim que chegam e levam o outro que está ao lado, que eles sabem que têm que colocar na mochila. Essa parte da independência, já todos sabem, todos fazem e depois durante o período da manhã são chamados ao meu lado para corrigir o trabalho de casa enquanto eles estão a escrever o nome, a data e as tarefas iniciais.

Interrupção

I: Como é que feita a organização dos materiais de apoio e a sua diferenciação?

Professora Clotilde: O material de apoio está na sala de aula. Temos uma sala na escola com recursos, materiais, de apoios e não só. Esses materiais estão aqui no primeiro andar, numa sala que está mesmo para esse efeito. Levam-se para a sala de aula e depois são colocados, por exemplo, agora o material cuisenaire para a matemática, aqueles que têm mais dificuldade, é onde junto o material, junto deles e fica sempre na sala de aula. Não tenho material para todos os alunos, que eles são vinte e quatro alunos, mas têm sempre material para concretizar e para eles visualizarem: Quem tem mais dificuldade é que tem o material junto a si, dentro da sala de aula.

I: O professor na sua rotina letiva diária, tem a possibilidade de contemplar tempos para apoio ao trabalho autónomo dos alunos, em função das suas necessidades específicas no momento?

Professora Clotilde: Neste momento está muito difícil dedicar tempo para apoio porque eles estão, ehh são vinte e quatro alunos, cada um tem o seu nível, não se consegue, porque eles não conseguem gerir ainda, eles próprios o trabalho autónomo. Há de se chegar lá, mas neste momento, não se consegue atribuir tipo de trabalho autónomo porque eles não sabem trabalhar autonomamente. Assim que eles acabam uma tarefa querem logo a solução do professor, ainda não têm o equilíbrio, não sabem ler para continuar a tarefa seguinte, sem instruções. Eu consigo fazer isso quando tenho uma colega comigo dentro da sala de aula.

I: Quais os elementos de recolha de informação que utiliza no processo de avaliação?

Professora Clotilde: Então, são as rubricas, observação direta, a, as fichas formativas e os trabalhos diários, que são avaliar... aliás, eles sabem que podem ser avaliados a todo o momento e fichas sumativas, mas trabalhamos muito com fichas pontuais e rubricas, muitas rubricas e observação direta e oral, fazem muito avaliação oral, porque é um primeiro ano.

I: Há pouco já falamos um bocadinho sobre isto. Os alunos tomam parte no processo de avaliação? Em caso afirmativo, de que forma?

Professora Clotilde: Tomam parte, sabem como é que estão a ser avaliados, é-lhes explicado como é que estão a ser avaliados. Olha está aqui a professora de

ciências que pode confirmar, eles sabem e inclusive nas aulas de educação física e de ciências eu faço vídeos, depois eu projeto em sala de aula e depois eles veem onde é que falharam, onde é que não falharam para corrigir os erros e são evidências que eles percebem, que: “afinal não, devia ter feito assim”. Estou sempre a fazer isso, constantemente.

I: Isso já responde um bocadinho à, à pergunta seguinte: de que forma é que a avaliação pode ajudar no processo de aprendizagem?

Professora Clotilde: Ajuda, ajuda porque eles sabem o que é que têm que saber para melhorar, o que é que eles têm que aprender, onde é que falharam. E para terem, por exemplo Bom, o que é que eles têm que fazer. Porque eles às vezes não têm bem a noção. Para ter Bom, o que é que têm que fazer? Claro, que isto é um primeiro ano, ainda têm dificuldade em perceber, alguns, mas eles estão lá no bom caminho. Eles já estão a entender, porque eles fazem isso, já com uma naturalidade, durante a semana na sala de aula. Quando eu introduzo uma tarefa, eu digo: “olha, vocês têm que fazer aqui isto e isto e isto e para terem Muito Bom nesta tarefa têm que cumprir e seguir estes passos, este, este e este.

I: Na avaliação inicial e contínua, são dados a conhecer aos alunos os objetivos propostos?

Professora Clotilde: Dou sempre a conhecer os objetivos propostos, o que eu pretendo avaliar naquela atividade.

I: Eles sabem o que é que se espera deles?

Professora Clotilde: Eles sabem o que é que se espera deles e para terem aquela nota que eles pretendem, o que é que eles têm que fazer. E quando erram, volta-se a dar a ficha e eles tentam corrigir a parte onde erraram para melhorar a nota.

I: Com que frequência é que proporcionas momentos de auto e heteroavaliação aos alunos? Como se processa esta avaliação?

Professora Clotilde: Autoavaliação, notas finais, olha fiz até hoje, autoavaliação. E a outra, heteroavaliação, faço um papel com umas carinhas, entrego carinhas que eles colam no caderno e escrevo no Quadro e eles copiam Suficiente, Insuficiente, inclusive, até expliquei que de 0 a 49% é insuficiente, eles estiveram a fazer as grelhas de autoavaliação, mostrei-lhes as grelhas em Excel, como é feita avaliação, como é que a escola

avalia os alunos, o que é que eles têm que saber para passar para o segundo ano, se eles não aprenderem o que é que pode acontecer, para eles compreenderem que a diferença com o pré-escolar e o primeiro ano é outro, o regime e eles têm que entrar nesse regime para conseguirem resultados, mas sempre a dizer que todos conseguem e que têm que não desistir e aprender com calma. Cada um tem o seu ritmo agora, tem que haver treino e tem que haver trabalho, muito trabalho de casa. Aliás, os pais eu entreguei um papel, para autorizar quem queria e quem não queria trabalho de casa, para responsabilizar os pais... é uma forma, é um contacto com a família, contacto... o pai está com a mãe e saber a aprendizagem que a criança está a ter ao longo do processo e através do trabalho de casa eu também vejo se as famílias estão a acompanhar em casa ou não.

I: Falaste de heteroavaliação, não?

Professora Clotilde: Entre eles, eles fazem. Eles fazem porque eles avaliam os trabalhos dos colegas.

I: Em que momentos e como?

Professora Clotilde: Quando acabam uma tarefa, por exemplo, uma tarefa de expressão plástica, de recorte, por exemplo, eu ponho todos os trabalhos no Quadro e depois avaliamos, entre eles, sem saber de quem pertence os trabalhos.

I: Com nota, com opinião?

Professora Clotilde: Com nota, nota de bom, de muito bom. Se eles fossem professores como é que avaliam, o que é que aquele aluno deve ali corrigir para melhorar e entre eles ele dizem: “Ah está mal pintado, ele saiu do risco, ele não meteu aquilo no sítio estava a indicar, que era por cima da janela, não seguiu as instruções que foram dadas”... por aí, é por aí e é feito semanalmente, que eu faço com as expressões, faço com ah ah português, por exemplo, escrevem frases no Quadro ou palavras e depois eu mando escrever uma palavra no quadro, a menina, o aluno escreve a palavra, a frase mas está errada, ela não sai do quadro, peço a outra aluna para detetar onde é que está o erro, a outra aluna é que vai ao Quadro e tenta explicar onde é que está o erro.

I: Ahh, relativamente aos pais, como é que eles participam ou se envolvem (pais e encarregados de educação), ahh, na vida escolar dos seus educandos?

Professora Clotilde: Ora, os pais, agora, eu só tive a reunião no princípio do ano, entretanto, para ter uma ligação direta com eles, eu abri, independentemente de ser em regime presencial, abri o classroom, criei um classroom para a turma e criei um padlet ou seja, o padlet para esta turma 2022-23-1º B e tudo o que é feito em sala de aula, todas as experiências, as atividades, são postas no padlet. Os pais têm conhecimento de toda atividades que são postas. Todas as semanas, são projetadas atividades que nós fazemos, de leitura, de escrita, tenho uma coluna de desporto, uma coluna de experiências, uma coluna de português, uma coluna de matemática, uma coluna de projeto e todas as fotografias que eu faço, eu coloco no padlet. Os pais estão a par de tudo o que se passa e eu mando e-mails quase todos os dias, de toda a informação que é dada, inclusive, tudo é colocado no classroom: vídeos de apoio da iniciação à leitura, exercícios para treinarem. Muitos exercícios do wordwall para eles exercitarem, tanto na área de português como na matemática. Porquê? Porque brevemente eu vou pedir a eles para trazerem o computador no segundo período. Eles têm que começar a estar familiarizados porque no primeiro ano, com as novas aprendizagens essenciais, entrou o pensamento computacional. Então, já estou a dar os primeiros passinhos, para eles também darem os primeiros passinhos, para depois, ser também uma prática corrente, eles poderem entrar no mail deles, poderem visualizar o classroom e estudar. Já tenho... no total de vinte e quatro alunos, já tenho seis a sete alunos que diariamente, quando chegam a casa vão à classroom e fazem uns joguinhos para treinar.

I: E os pais e /ou encarregados de educação participam na avaliação dos seus educandos? De que forma?

Professora Clotilde: Participam... os pais... eles têm conhecimento dos critérios, agora participar na avaliação, diretamente, ainda não participaram na avaliação....No princípio do ano foram estudados os programas, aprendizagens, técnica de trabalho, a dinâmica da escola todos os documentos estruturantes foram dados a conhecer e enviados por email a todos os pais.

I: Ok. Em relação à tua formação: que formação é que recebeste sobre o desenvolvimento de salas de aula e de escolas inclusivas e potenciadoras da aprendizagem?

Professora Clotilde: Formação, a formação que eu recebi é a formação da experiência de vida e as formações que nós fazemos de ACD e já trabalhei alguns anos em educação especial e pronto e vamos aprendendo com a experiência e formações, formações contínuas na escola

I: Essas ACd's foram feitas recentemente?

Professora Clotilde: Essas ACd's foram feitas... agora recentemente, não. Ultimamente, não tenho feito. Fiz antes da pandemia, agora tem sido essencialmente virada à tecnologia, ao digital. Eles obrigaram a fazer de cinquenta horas. Agora, presentemente estou a fazer da matemática.

I: Mas essas ACD'S incidiram sobre o quê?

Professora Clotilde: De educação especial? Da diferenciação na sala de aula. Ahh Como criar materiais para os alunos de educação especial. Foram-nos ensinado como criar, mas isto é tudo muito bonito depois na prática as turmas são muito grandes e nós não conseguimos fazer o que se pretende e as horas atribuídas à educação especial, é muito reduzido, que eles dão às colegas de educação especial para apoiar os alunos.

I: Costumas participar em encontros com outros docentes sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas?

Professora Clotilde: Não, não tenho participado em encontros. É tudo conversas informais com colegas que têm experiência. Quando temos dúvida, contactamos aqui a nossa equipa da EMAEI, na escola. Ainda ontem tivemos uma reunião de departamento, onde o colega foi convidado a expor as novas, as novas alterações que surgiu e explicou a todo o departamento e o gabinete deles está sempre disponível para apoiar qualquer colega que tenha dúvida.

I: Os professores recebem apoio continuado com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos e potenciadores da aprendizagem?

Professora Clotilde: Se existe no Plano de Formação da escola? Não, não recebemos apoio, o apoio é fazeres formação contínua, só que os professores estão tão assoberbados, já há muitas formações ao mesmo

tempo a decorrer e estes últimos anos, as formações têm estado essencialmente viradas para o plano tecnológico. Fomos praticamente obrigados a fazer a formação do nível um da tecnologia do digital, do nível dois digital, que são formações de cinquenta horas e então os colegas tiveram pouco manobra para outras formações e estão cansados, os horários são muito extensos, é muita reunião e tem sido...este ano é a matemática São as aprendizagens essenciais de matemática também cinquenta horas, a oficina. O que nós achamos é que falta tempo. Tempo para refletir sobre as práticas, não há horas de [ao] encontro para refletir sobre as práticas, é o que todos nós sentimos.

I: Chegamos ao fim, não sei se queres dizer mais alguma coisa, do teu sentir.

Professora Clotilde: Não. O meu sentir é que vou continuar ainda no sistema educativo e... nomeadamente no primeiro ciclo, que é um dos ciclos mais desgastantes, é preciso ter mesmo amor à camisola, amor ao trabalho porque é muito desgastante para a compensação que nós temos. A nossa compensação são a alegria dos meninos. Isso é que é a nossa compensação porque é muito difícil hoje em dia ser professor, no sistema atual, com as famílias que nós temos atualmente.

I: Ok, obrigada.

Apêndice – Transcrição da entrevista 2

Data e hora: 13.12.22 às 11h15

Entrevistadora: Dulce Correia

Entrevistada: Professora Clara

Investigadora (I): Esta entrevista decorre do estudo que estou a fazer para a tese de mestrado em educação especial. Pretende-se conhecer as conceções e práticas dos professores do primeiro e do segundo anos do primeiro ciclo do ensino básico a lecionar nesta escola. Dizer também toda a informação obtida neste estudo é estritamente confidencial e solicitar a tua autorização para que a entrevista seja gravada...

Professora (Professora Clara): sim, sim.

I: sim?

I: e resta-me agradecer por teres aceitado participar no estudo, está aqui (Consentimento informado) e podemos ir às perguntinhas, pode ser?

I: Qual é o teu tempo de serviço?

Professora Clara: ahhh sete anos.

I: Qual é o teu tempo de serviço no agrupamento e nesta escola em particular?

P: 2: Aqui é o primeiro ano. É o primeiro ano que estou á

Professora Clara: No agrupamento?

Professora Clara: No agrupamento, sim.

I: Qual é a tua situação profissional?

Professora Clara: Sou professora contratada no grupo 110.

I: A tua turma é constituída por quantos alunos? Quantos rapazes e quantas raparigas?

Professora Clara: Vinte alunos no total. Dez rapazes e dez raparigas.

I: Existem alunos de outras nacionalidades além da Portuguesa?

P: Não.

I: Como caracterizas o nível socioeconómico dos alunos da turma?

Professora Clara: médio alto.

I- Quais são as principais dificuldades que detetas na turma? E por quantos elementos da turma é que são detetadas essas dificuldades?

Professora Clara: A turma no geral é muito homogénea, haa, a nível de aprendizagem vão praticamente todos ao mesmo nível, tenho um menino que não, que de momento não está a acompanhar, ahh, fez um pré-escolar muito fraquinho, muito fraquinho, praticamente não fez quase nada durante o Pré-escolar, ahh tem uma situação familiar complicada, não é muito ajudado em casa a fazer nada e ele próprio recusa-se a fazer, ahh, e está a ser complicado, é o único caso assim que tenho mais, ahh assim mais grave, não, não está a acompanhar, assim de e momento, de resto todos estão a acompanhar.

I: Existem alunos na turma alunos com RTP?

Professora Clara: Com RTP, sim. Existe um.

I: Com PEI?

Professora Clara: Não

I: Os alunos aos quais são aplicadas medidas...não, não existe PEI não tem, não se põe

I: O que entendes por diferenciação pedagógica?

Professora Clara: Diferenciação pedagógica, pois, ahh, tem a ver com ,aí está diferenciar ou tentar r ao encontro, ahh das características dos alunos para que eles consigam aprender de várias maneiras, porque a criança por exemplo pode ter um ...nós podemos ensinar, ahhh,19 crianças a ler com um método por exemplo, mas para uma pode não fazer sentido esse método, então temos que aplicar métodos e estratégias de ensino diversificadas para conseguirmos fazer, ahhh, para conseguirmos que a criança alcance o sucesso.

I: E que estratégias de diferenciação pedagógica é que utilizas em sala de aula?

P: Neste momento como eles estão todos ao mesmo nível ainda não utilizo grandes estratégias de diferenciação porque eles acompanham todos, menos esse menino. Esse menino, pois por exemplo, os outros se calhar fazem fichas do livro, ele não consegue muito ainda fazer aquelas fichas do livro, faz mais trabalhos ahhh de iniciação à escrita, ahhh faz mais, é mais nesse sentido assim. Tudo o que ele conseguir fazer, o que ele consegue acompanhar, ele faz igual aos outros, o que é para pintar, o que é para rodear, o que é para escrever por exemplo soletras e sílabas, se for feito no Quadro e ao pé de mim ele acompanha, se se não for feito no Quadro e ao

pé de mim ele já não consegue acompanhar. Então, aí já dou outro tipo de trabalho, depois vou com a professora do apoio educativo, quando, quando ela está por exemplo, com aquelas coisas que ele não terminou, termina com a professora do apoio educativo. Portanto, hummm, é faz, é sempre diferente fazer ali com a professorado apoio educativo, tem um apoio mais individual e consegue focar-se mais

I: Como é que encaras a diversidade de alunos existentes na turma e as suas diferenças individuais?

Professora Clara: Como é que encaro? Não, não, não há grande div., dif ai diversidade, ahhh, eles basicamente, eles...é assim apesar de cada um ter a sua, ter as suas coisas e ter...eles acompanham todos e fazem todos as coisinhas todos ao mesmo tempo. É uma turma muito boa, é, por acaso esta turma é espetacular. Não, não tenho razão nenhuma de queixa desta turma, é espetacular.

I: Então, quais as suas expetativas em relação aos alunos da turma para este ano letivo?

Professora Clara: as minhas expetativas são que alcancem o sucesso. Ahhh, todos, à exceção desse aluno, esse aluno muito dificilmente irá alcançar o sucesso educativo este ano. Ele, na minha opinião, em princípio iria precisar de fazer um novo primeiro ano, ahhh integrar numa turma novamente de primeiro ano, para fazer um novo primeiro ano, porque ele, para além de tudo, há muita imaturidade, ele, não acredito que ele tenha nada a nível cognitivo nem nada disso, ele não apresenta nada, porque ele sabe até já algumas letras e se for preciso algumas palavras que conhece e isso tudo, mas não concretiza nada. Ele não faz nada por que não quer, porque aborrece, porque é preguiçoso, não lhe apetece fazer, pronto, não tem motivação nenhuma.

I: A que formas de encorajamento e motivação à participação e progresso é que recorres com mais frequência?

Professora Clara- ah, muita, muitas vezes há os autocolantes, tenho sempre os autocolantes com mensagens de reforço, faço muitas vezes os emojis, quando eles me vêm mostrar coisas e quando corrijo coisas faço sempre os emojis, ahhh, faço tabelas na sala de aula, as tabelas das tarefas e essas coisas assim, também são, não, também servem para eles, pronto, fiquem

mais, terem mais responsabilidade e motivados e, e essas coisas. Eu noto que eles são muito motivados, eles todos são muito motivados, são é, são muito bons.

I: Qual o método ou métodos de ensino ao qual recorres?

Professora Clara: ahhh, o método de ensino, neste, neste momento estou no analítico-sintético, a fazer, a fazer, não, não gosto muito do método das vinte e oito palavras. (interrupção da entrevista)

I:(Repetição da pergunta devido à interrupção) Qual o método ou métodos de ensino ao qual recorres?

Professora Clara: ahhhh recorro ao método analítico-sintético.

I: Sentes algum tipo de condicionalismo ao aplicar o teu próprio método de trabalho?

Professora Clara: Não, de momento não, mas se tiver que juntar com outros métodos de ensino que eu ache que são bons e que também favoreçam também não tenho qualquer problema em utilizar.

I: Qual é para si, o papel do professor e o papel do aluno?

Professora Clara: Papel do professor, papel do professor hoje em dia já se confunde muito com o de professor, o de pai, o de... tudo. Em termos do professor do primeiro ciclo, primeiro ciclo é um papel muito , é o ensinar, mas também é muito, principalmente no primeiro ano que é uma turma de primeiro ano, ahhh, é, são as bases de tudo, o professor do primeiro ciclo e principalmente o professor do primeiro ano tem que ter ciente de que tem uma turma inteira para aprender, para ahhh e que leva para, para a vida e que tudo o que ficar naquela Cabecinha No primeiro ano é é para a vida e pronto, é um papel de ensinar, um papel de , de amizade de, de companheirismo, tudo, tudo o que pode incluir para mim isso, isso é um professor, não é só o chegar ali e despejar conteúdos.

Professora Clara: E do aluno?

Professora Clara: E do aluno, o do aluno também, é: para além de aprender, é o respeitar as regras, é o saber ouvir, ahhh, o, e, e, e também transpor para o professor todo o carinho, aquela amizade que ele sente e que ele tem naquele momento.

I: Consideras que o programa para o 1º CEB tem condições que permitam a aprendizagem de todas as crianças, naturalmente com diferentes capacidades?

Professora Clara: Não. Não considero. Acho que o programa do primeiro ciclo é super extenso, ahh, descontextualizado já em várias coisas, acho que havia muitas coisas que poderíamos tirar e que não faziam, (risos), não iriam fazer falta nenhuma ao currículo, ahhh, e que ,, acho que, por ser tão extenso e termos que fazer e termos que falar tantas vezes, ahhh, a mesma coisa e termos que... todas estas coisas, parece que não mas depois aqueles meninos que têm mais dificuldades e isso acabam por se perder naquele, naqueles conteúdos todos, são muitos conteúdos. Muitos, muitos, temos que dar muita coisa a correr. Tem que ser muita coisa a correr ao mesmo tempo e não há tempo para consolida matéria.

I: Quais os recursos humanos existentes para além do Professor(a) titular?

Professora Clara: Ahhh, na sala? Existem, existe a professora do apoio educativo e existe uma professora de educação especial que vem para o menino que tem RTP.

I: Como se realiza a intervenção do docente de educação especial e do professor de apoio?

Professora Clara: Ahhh, as duas professoras estão sempre em articulação com a professora titular, ahhh, e a professora titular é que diz a esses docentes o que é que deverão fazer com, com esses alunos. No caso da docente de, da educação especial, no caso de não haver nada que a professora titular necessite mesmo de fazer, a professora da educação especial faz o trabalho que pretende com o aluno.

I: Consideras que a escola tem condições (em termos de instrumentos e de recursos) que se adaptem às necessidades e capacidades de todos e de cada um dos alunos?

Professora Clara: Os recursos são poucos, ahhh instrumentos, instrumentos e recursos, (pausa). É assim, eu acho por exemplo, a nível de sala de aula e isso por exemplo, as condições são muito boas nesta escola, são ótimas, temos umas boas salas de aula, eles têm, agora em termos de exterior por exemplo, eles não, não têm nada para brincar, não têm é como eu costumo chamar uma selva de pedra, é só betão, não têm nada para brincar.

I: Como ajustas a complexidade dos conceitos à diversidade de alunos, tendo em conta os objetivos de aprendizagem e os conteúdos programáticos?

Professora Clara: (Suspiro) como é que ajusto? Tenho que ajustar (risos). Ahhh, a complexidade pois... isto acaba, isto acaba por ser também um bocadinho da diferenciação pedagógica que eu já faço para, é assim, não diferenciação pedagógica entre meninos mas tento ir buscar sempre recursos que sejam, eu acho que são apelativos para todos e tentar, tento sempre fazer com que aqueles conteúdos que são mais difíceis ou que são mais ahhh, complexos, não é de eles interiorizarem, tento sempre ahh, ir buscar material que seja mais apelativo para eles e que eles consigam perceber melhor a matéria com essas, com isso, com esse tipo de instrumentos.

I: Como são implementadas as atividades em sala quanto às tarefas propostas, à organização de grupos de trabalho e à organização do espaço?

Professora Clara: Isso depende, depende das atividades que nós estamos a fazer, de momento por exemplo, tenho a sala em U, tenho o Miguel aqui mais à frente porque ele tem que ficar sozinho e tem que ficar mesmo mais perto de mim porque ele levanta-se constantemente para ir ao pé de mim, ahhh, mas de resto eles são todos assim em U, se for, se nós fizermos grupos de trabalho por exemplo, ahhh aí, eles tiram as cadeirinhas e juntam-se, não sei o que é que posso dizer mais em relação a isso.

I: Como é que é feita a organização dos materiais de apoio e a sua diferenciação?

Professora Clara: Os materiais de apoio, ahhh, não sei em que sentido? Materiais de apoio, os...

I: ... os ficheiros

Professora Clara: É assim, nós recorremos muito aos livros, porque os nossos livros têm já muita, muita coisa ahhh e recorro muito por exemplo, ahhh, há muitas, há muitas partes, há muitas, eles, por exemplo a Leya e isso têm muitos ficheiros já de diferenciação pedagógica, dessas coisas todas e isso, pronto recorro muitas vezes a isso. Não só para diferenciação, mas mesmo para alguns....

I: Sim, sim

P: Ahhh, para ser mais fácil, ou p'ra... (Interrupção)

Continuação após interrupção.

I: O professor na sua rotina letiva diária, tem a possibilidade de contemplar tempos para apoio ao trabalho autónomo dos alunos, em função das suas necessidades específicas no momento?

Professora Clara: Não, porque é tudo muito extenso e não temos tempo, não há nada de tempo para dar apoio individual, é tudo muito em grupo, tudo feito muito em grupo e, na hora contemplada para o apoio ao estudo, aí consigo, conseguimos, consigo fazer um bocadinho mais individualizado, mas é só mesmo em tempos muito curtos.

I: Quais os elementos de recolha de informação que utilizas no processo de avaliação?

Professora Clara: Ahhh, vários. Utilizo... ahhh portanto o... utilizo...deixa-me ver agora o quê, ahhhh, por exemplo a leitura, ahhh utilizo muitas vezes por exemplo ferramentas da internet o wordwall p'ra ver por exemplo a leitura, faço muitas vezes, ahhhh, assim fichas de leitura que depois envio para casa para os pais terem o feedback, ahhh, faço muitas ve..., faço dramatização, jogos, tudo basicamente, tudo o que é feito numa sala de aula é avaliado, por isso não....

I: E os alunos tomam parte nos processo de avaliação?

Professora Clara: Sim, sim.

I: Como?

Professora Clara: Por exemplo, nós, eu faço muito, ahhh no final de cada ficha por exemplo, coloco lá umas carinhas, ahhh, uns emojizinhos com feliz, com o triste e eles depois consoante correu a ficha, têm que colocar o que é que eles acharam do trabalho deles, se lhes correu bem, se não correu bem, se correu mais ou menos, ahhhh, e eu dou sempre feedback, sempre. Quando corrijo alguma coisa, digo sempre: “olha, aqui devias fazer isto ou devias apagar para fazer melhor”, sempre. Eles têm sempre o feedback, sempre e quando corrijo as coisas, mesmo quando eles trazem os trabalhos de casa por exemplo, corrijo os trabalhos de casa, eles veem logo lá, se está certo, se não está certo, quando está por exemplo uma letra muito bonita, eu escrevo lá.” letra linda”, ahhh essas coisas todas, eles têm sempre acesso, sempre.

I: De que forma é que a avaliação pode ajudar no processo de aprendizagem?

Professora Clara: Eu acho que, que a avaliação é importante porque...tanto para eles como para o professor é..., apesar de nós sabermos, mesmo sem fazermos por exemplo, as tais fichas e e, as fichas ditas como elas são, ahhh, as fichas de avaliação. Mesmo sem essas fichas nós sabemos o que é..., avaliar um aluno, não precisamos dessa ficha só para avaliar, porque, aí está, tudo o que eles fazem na sala de aula é avaliado e, ahhh, mas de qualquer maneira, é bom para passar...para eles perceberem o que é que não está correto e para os pais também perceberem o que é que não vai ahhh, tão bem como poderia ir e para tentarem participar mais.

I: Na avaliação inicial e contínua, são dados a conhecer aos alunos os objetivos propostos?

Professora Clara: Sim, sim. Ahhh, normalmente ahhh, por exem... é assim, eu costumo dizer sempre o que é que nós vamos trabalhar, ahhh, vamos trabalhar isto ou trabalhar aquilo, para atingirmos isto, pronto para atingirmos aquele tal fim, ahhh eu penso que isso é importante, porque, nós começamos numa, nalguma coisa e eles depois sabem o que é que esperado, no fim, é, é, nós temos que ter isto feito, pronto e é assim que eu costumo fazer.

I: Com que frequência proporcionas momentos de auto e de heteroavaliação aos alunos? E Como?

Professora Clara: Eu ahhh , a frequência é todas as semanas, todas as semanas faço sempre...

I: Auto e hétero,,,,

Professora Clara: Ahhh, a auto eu faço sempre, ahhhh quer dizer a auto a deles, não é? deles.

I: Sim, sim, sim, sim.

Professora Clara: Eles fazem todos os dias, todas as fichas que eu faço, têm sempre lá essa autoavaliação deles todas as fichas e mesmo nas fichas do, do do livro, muitas delas têm uns autocolantes, têm uns autocolantes que se colam e que, que também eles próprios fazem a autoavaliação deles, aí. Por exemplo ahhh devo tentar m...ou devo fazer melhor ou consigo fazer melhor, têm, têm muitos autocolantezinhos que eles depois podem colar lá, ahhh...

I: E a heteroavaliação?

Professora Clara: a hetero de mim?

I: A hetero é eles avaliarem-se uns aos outros.

Professora Clara: Ahh eles avaliarem-se uns aos outros, isso não tenho feito ainda muito, sinceramente ainda não tenho feito muito , ahhh porque primeira, não tenho tido grande tempo, agora eles acabam também por se avaliar um bocadinho uns aos outros, porque eles também veem por exemplo quem é que não trabalha, quem trabalha, eles dizem logo: “ele também não sabe porque não trabalha ou porque não, não sei quê, eles também sabem ,porque nós quando fazemos os jogos , por exemplo jogos de leitura no Quadro eles estão a fazer para o grande grupo e eles acabam por na, não estou a perguntar :”ahh o que é que tu achas do outro , ou o que é que ...como é que tu avalias o trabalho do X”. Eles próprios veem em contexto quem é que consegue e quem é que não consegue.

I: Como participam ou se envolvem os pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos?

Professora Clara: Os pais são muito participativos, os pais são muito, regra geral são muito participativos, só tenho o caso desse menino que não, ahhh não consigo praticamente entrar em contacto com a pessoa, supostamente dentro da capinha de elástico que eles levam para casa vão lá os recados também nunca veem, ahhhhhe pronto é muito difícil estabelecer contacto com, com esta educanda, com esta educadora, ai .

I: Encarregada de educação

Professora clara: Com esta encarregada de educação. (risos)

I: (risos)

I: Os pais e encarregados de educação participam na avaliação dos seus educandos?

Professora Clara: impercetível

I: Se participam na avaliação deles.

Professora Clara: Ah ok. Participam da avaliação.... acabam por participar no sentido... aqui, aqui, olha aqui nesta trinta e quatro (questão anterior) por exemplo, ainda ontem tivemos uma atividade em que os pais vieram cá, uns pais à escola fazer, fazer atividades aqui na escola.

I: Sim? Olha que bom.

Professora Clara: Sim. Aqui na trinta e quatro.

I: E que atividades é que foram? Podemos voltar atrás.

Professora Clara: Vieram fazer uma, mãe por acaso desta menina que saiu daqui, veio ensinar a fazer biscoitos de gengibre, todos participaram todos fizeram, cada um fez um biscoitinho, ahhh e, e pronto, faz parte também do nosso projeto. Nós temos um projeto de que envolve o passado e aí envolvemos também os pais, temos também, por exemplo, estas bonequinhas, que foram feitas também com os pais, ahhh essas bonequinhas nós fizemos porque a primeira letra que aprendemos foi o “I” e eles foi a menina Lili e então todos fizeram a menina Lili, como achavam que era, a menina Lili, e agora...

I: Com os pais?

Professora Clara: Com os pais, e agora vai à votação e vamos escolher qual é a menina Lili que fica ahhh, que fica a mascote da sala, da turma e temos também estas bolinhas de Natal que também foram os pais que fizeram, eu mandei o molde e os pais fizeram as bolinhas de Natal, e trouxeram para cá. Nós fazemos sempre coisas, tentamos sempre articular com os pais.

I: E aqui em relação à avaliação? Se os pais participam na avaliação dos educandos.

Professora Clara: Em relação à avaliação. Participam...pois eles têm sempre acesso a todos, todas as avaliações que eu faço, tudo o que eu faço, envio para casa, ahhh, há as reuniões, eles também, por exemplo telefonam sempre que é necessário, telefonam para falar sobre alguma coisa que os preocupa ou...há o horário de atendimento e se não houver o horário de atendimento, conciliamos um horário que dê para ambos, ahhh e pronto eles têm sempre...e ao participarem da vida da vida, n’ é dos trabalhos de casa, dessas coisas todas, também acabam por participar na avaliação dos filhos.

I: Em relação à tua formação: que formação é que recebeste sobre o desenvolvimento de salas de aula e de escolas inclusivas e potenciadoras da aprendizagem?

Professora Clara: É assim, eu, eu tenho, também tenho formação em educação especial, domínio cognitivo e motor, tenho pós-graduação, pronto e tudo o que eu sei mais deste contexto da escola inclusiva e isso tudo, deve-se à, a isso, à pós-graduação e a todo o trabalho que eu tenho vindo a desenvolver

no âmbito da educação especial, porque também estive na educação especial durante cinco anos e, ah por isso é daí que vem.

I: Costumas participar em encontros com outros colegas sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas?

Professora Clara: Encontros propriamente, não mas costumo falar com muitos colegas e, e tento sempre que possível e sempre que há alguma coisa neste contexto que, isto interessa-me muito ahhh, eu tento sempre envolver-me.

I: Com colegas daqui, da escola, de outros agrupamentos?

Professora Clara: Daqui, de outros agrupamentos, tenho colegas que fazem formação noutros agrupamentos em Albufeira por exemplo, em Loulé, tenho colegas que fazem formação e muitas vezes, elas mandam para eu, para eu fazer também formação.

I: Os professores recebem apoio continuado com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos e potenciadores da aprendizagem?

Professora Clara: Se nós recebemos? Não. Que eu tenha...eu, pelo menos, não recebi nada (risos).

I: chegamos ao fim.

Professora Clara: É assim, apoio continuado, só as formações e é para quem quiser ir e a maioria delas até...algumas que eu tenho visto, até são pagas e acho que fazia falta fazer assim mais algumas que não fossem pagas.

I: Que não fossem pagas. Isto já custa...

I: Exato. Chegamos ao final. Queres dizer mais alguma coisa, que eu não tenha perguntado?...

Professora Clara: Não, não.

I: Ok. Então obrigada pela tua participação.

Transcrição da entrevista 3

Data e hora: 15.12.22 às 12h30

Entrevistadora: Dulce Correia

Entrevistada: Professora 3

Investigadora (I): Esta entrevista decorre do estudo que estou a fazer para a tese de mestrado em educação especial. Pretende conhecer as conceções e práticas dos professores do primeiro e do segundo ano do primeiro ciclo a lecionar nesta escola. Dizer também toda a informação obtida neste estudo é estritamente confidencial e queria solicitar a tua autorização para a gravação da entrevista. Pode se?

Professora (Professora Raquel): sim, sim, pode ser.

I: Ahhhh, pronto resta-me agradecer a tua participação neste estudo. Vamos começar.

Professora Raquel: Ok.

I: Então, qual é o teu tempo de serviço?

Professora Raquel: Ahhh, vinte e cinco anos de serviço.

I: E neste Agrupamento e nesta escola em particular?

Professora Raquel: Neste agrupamento, este é o segundo ano, ahhh, de que estou aqui nesse Agrupamento. Anteriormente estive noutro Agrupamento dezoito anos. (risos)

I: Qual é a tua situação profissional?

Professora Raquel: Ahhh, sou Quadro de Zona Pedagógica do Algarve.

I: A tua turma é constituída por quantos alunos? Quantos rapazes e quantas raparigas?

Professora Raquel: No total são vinte 20 alunos, doze do sexo feminino e doze meninas e 8 meninos.

I: Existem alunos de outras nacionalidades além da portuguesa?

Professora Raquel: Ahhh, não. Nasceram todos em Portugal.

I: Como é que caracterizas o nível socioeconómico dos alunos da turma?

Professora Raquel: Médio. Não, não, até à data não, não verifiquei ainda, há dificuldades a nível económico. Não são alunos de um nível muito alto, mas a maioria anda ali na classe média.

I: Quais as principais dificuldades detetadas na turma?

Professora Raquel: A nível da aprendizagem? Ahh, no primeiro ano, no primeiro ano, ahmm, não sei se foi devido à pandemia, mas já no grupo anterior, ahh, detetei que, que faltam muito... falta' pré-requisitos a nível da motricidade fina, principalmente, ahhh o cortar, o pintar os objetos. Vêm com muita dificuldade, dificuldade nessa, nessa área, depois tudo o que aí advém, o pegar no lápis, o expor-se perante o colega também dificuldade. Ficam muito acanhados, muito no seu mundo e têm dificuldade em exprimir-se em falar para os outros, ahhh.

I: Notas estas dificuldades pela...são detetadas pela maior parte dos alunos ou só por alguns?

Professora Raquel: Sim, ahh, sim, a maioria têm muita aquela perceção do ter medo que gozem com eles, têm medo que ...o dizer mal porque depois são motivo de, de riso, motivo ...inicialmente ahh, eu tenho por hábito, corto e não permito, com o tempo eles depois vão se sentindo à vontade e, e pois, qualquer trabalhinho, qualquer atividade, tento sempre que eles, ahh façam para o grupo/turma, mesmo aa leitura, quando começam a ler, tento sempre ue leiam no lugar para a turma toda e não individualmente, só quando faço outro tipo de atividade. Para eles irem...

I: É um treino.

Professora Raquel: Um treino.

I: Existem na turma alunos com RTP?

Professora Raquel: Sim, sim, dois.

I: dois.

I: E com PEI?

Professora Raquel: Ahhh.

I: Plano educativo individual, têm?

Professora Raquel: sim, sim, sim, sim.

I: Mas tens alunos com medidas adicionais?

Professora Raquel: Não, não, não?

I: Não.

I: Não, só com seletivas.

I: Só com seletivas. Portanto, estão sempre na turma?

Professora Raquel: Estão sempre na turma, não saem.

I: O que entende por diferenciação pedagógica?

Professora Raquel: Ahhh esses meninos, não sei...

I: Voltando à outra...

Professora Raquel: Esses meninos, esses meninos estão, estão sempre na turma, no entanto, saem porque têm terapia da fala e têm, há um dos meninos que tem apoio psicopedagógico com a, com a psicóloga, mas de resto fazem sempre, estão sempre com a, com a turma.

I: O que entendes por Diferenciação Pedagógica?

Professora Raquel: Isso aí é um bocadinho, (risos). A diferenciação Pedagógica... ele há muitos termos e há muitas, muitas opiniões diferentes, eu, eu na minha perspetiva a diferenciação Pedagógica vou de [ao] encontro a cada um dos alunos. Eu não, não, acho que não se pode agrupar a diferenciação pedagógica porque cada aluno é um aluno. Há um aluno... eu posso fazer diferenciação pedagógica, a provavelmente vinte alunos na sala de aula, porque há um que, ahhh consegue exprimir-se melhor oralmente, há outro que oralmente não consegue, consegue exprimir-se mais por escrito, há outro que consegue mais trabalhar em grupo, há outro que consegue mais ahhh trabalhar sozinho, então tento sempre adequar ao grupo/turma que trabalho e fazer essa diferenciação. Ir sempre de [ao] encontro aquilo que cada um se sente melhor a fazer, para não se sentir excluído e tento sempre diversificar ah, as atividades e fazer, ah, ah rodar por todas. É claro, que há alturas que eles têm que fazer algumas coisas que gostam menos não é, mas há outras que gostam mais e vamos sempre rodando. Se um aluno, ou se um grupo, ou se os meninos, ah, tiverem mais dificuldades, ah na escrita, claro que arranjo sempre maneira de contornar e de arranjar ou outras atividades que o motivem para fazer ou arranjar outras atividades que possam fazer com que ele realize as tarefas que são propostas.

I: Acabaste por responder um bocadinho à questão seguinte, que são estratégias de diferenciação pedagógica que utilizas.

Professora Raquel: Risos

I: Queres fazer referência a mais alguma? (risos)

Professora Raquel: Ahhh. Eu vou muito, faço, faço muito, muito muitas atividades desde, no computador porque hoje em dia é o digital e depois daquela fase da pandemia que passamos, os miúdos parece que estão muito ligados também ao digital e acabamos por aprender e por aproveitar um bocadinho essa parte, ahhh mas vamos, desde o digital, trabalho de grupo, o trabalho a pares, eu aproveito muito essa parte também de trabalhar a pares. Uma atividade, uma estratégia que eu utilizo também muito... aqueles alunos que sentem mais dificuldades ou que estão um bocadito mais aquém daquilo que nós esperamos, tento sempre colocá-los ao lado de um colega mais desinibido, mais, mais desenvolvido. Então, tento fazer ali um bocadinho de trabalho de tutoria, porque facilita-me a mim também, uma vez que tenho os outros meninos das seletivas que não trabalham os mesmos conteúdos do resto do grupo/ turma, em algumas atividades, e então acabo por aproveitar também esta ajuda que os colegas dão. Além do trabalho a pares, fazemos, fazemos trabalho de grupo. Teatro gosto muito de fazer...duma pequena história, eles às vezes leem uma pequena história e então assim num bocadinho que sobra:” então vamos lá representar”, assim do nada, sem adereços, sem nada. Às vezes fazemos... o trono do rei é uma cadeira. A mesa é uma cama e eles adoram fazer isso e já se sentem mais, mais à vontade.

I: Ahhh, como é que encaras a diversidade de alunos existentes na turma e as suas diferenças individuais?

Professora Raquel: Ahmmm eles aqui na sala de aula, eles aqui na sala de aula, acabam por ...eu não sinto muito aqui na sala de aula, inicialmente quando se recebe logo o grupo/turma , sente-se, sente-se, e, e, porque eles vêm de contextos diferentes, vêm... muitos vêm de jardins de infância diferentes, vêm de pré-escolares diferentes, não se conhecem e então, ahhh, vêm com atitudes, digamos assim diferentes, ahh depois aqui na sala de aula, tento sempre inculcar que somos uma família, ninguém é melhor do que ninguém ninguém tem outro nome além do nome deles, porque é o tonto, é o parvo , eu falo muito nesse aspeto quando nós nascemos, todos temos um nome, se não todos se chamavam meninos, todos se chamavam meninas, então temos sempre um nome e é esse nome que todos devemos ser chamados e claro que não é assim tão simples, não é, isto é uma batalha que nós vamos

(risos) travando ao longo do tempo, mas vão surtindo efeitos e no primeiro ano, quem ,quando se apanha as turmas do primeiro ano, aquele no inicialmente é complicado, mas quando chegamos ao segundo ano já vamos sentido o efeito. Já vamos sentindo também o efeito, gosto muito e incuto sempre também anhh, o elogio, muitas vezes eles gostam do elogio e não se sentem elogiado, não se sentem elogiados. Podem se sentir elogiados pela professora, “olha muito bem, gostei, fiz, fizeste muito bem”, mas quando o elogio vem pelo colega, acho que ainda o ego deles cresce muito. E isso, eu gosto, gosto de incutir e eles fazem muito. Quando alguém acerta um exercício qualquer ou leu... eles próprios conseguem se avaliar e dizem “muito bem Gustavo” ou “muito bem Áurea”, “olha, estiveste bem, parabéns” e os colegas sentem-se bem e essa diversidade às vezes vem de casa, mas quando eles chegam aqui dentro da sala de aula fica assim um bocadito à parte. Não me apercebo muito, às vezes há situações pontuais que tento, pronto, ultrapassar, mas dentro da sala não, não sinto muito coma turma.

I: Quais são as tuas expetativas em relação aos alunos da turma para este ano letivo?

Professora Raquel- Ah, a nível de aproveitamento? Bom, o segundo ano é sempre aquele ano assim um bocadinho mais complicado, porque no primeiro ano todos os meninos transitam, não é. Ahhh o grupo não é um grupo mau, é um grupo trabalhador, ahh acho que o ponto mais positivo desta turma é que são empenhados, são trabalhadores. Há dificuldades, ahh há, estes, os dois meninos da que estão, que têm as medidas seletivas, ahh estão a trabalhar conteúdos diferentes a nível de primeiro ano, mas sempre que os consigo ahhhh colocar a desenvolver atividades com o grupo/turma eles fazem-no, na hora. Estou-lhes a dar tabuada e eles apanharam a tabuada e já o conseguem fazer, fazem também, é assim um bocadito uma mistura. O resto do grupo turma tenho quatro meninos que no início do ano fiz ahh um PIT com medidas universais, porque estavam a ter algumas dificuldades na leitura e na escrita, neste momento, ahh só uma menina é que está a ter dificuldade na leitura, todos os outros já leem bem. Na escrita, ahh é onde há assim mais dificuldades. Temos, ahhh o tempo não ajuda, o excesso de conteúdos não ajuda e não conseguimos conciliar tão

bem como queríamos, mas em termos de aproveitamento, penso que 95% da turma está apta (risos).

I: A que formas de encorajamento e motivação à participação e progresso é que recorres com mais frequência?

Professora Raquel: No dia-a-dia fazemos sempre isso...eles gostam, eu gosto. Além dos, da motivação ao nível oral, que estou sempre a dizer, há um lema que nós temos aqui na sala de aula e eles já o sabem e já o dizem um ao outro, quando alguém diz que o não consigo e o não sei fica a porta. Dentro da nossa sala não existe, é: “eu vou tentar, vou fazer melhor”. Eles já o dizem um ao outro, uns aos outros, por isso, esse é um dos encorajamentos. Ahhhh, tento sempre ahhh, quando vejo que eles estão aflitos, vou e ajudo, ahhh recorro sempre, tenho ... quando eles fazem um exercício, ponho sempre um coração, um simples coração, uma carinha feliz com a caneta, eles adoram e e ficam muito contentes e ficam muito tempo com o coração e levam o coração. Depois, ah ah, tenho também autocolantes e uns carimbos com umas carinhas felizes. Tenho uma estrelinhas douradas que são (risos) parece um globo de ouro, porque eles adoram, às vezes nem o querem no caderno, querem colar no peito, porque quando saem, (são estrelinhas pequeninas) mas vão todos muito direitinhos e adoram e adoram levar a estrelinha e pronto, é uma forma de encorajamento e eles gostam.

I: Qual o método ou métodos de ensino ao qual recorres?

Professora Raquel: Método de ensino (...) eu sou muito, sou muito...terra a terra, muito pessoal, muito espontânea. Posso ter tudo programado, mas se surge outra situação qualquer, pontual que precise ser tratada, que precise ser falada, apanho e, e vamos tratar. Acontece também por vezes, nós temos por exemplo, a atividade de matemática para fazer e naquele dia... há alturas que nós olhamos para a cara dos miúdos e estamos a ver que não vale a pena estar ali a batalhar porque eles não estão a conseguir e acabamos por estar a perder ali um tempo e aquilo não vai resultar em nada. Às vezes paro, paro, vou fazer um jogo à rua, fazemos um jogo na sala, fazemos outra atividade qualquer. Noutra dia, noutra altura, retomamos e as coisas fluem de outra maneira e sou muito, é muito assim, é muito, muito espontânea. Trabalhamos muito assim. Tenho planeado,

temos tudo planejado, temos o plano semanal, temos a planificação mensal, temos tudo feito, mas por vezes não cumpro porque vou muito ao ritmo da turma também.

I: E quanto ao método de ensino da leitura e da escrita...

Professora Raquel: Ahhh, o sintético-analítico (silêncio) o analítico-sintético. Com os dois meninos das seletivas, ahhh, o ano passado eles fizeram o analítico-sintético e devido à concentração e...não, não estavam a conseguir conciliar muito bem. Então, este ano decidi aplicar o método das 28 palavras e eles estão, estão a conseguir e estão felicíssimos porque já conseguem ler aquelas frasezinhas todas e está a correr bem.

I: Sentes algum tipo de condicionalismo ao aplicar o teu próprio método de trabalho? Em caso afirmativo, qual/quais?

Professora Raquel: Não, não, não (risos)

I: Qual é para ti, o papel do professor e o papel do aluno?

Professora Raquel: Aqui aqui, é assim um bocadinho confuso, porque eu às vezes sou muito, muito aluno (risos), sou um bocadinho aluno e um bocadinho professor e não, não ponho muito o professor lá à frente e o aluno cá atrás. Ahmm sou muito terra a terra com eles, não sentem aquela parte de “a professora está lá e eu estou cá, ahh quando têm algumas dúvidas ou quando eles me fazem alguma pergunta que eu não sei, ou não consigo responder, sou sincera e digo: “olha a professora não, não consegue, vamos lá ver como é que vamos fazer” ou vamos pesquisar ou vamos... e eles próprios dizem, “então, a professora também não pode saber tudo somos todos assim”. E então, não, não há muito aquela, aquela imagem tua professora lá e o aluno cá.

I: Consideras que o programa para o 1º CEB tem condições que permitam a aprendizagem de todas as crianças, naturalmente com diferentes capacidades?

Professora Raquel: Não, acho que o programa do primeiro ciclo é extremamente (risos) extenso, não permite, ahh não permite isso. Ahhh Pelo contrário, gosta, abrange uma panóplia de, de conteúdos que que acaba por, por não conseguir, ou não deixar conciliar os conteúdos essenciais do 1º ciclo. Eles n... por exemplo na matemática, frações, no primeiro ciclo, adições de frações, eles vão trabalhar isso no 2.º ciclo, não há necessidade de se estar

a trabalhar agora já. Ahh tudo bem, não é, não é mesmo a fundo, mas eles vão fazer isso, não há necessidade de estar a trabalhar aqui, pode-se treinar outras coisas mais importantes para eles. E então, acaba-se por falar de, de, de imensos conteúdos e não aprofundá-los corretamente e eles depois vão sentindo essa falha sempre, porque não aprofundam aqui chegam ao segundo ciclo, não têm tempo para aprofundar...e, e aqueles miúdos que, ahh têm menos capacidade de, de, de, de adaptação e de conciliar os conteúdos, vão sentindo essas falhas.

I: Quais os recursos humanos existentes para além do Professor(a) titular?

I: Nós aqui na turma temos a professora de, de... nós aqui na turma temos a professora de professora de educação especial, temos o terapeuta da fala, temos a psicóloga, temos um professor de coadjuvação para educação física e uma professora de coadjuvação de ciências experimentais e a professora de apoio.

I: Como se realiza a intervenção da docente de educação especial e da professora de apoio?

Professora Raquel: Sim, sim, sim, sim, sim, fazem sempre na sala, ahh tentam sempre no apoio educativo, ahh tentam sempre trabalhar em conjunto com comigo, nas atividades que desenvolvemos aqui na sala de aula. Eu tento sempre fazer na hora que eles elas estão cá, que ela está cá, tento sempre fazer atividades em que ahh ela, tento sempre fazer no português que é onde há mais necessidade de trabalhar. E então, na hora que a professora vem cá, é a hora que eu trabalho o português e, e a professora vai com os miúdos e fica com os miúdos na sala de aula e muitas vezes no próprio sítio. Circula no próprio sítio. Às vezes nem...até circula assim para eles não se sentirem um bocadito à parte dos outros: “estes não sabem, estes sabem”, então, acaba por circular na sala.

I: Referes-te à professora de apoio educativo e a de educação especial?

Professora Raquel: A de educação especial também trabalha dentro da sala de aula com, com os meninos. Ahh, faz trabalhos ahh, mais específicos com estes meninos, no entanto, se estivermos a trabalhar ahhh, conteúdos que se possam adaptar aos meninos, ahh trabalha. Por exemplo: masculino, feminino, singular, plural, matemática. Tentamos sempre que que não seja muito diferente do que se está a trabalhar na sala de aula. E sempre que é

possível pergunta-se também aos meninos e eles intervêm sempre na, na matéria que estamos a tratar e na aula.

I: Consideras que a escola tem condições (em termos de instrumentos e recursos) que se adaptem às necessidades e capacidades de todos e de cada um dos alunos?

Professora Raquel: Eu acho que sim, mas eu também vim de um agrupamento que havia algumas falhas, por isso (risos), agora quando chego aqui neste Agrupamento (risos) acho que é da, do... pronto do 8 ao 80. Por isso, neste momento acho que sim, acho que estamos muito bem.

I: Como ajustas a complexidade dos conceitos à diversidade de alunos, tendo em conta os objetivos de aprendizagem e os conteúdos programáticos?

Professora Raquel: Temos que simplificar o máximo possível, não é, porque se vamos, se vamos... ahh, muitas vezes são conceitos muito complexos e estamos a falar com crianças neste nível não é, ahh que às vezes as vivências não, não, não vão de [ao] encontro a este tipo de conceitos. E então, temos que descer um bocadito a fasquia para ir de [ao] encontro aquilo que se é pedido, não é. Para podermos... nunca podermos ir mesmo ao topo daquilo que se quer, por isso, quando chego, quando chegamos à altura das provas de aferição, nota-se aí uma grande, uma grande diferença, porque não vamos, não vão de [ao] encontro à, à diversidade da, dos alunos, não é.

I: Como são implementadas as atividades em sala quanto às tarefas propostas, à organização de grupos de trabalho e à organização do espaço?

I: Já falaste um bocadinho disso lá atrás.

Professora Raquel: Professora Raquel: Falei lá atrás...ahhh, as atividades...

I: Tarefas, grupos de trabalho e organização do espaço.

Professora Raquel: Sim, eles são, estão organizados, ahh, aqueles que falam mais com os que falam menos, (risos), às vezes é complicado gerir. Ahmm, tento, tento colocar os trabalhos a pares, não é, aqueles meninos que são mais desinibidos, que são mais desenvoltos, que são mais ahh, ariscos não é, junto com outros, assim mais, que têm mais dificuldades, eles próprios apagam e, “isso está mal vai lá fazendo. Olha não te atrases”. acabam por facilitar um bocadito, acabam por facilitar um bocadinho o trabalho, não é, e pronto. E o espaço de sala de aula, a mesma coisa. Não gosto muito de

pôr no dia-a-dia as mesas em U, às vezes ponho com outros tipo de atividades, no dia-a-dia, não gosto logo nos anos iniciais, porque eles acabam por se distrair muito, porque olham muito uns nos outros e então acabam por se distrair muito. Ahh nos, no terceiro e quarto, já é diferente dependendo dos grupos de trabalho.

I: Como é feita a organização dos materiais de apoio e a sua diferenciação?

Professora Raquel: Os materiais de apoio... ahh, eles os alunos, os materiais de apoio dos alunos que trabalham de... todos os trabalhos?

I: Todos...ou se há diferentes materiais para diferentes alunos, como é que organiza?

Professora Raquel: Não, tento fazer sempre igual para todos, até porque eles não gostam de trabalhar diferente dos colegas, ahh há aqui alguns meninos... tenho aqui aqueles quatro meninos que têm mais dificuldade. A nível da escrita, eu ainda quis fazer... ahh uma altura que eu quis que eles trabalhassem a escrita com a professora de apoio, eles não... era uma tortura porque não se sentiam bem. Optei por fazer esse tipo de exercícios, combinar com os pais e então fazem, mando para casa, eles trabalham em casa com os pais e ...porque aqui na sala de aula, eles não gostam de trabalhar. Claro que têm, têm sempre uma apoio mais individualizado, quer da professora, quer da minha parte, não é, que ando sempre mais em cima deles. Os materiais são, são realizados, são feitos de acordo com que eles gostam de fazer, ahh os livros são muito extensos o que nos deixa um bocadinho aquela indecisão entre, ou faço o livro ou faço outras atividades. Se não fazemos os livros, os pais às vezes ficam chateados porque os livros não estão feitos. Se fazemos outras atividades, são mais apelativas, mas e depois os livros não os conseguimos fazer e então andamos aqui um bocadito divididos nestas duas situações.

I: O professor na sua rotina letiva diária, tem a possibilidade de contemplar tempos para apoio ao trabalho autónomo dos alunos, em função das suas necessidades específicas no momento?

Professora Raquel: Desculpa, repete lá...(risos)

I: Se o professor na sua rotina letiva diária, tem a possibilidade de contemplar tempos para apoio ao trabalho autónomo dos alunos?

Às vezes não, às vezes não, é muito complicado...porque há miúdos, há alunos que têm ritmos de trabalho diferentes, eles são bons alunos, mas há alguns que são muito rápidos na conclusão das tarefas, há outros que levam algum tempo e há outros que levam muito tempo, apesar de concluírem bem as tarefas. Há outros que precisam de ajuda, há outros que precisam de ajuda e então isso às vezes faz com que eu não consiga, não consiga estar (interrupção).

(Continuação após interrupção).

I: O professor na sua rotina letiva diária, tem a possibilidade de contemplar tempos para apoio ao trabalho autónomo dos alunos, em função das suas necessidades específicas no momento?

Professora Raquel: É complicado porque os alunos têm ritmos de trabalho diferentes, há alunos que, ah terminam as atividades rapidamente e querem outras atividades, outras tarefas para fazer, há alunos que requerem a atenção e, e um apoio mais individualizado, o que acaba por não deixar tempo algum, ahhh para fazer outras, outras atividades outras... outro trabalho autónomo dos alunos.

I: Quais são os elementos de recolha de informação que utiliza no processo de avaliação?

Professora Raquel: No processo de avaliação... ah observação direta, muito. o trabalho ahhh do dia-a-dia, a avaliação contínua é muito importante. Ahhh cada vez menos gosto das fichas de avaliação, que acho que é uma tortura para os miúdos, é uma tortura para os pais. Ahhh, há aquele stress que eles levam ali, com as fichas de avaliação e as fichas de avaliação, há as célebres rubricas agora, ahhh avaliação da leitura, apresentação de trabalhos, ahhh caderno diário, ahhh tudo o que eles fazem no dia-a-dia, o simples gesto de ajudar, do, do empenho, da tudo que, o que eles fazem, eu tenho a grelha de registo e então vou registando, o empenho, as atitudes, a assiduidade, a pontualidade.

I: E os alunos tomam parte no processo de avaliação?

Professora Raquel: Sim, ainda hoje fizeram a autoavaliação, e, e foi muito engraçado porque eles até conseguiram fazer...ahh, ahhh discriminar os que chegavam mais atrasados, os que não conseguiam chegar, ahhh têm, têm bem a noção, mesmo nas áreas de português, matemática, que eu pedia

para eles colocarem lá o que é que eles acham, que, que... muitos, muitos, ahh um ou outro não, mas a maioria conseguiu chegar, conseguiu chegar lá.

I: De que forma a avaliação pode ajudar no processo de aprendizagem?

Professora Raquel: Às vezes pode, outras vezes não, às vezes é um, é um pau de dois bicos. Pode porque motiva, não é? Ahh, há miúdos que gostam de ter boas notas, gostam de, de, de ser bons alunos, gostam de, de estar no topo. Há outros que não têm tantas capacidades ou não têm tantas ajudas ou não conseguem e às vezes acabam por se sentir inferiores e muito inseguros porque não, não, não têm tão boas notas e aí essa parte da avaliação, às vezes, não é tão boa como tudo isso. Eles, às vezes, sentem muita insegurança nessa, nessa parte e às vezes até sabem, conseguem e quando estão ali naquele momento, bloqueiam de uma tal forma, que ficam prejudicados.

I: Na avaliação inicial e contínua, são dados a conhecer aos alunos os objetivos propostos?

Professora Raquel: sim, sim, sim.

I: De que forma?

Professora Raquel: Eu, no, no, no... sempre que iniciamos uma unidade temática ou sempre que, que iniciamos uma nova matéria, tenho sempre por norma explicar, ahh: precisamos de saber esta, este assunto e isto, e isto, e isto, ahh depois, no final, temos, fazemos sempre um mini teste, um resumo: o que é que eu sei, o que é que não sei, o que é que ainda preciso de saber mais um pouco. Fazemos sempre essa parte assim. Mesmo eles sabem e fazemos sempre e é uma batalha que ainda estou a fazer com eles porque... ahhh há um grupo que diz que não gosta de português e não gosta do português porque sente algumas dificuldades em escrever, e então, o que é que eles querem fazer? Matemática, matemática e o que eu lhes digo é: quando nós sabemos a matemática e não sabemos o português devemos trabalhar é o português, para ficar a saber também português. Então, é essa batalha que ainda estamos (risos) a travar.

I: Com que frequência é que proporcionas momentos de auto e heteroavaliação aos alunos? E como?

Professora Raquel: No final de cada período letivo, fazemos sempre, por norma, porque eu gosto de fazer e o agrupamento também assim o exige. Ahh Durante, durante o resto do ano, às vezes, às vezes é próprio, em certas atitudes que eles têm, ah no dia-a-dia, faço uma reflexão daquilo, das atitudes, o chamar um nome ou ter uma atitude menos correta e ponho-os a pensar: “então vamos lá refletir, fizeste isto, fizeste aquilo, achas bem? Se fosse ao contrário?” Pronto, eu sei que é chover no molhado, mas vai, vai, chama-os a atenção muitas vezes e eles acabam por refletir e chegar à conclusão que não. Outra situação, às vezes, eles chegam assim muito irritados, chateados e eu muito calma, digo: “calma, primeiro vão lá fora os dois falar, quando decidirem o que é que aconteceu, já me vêm contar “. Eles às vezes saem e quando entram, já não me querem dizer nada porque já resolveram o assunto. Então, pronto, andamos muito assim, claro que não é assim tão linear, não é assim tão fácil, que isto é uma luta que se vem fazendo, não é . Às vezes há, há quezílias, mas sempre que há necessidade

I: Em relação às aprendizagens, a autoavaliação e a heteroavaliação?

Professora Raquel: Ahhh, fazemos sempre no final de cada período.

I: Como participam ou se envolvem os pais e /ou encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos?

P: Como participam? Ahhh, sempre que há necessidade, sempre que eu necessito, ahh vêm à escola. Esta altura, esta fase do, do covid, veio afastar muito, um pouco os pais da escola, eles afastaram-se um bocadinho da escola e então ainda há aquele receio de de cá vir. Sempre que há necessidade ou sempre que eu peço, os pais vêm cá. Ahh nas nas aprendizagens, para ler, para fazer alguns trabalhos de articulação com os miúdos, também fazem. Basicamente, é isso. O ano passado ainda tivemos um bocadito aquela fase da pandemia, não houve muito envolvimento, este ano é que estamos a trabalhar mais nesse sentido.

I: Os pais ou encarregados de educação participam na avaliação dos seus educandos?

Professora Raquel: N, n, n...

I: Não?

Professora Raquel: Não.

I: Que formação é que recebeste sobre o desenvolvimento de salas de aula e de escolas inclusivas e potenciadoras da aprendizagem?

I: Nenhuma (risos). Na altura que eu tirei o curso não havia assim nenhuma, foi assim é tudo muito teórico, quando chegamos à escola é que... essa parte é toda... vamos aprendendo.

I: E recentemente, formações para professores?

Professora Raquel: Formações..., sobre... sim, sim, sempre que há, que há alguma formação, tento sempre, não tanto como eu queria porque o tempo não, não abona a nosso favor, mas sempre que consigo, faço.

I: Costumas participar em encontros com outros docentes sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas?

Professora Raquel: Ahh. Fiz uma fiz uma formação, ahhh recentemente, ahh, mas, não tanto como eu queria, mas... não... as salas, eu com os miúdos inclusivos nunca, nunca os ponho assim muito, muito, não Tenho tido sempre turmas com meninos com, de, de, com, com medidas, mas não, não os ponho assim muito à parte. Então, tento sempre incluí-los, eles vão sempre e os colegas vão sempre aceitando eles vão sendo sempre... interiorizados lá então, não...

I: OK, a última...os professores recebem apoio continuado com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos e potenciadores da aprendizagem?

Professora Raquel: Apoio por parte de quem?

I: Da escola, do agrupamento?

Professora Raquel: Bem, em termos de, de, dos, dos, dos professores de educação Especial, sim, estão sempre prontos e ajudam-nos nas dúvidas e nas questões que temos, sim, sim nesse aspeto sim.

I: Bem, não tenho mais questões, queres dizer mais alguma coisa?

Professora Raquel: Não, acho que já falei demais (risos).

I: Ok, então resta-me agradecer.

Professora Raquel: Ok, obrigada. (risos)

I: Obrigada.

Transcrição da entrevista 4

Data e hora: 19.12.22 às 14h00

Entrevistadora: Dulce Correia

Entrevistada: Professor Vasco

Investigadora (I): Esta entrevista decorre do estudo que eu estou a fazer para a tese de mestrado em educação especial: Pretende-se conhecer as conceções e práticas dos professores do primeiro ano e do segundo ano do primeiro ciclo a lecionar nesta escola. Dizer também que toda a informação obtida neste estudo é estritamente confidencial e queria pedir-te autorização para a gravação, pode ser?

Professor Vasco: Sim, está autorizada.

I: Pronto e quero também agradecer por teres aceitado participar neste estudo e vamos então às questões:

I: Qual é o teu tempo de serviço?

Professor Vasco: 32 anos

I: Qual é o tempo de serviço neste agrupamento e nesta escola em particular?

Professor Vasco: Catorze, é catorze anos aqui, na mesma escola.

I: Sempre na mesma escola.

I: Qual é a tua situação profissional?

Professor Vasco: Sou efetivo aqui, pertenço ao Quadro de escola.

I: A tua turma é constituída por quantos alunos? Quantos rapazes e quantas raparigas?

Professor Vasco: Vinte e quatro. Quinze raparigas e nove rapazes.

I: Existem alunos de outras nacionalidades além da Portuguesa?

Professor Vasco: Ah diretamente, não, tenho uma aluna que já nasceu cá, mas os pais são marroquinos, tenho outra que nasceu cá, mas os pais são brasileiros e é isso...e tenho agora um aluno que trocou de turma, que os pais são russos. O irmão é gémeo, mas têm dificuldades de relação um com o outro e foram colocados, com a autorização do encarregado de educação foram separados.

I: Como caracterizas o nível socioeconómico dos alunos da turma?

Professor Vasco: É um médio-alto, tirando uma ou outra exceção, mas o nível geral é médio-alto.

I: Quais as principais dificuldades detetadas na turma? E se essas dificuldades são sentidas por todos ou por quantos elementos da turma?

Professor Vasco: Os principais, as principais...a turma é uma turma boa, mas em termos de dificuldades de trabalho é de concentração/atenção naquilo que estão a fazer. São miúdos que têm muita coisa e não sabem aproveitar aquilo que têm e por isso mesmo isso reflete-se um bocadinho no trabalho. Dificuldades de concentração que é o básico nesta turma. Em termos de aprendizagem, também tenho ali duas situações de alunos que vão revelando muitas dificuldades, mas de uma forma geral é isso, é dificuldade em focarem-se naquilo que têm que fazer.

I: Ok. Existem na turma alunos com RTP?

Professor Vasco: Não

I: -Existem na turma alunos com PEI?

10- Os alunos aos quais... não, esta não se aplica porque não têm...não há RTP nem PEI.

Professor Vasco: Não.

I: O que entendes por diferenciação pedagógica?

Professor Vasco: Ahh isso é muito vasto. Diferenciação pedagógica é, é colocarmos a turma a trabalhar ao mesmo tempo, dentro daquilo que... com os mesmos conteúdos, mas a um nível...aqueles que têm mais dificuldades em acompanhar no nível adequado às dificuldades que eles têm, fazendo o mesmo, mas de forma diferente, dentro da sala de aula e todos igual. É, é assim que eu vejo a diferenciação pedagógica.

I: E que estratégias de diferenciação pedagógica utilizas?

Professor Vasco: Pois muitas vezes utiliza-se a ... quando é trabalho por exemplo de fichas, fazer a mesma ficha adaptada ao nível que eles estão, ao nível das dificuldades que eles têm, ahh quando é a utilização dos computadores, também fazer-se jogos pedagógicos também adequados, especialmente ali um grupo mais, mais fraco que eu tenho, dois, três alunos, é essa a diferenciação que normalmente faço com esta turma. Por enquanto, isto é um princípio de segundo ano e agora é que se vão revelando algumas dificuldades, especialmente de dois alunos que eu tenho ali que

possivelmente irão ter, ter necessidade de chegar às medidas seletivas e não sei senão irão...um deles não irá às adicionais, mas para já, já se nota alguma diferença neles, os dois, e o trabalho que é preparado já é diferente, já não estão a trabalhar o mesmo, mas estão dentro da sala de aula e vão ouvindo aquilo que os outros vão fazendo.

I: Como encaras a diversidade de alunos existentes na turma e as suas diferenças individuais?

Professor Vasco: Eles, em te... como é que en...ou como é que eles...

I: Como é que tu vês o facto de haver essa diferença, essa diversidade, se houver.

Professor Vasco: Para já são muitos, são muitos. Eu tenho um grupo grande em que não há muita diversidade em termos de gostos, opiniões, de experiências de vida, eles até são, até de adequam, até se equiparam muito, não há grande diferenciação em termos de, nesse aspeto em termos de, daquilo que eles são como crianças, portanto não vejo muita diferença.

I: Ok. Quais as suas expectativas em relação aos alunos da turma para este ano letivo?

Professor Vasco: Ahh, que eles passassem de ano letivo, (risos) de ano. A expectativa é que todos consigam fazer as aprendizagens essenciais, aquelas que são necessárias para que eles transitem de ano e penso que a maior parte, 95% dos alunos, possivelmente irão atingir. Tenho ali duas situações é que de certeza não vão conseguir chegar lá. Mas vão continuar na turma e vai-se fazer um trabalho com a professora de apoio e possivelmente com a educação especial para que eles continuem na turma no próximo ano letivo, embora bastante mais atrasados.

I: A que formas de encorajamento e motivação à participação e progresso é que recorres com mais frequência?

Professor Vasco: Olha, muitas vezes é, ah o incentivo ah quando eles erram, não ficam tristes e motivá-los para que tentem novamente porque nem todos aprendem no mesmo momento. É isso que nós também dizemos aos pais porque eles aprendem, cada criança aprende no seu momento, embora nós às vezes queiramos que eles vão todos de igual e isso é quase impossível, e então, muitas vezes é a motivação para através do erro chegarem ao conhecimento dentro daquilo que eles, do ritmo deles.

16- Qual o método ou métodos de ensino ao qual recorres?

17- Professor Vasco: Pronto, eu esta turma, eu comecei com a aprendizagem da escrita e da leitura, foi o método sintético. Letra a letra. Normalmente, noutras turmas anteriores fiz o método das vinte e oito palavras, que é o mais, que eu acho mais atraem..., mais atrativo e que eles aprendem mais facilmente, mas com a história da Covid e com a dificuldade que os pais depois tinham de acompanhamento, este método era mais fácil, se houvesse uma necessidade de eles ficarem em casa. Este, eles aprenderam a ler e a escrever, mas noto, mas isto é uma opinião pessoal, eu prefiro o outro método das vinte e oito palavras, mas uma criança quando tem que aprender aprende, pronto, eu acho que é isso.

I: Sente algum tipo de condicionalismo ao aplicar o teu próprio método de trabalho? Professor Vasco: Não. Nunca. Com os pais por exemplo, não. Nunca houve esse problema, nunca tive nenhuma má relação, nesse aspeto com, com os pais.

I: Qual é para ti, o papel do professor e o papel do aluno?

Professor Vasco: Complementam-se não é. O Professor cada vez mais tem que deixar de ser só ele a debitar e ouvir para levar os alunos a fazer as aprendizagens significativas e e importantes e que lhes dê motivação, que lhes dê... que faça com que eles façam aprendizagens que sejam necessárias e não simplesmente o professor seja um debitante de matéria. Embora, às vezes corramos um bocadinho esse risco, em determinados momentos, mas acho que um bocadinho de tudo, não é. O professor tem que comandar, mas não só ser o professor a dar a aula, pedir para que os alunos tragam experiências deles para dentro da sala de aula. Usa-se muito essa situação agora e ...embora também muitas vezes o professor tenha necessidade de debitar matéria, né. Neste nível de ensino, se calhar é mais fácil fazer o contrário, porque eles ainda estão mais atentos ainda, apesar de tudo ainda absorvem muito aquilo que nós dizemos, mas fazer com que eles também sejam criadores da própria aprendizagem.

I: Consideras que o programa para o 1º CEB tem condições que permitam a aprendizagem de todas as crianças, naturalmente com diferentes capacidades?

Professor Vasco: É demasiado extenso, é demasiado extenso. Nem todos conseguem ter a capacidade para acompanhar aquilo que é pedido e que

nós temos uma vantagem quando pegamos numa turma do primeiro ao quarto ano, mas depois exigem-nos resultados. Por exemplo agora no segundo ano vão exigir uma prova de aferição, está bem que a prova vai ser no final do ano letivo, mas por vezes não é, não se adequa muito às dificuldades que alguns alunos têm e é difícil e o programa em si, é muito, é muito extenso.

I: Quais os recursos humanos existentes para além do Professor(a) titular?

Professor Vasco: Pois, temos a professora do apoio educativo, a educação especial, quando é necessário a trabalhar com alunos com...

I: Neste momento quem é que tens em sala? A professora do apoio educativo?

Professor Vasco: Só me tenho a mim...eu e a professora do apoio educativo, duas vezes por semana, porque a turma felizmente, até nem é uma turma que tenha grandes necessidades de apoio, e...são esses dois só.

I: Como é que se realiza, neste caso, a intervenção da professor de apoio?

Professor Vasco: Como são alunos que não têm muitas dificuldades, portanto, a professora de apoio educativo, o que faz é: dentro da sala de aula, trabalha com eles individualmente, normalmente, é o mesmo tipo, é a mesma atividade que os outros estão a fazer, embora haja ali aquelas situações em que já não é, mas é um trabalho individualizado preparado por mim, por norma, porque eu é que os conheço bem, porque ela tem muitos alunos é mais difícil. Quando... se fosse, se fosse alunos com mais dificuldades, pois talvez houvesse um maior envolvimento da professora, talvez da educação especial também e houvesse uma criação de materiais específicos, mas por enquanto, isso não tem sido necessário.

I: Considera que a escola tem condições (em termos de instrumentos, de recursos) que se adaptem às necessidades e capacidades de todos e de cada um?

Professor Vasco: A escola, sim. Tem um espaço exterior também bom. Também, muitas vezes serve para aprendizagem, ahhh, mas de uma forma geral, sim, sim.

I: Como ajustas a complexidade dos conceitos à diversidade de alunos, tendo em conta os objetivos e os conteúdos programáticos?

Professor Vasco: Pois, muitas vezes, a conversa com os alu... nestas idades ainda é muito, eu...há coisas que são um bocadinho abstratas ainda, para eles. Depois, temos que dar uma volta, tentar simplificar a linguagem, tentar

chegar através de exemplos práticos, há coisas que são mais evidentes para os miúdos aprenderem, mas há outras que, especialmente os conceitos, os conteúdos de matemática, muitas vezes, ainda são muito abstratos e se não recorremos à concretização e exemplos, eles ouvem e passa e pronto, tem que ser assim, através de exemplos práticos, muitas vezes, envolvendo os próprios alunos.

I: Como são implementadas as atividades em sala quanto às tarefas propostas, à organização de grupos de trabalho e à organização do espaço?

Professor Vasco: Pronto, isto é um bocadinho progressivo, inicialmente, eu é que... dividia-os... quando era trabalho de grupo, por exemplo, eu é que fazia essa divisão, agora já começam a ser eles próprios a tomar essa iniciativa, embora sempre com uma supervisão minha, porque eles são, por vezes são um bocadinho ingratos uns com os outros e tentamos muitas vezes fazer ali um...ahh, fazer uma acordo. Por exemplo, quando é trabalho de grupo, não ficarem só os amigos. Há formas de fazer grupos, portanto, eu ultimamente usei algumas formas um bocadinho criativas que eles depois não vão ficar só com aqueles que gostam muito porque distrai e brincar. Por exemplo, tenho uma situação, por exemplo, quando fizemos um trabalho de grupo há pouco tempo, dei-lhes rebuçados de várias cores e vários sabores, comeram o rebuçado, ficou o papel em cima da mesa: agora, juntem-se por cores e eles não...não gostaram muito.

I: (Risos)

Professor Vasco: Mas tem que ser assim, isto tem que se usar base de... negociar e... eles... mas consegue-se, com eles consegue-se, com estas idades ainda se consegue. Embora sejam teimosos, mas isso, eu acho que faz parte destas novas sociedades que só querem...são muito egoístas, às vezes, nós achamos que são crianças, mas não são só crianças, são...são crianças muito mimadas e eu tenho esses exemplos aqui dentro.

I: Como é que fazes a organização dos materiais de apoio e a sua diferenciação? Já falaste há bocadinho...

Professor Vasco: Já falei...como é que faço, pois, isto tem tudo uma sequência, não é. Tenta-se ver quais são as dificuldades que o aluno tem e depois vai-se procurar atividades, jogos, filmes, atividades práticas para ir... não fazendo sempre mais do mesmo, para ir tentando diversificar, é por aí.

Não... sou eu que faço tudo, nesta turma, portanto, não tenho tido o apoio de ninguém...como eu conheço a turma é mais fácil.

I: Ahh O professor na sua rotina letiva diária, tem a possibilidade de contemplar tempos para apoio ao trabalho autónomo dos alunos, em função das suas necessidades específicas no momento?

Professor Vasco: Ahhh, pouco a pouco, vamos tendo. Eu acho que conforme eles vão crescendo, eles vão sendo mais autónomos e isso vai tornando-se possível. Agora já se nota alguma autonomia por parte de alguns alunos, por exemplo, tenho alguns alunos que terminam as atividades muito mais rápido que os outros e depois, eles próprios vão ajudar os outros. Alguns conseguem ter essa capacidade, não de chegar lá e fazer, mas pôr os outros a fazer e já se consegue ter esses momentos, sim.

I: Quais os elementos de recolha de informação que utilizas no processo de avaliação?

Professor Vasco: Olha, na avaliação, pois temos as tradicionais fichas de avaliação que normalmente já se usa pouco, atenção, funcionam, funcionam, porque são momentos de trabalho individual, mas depois temos as rubricas que estão muito agora na moda, rubricas para a leitura, rubricas para a escrita, rubricas para tudo, temos os jogos interativos, que há muitas aplicações que se podem fazer aqueles, é uma das coisas que eles mais gostam, ahh temos depois aqueles registos normais que se faz quando se está a falar com eles e depois fazemos os registos e penso que anda por aí, à base disso. Mas as apli...há muita aplicação com que se consegue agora tirar muita, muita informação para além daqueles testes normais: o google forms que é muito, é muito, eles gostam do google forms e há outras aplicações com jogos em que se pode fazer a avaliação e são os preferidos deles.

I: Eles tomam parte no processo de avaliação?

Professor Vasco: Normalmente, sim

I: Como?

Professor Vasco: Normalmente, quando se faz um trabalho depois faz-se a avaliação oral, pronto: o que é que acharam, se o que fizeram estava correto e se acham que mereceram a nota, por acaso, agora na última avaliação que fiz, dei-lhes a classificação e perguntei se eles achavam que era o correto. Aqueles que tiveram Bom e muito Bom acharam que sim,

aqueles que tiveram mais baixo, acharam que mereciam menos, mas isso também vai sendo trabalhado porque eles são muito centrados neles próprios e acham que fazem sempre tudo bem, mas normalmente tenta-se fazer uma avaliação e dizer aos alunos o que é que eles tiveram e porque é que tiveram e se acharam...muitas vezes, eles não concordam, pronto, quando se faz a autoavaliação, também, eu alerto sempre: “vejam, sejam honestos e verdadeiros”, porque senão põem aquilo tudo... há casos... , há casos em que é assim, há casos em que realmente já são mais justos e sabem aquilo que valem, mas pronto, é uma questão de negociação , como tudo.

I: De que forma é que a avaliação pode ajudar no processo de aprendizagem?

Professor Vasco: Pode. A avaliação, a avaliação regula, regula aquilo que os alunos fazem. É necessário sempre haver uma avaliação, embora a avaliação seja sempre um bocadinho subjetiva, qualquer tipo de avaliação é subjetiva, tanto quem a faz, pronto, por quem avalia, não é, e nós achamos que conhecemos bem os alunos e por exemplo, agora nesta fase, às vezes, é difícil, fazermos uma avaliação 100%, não digo honesta, mas correta e achamos, e apesar de haver aqui crianças que se calhar têm dificuldades, depois eu acho que eles mereçam mais que o suficiente, porque estamos com eles o dia inteiro e sabemos que eles afinal sabem, mas muitas vezes não fazem porque não querem ou porque ainda não têm maturidade, mas é importante, nem que seja para orientar e regular o que eles andam aqui a fazer.

I: Na avaliação inicial e contínua, são dados a conhecer aos alunos os objetivos propostos?

Professor Vasco: Devem ser, mas às vezes não são, nem sempre são, às vezes não...cada vez mais há essa tendência, mas muitas vezes nós começamos o ano letivo sem mostrar, sem dizer aos alunos o porquê daquilo que estão a fazer, mas agora há uma tendência já, há algum tempo, para cada vez mais os alunos serem informados daquilo que vão aprender e porque é que vão aprender, embora eu reconheça que nem sempre faço isso, mas já faço mais e especialmente nas atividades mais pequenas, às vezes é difícil, a gente até pode dizer e eles não querem nem ouvir. No terceiro e quarto ano já é mais fácil fazer isso, apresentar aquilo que vamos trabalhar e dizer aos

alunos: vocês estão aqui, têm que passar por aqui para chegar ali. E eles já compreendem, agora num primeiro anos, nós até podemos por por exemplo: “olha, hoje vão aprender isto e isto e isto, têm que fazer isto para chegar ao muito bom” ... eh pá, são teorias, n’ê, eu acho que... para um terceiro e quarto ano é mais fácil, para um primeiro e segundo, especialmente primeiro, é mais, é mais difícil, embora se deva fazer, pronto, enfim.

I: Com que frequência proporciona momentos de auto e heteroavaliação aos alunos? E como?

Professor Vasco: Bom, autoavaliação é fácil de fazer num final dum trabalho, perguntar-lhes se correu bem, se gostaram, se não gostaram, o que é que mudavam o que é que não mudavam. É outra das vantagens do primeiro ciclo, aqui dentro numa sala de aula temos essa possibilidade e eles avaliarem-se uns aos outros também não é difícil, porque eles gostam disso. Às vezes, também não são muito justos porque avaliam mais facilmente um amigo do que um que não gostam tanto, ou que não se dão tão bem, mas é, é muito fácil fazer isso e faz-se com bastante frequência. A autoavaliação normalmente, registada, é mais nos finais dos períodos, de resto vai-se fazendo quase dia-a-dia, não é, porque consegue-se fazer. Eles próprios pelas reações muitas vezes fazem a própria autoavaliação: se não gostaram, se gostaram, se correu bem, se acharam difícil, é isso.

I: Como participam ou se envolvem os pais ou encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos?

Professor Vasco: Sempre que eu peço, eles participam, com trabalhos, com ajudas em casa, claro que nem todos isso acontece, mas a grande maioria, sempre que eu peço os pais participam e ajudam em casa bastante na, e envolvem-se na, na aprendizagem dos filhos. Quanto a isso, não sei se acontece com toda a gente, mas eu tenho tido sorte, nas turmas que tenho tido, os pais envolvem-se bastante. Pode haver uma minoria que não, mas a maior parte, sim. Sempre que eu peço, eles participam.

I: E vêm à escola?

Professor Vasco: Sempre que eu chamo. As reuniões de pais, normalmente, são sempre muito concorridas.

I: Participam em atividades também?

Professor Vasco: Sim, são chamados, quando necessário. Ainda agora aconteceu, esta semana, dois, e se mais houvesse... e já houve outro que veio falar esta semana sobre a profissão, que não era neste caso, ainda, o momento certo, mas a mãe pediu-me para ele vir, segundo a vida de um pescador e ele veio e se eu pedir mais, eles vêm.

I: E, eles participam na avaliação dos educandos?

Professor Vasco: Não, por enquanto, não, não tem acontecido. Só quando entrego as avaliações e eles não gostam muito, aí eles participam mais. (risos)

I: (risos)

Que formação é que recebeste sobre o desenvolvimento de salas de aula e de escolas inclusivas e potenciadoras da aprendizagem?

Professor Vasco: Não tenho a... em relação a essa questão não tenho, não tenho tido grande, grande formação. Isso é mais o dia-a-dia e a experiência que vou tendo e a troca de opiniões com as colegas, porque em termos de formação não tenho tido muita, quase nenhuma.

I: E com os colegas, costumam participar em encontros sobre...em que debatem assuntos relacionados com este assunto?

Professor Vasco: Quando temos conselho de ano há sempre trocas de opiniões e, e daquilo que se faz, daquilo que se fez, daquilo que se vai querer fazer e tenta-se fazer uma articulação entre colegas...na mesma escola é mais fácil, aqui com as colegas do meu ano é mais, muito mais fácil, fazemos isso quase todos os dias, fora da sala de aula, fora da escola, com o resto dos colegas do agrupamento, normalmente nas reuniões mensais, faz-se um balanço daquilo que se fez e troca-se opiniões e estratégias, aliás é essa a motiv, é isso que nos é pedido, através da direção, do departamento, que se faça cada vez mais uma permuta sobre experiências e se troque opiniões e atividades e estratégias.

I: Os professores recebem algum tipo de apoio continuado com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos e potenciadores da aprendizagem?

Professor Vasco: Como por exemplo ações de formação...

I: Ou outras.

Professor Vasco: Ações de formação, temos tido por vezes alguma, agora mais dirigidas para a robótica, temos tido bastante formação nesse aspeto, temos

tido porque ela existe e, e quem quer inscreve-se e eu por acaso até me tenho inscrito bastante... dentro dessas novas, destas novas tecnologias, sim, sim. Minimamente, sim.

I: Ok, olha chegamos ao fim...

Professor Vasco: Já?!

I: Não tenho mais questões.... Já. (risos)

Professor Vasco: Olha, foi rápida.

I: (risos) Queres dizer mais alguma coisa, que aches importante e que eu não tenha perguntado, está à vontade.

Professor Vasco: Não, pois isto já foi dito tanta coisa, o que é que poderei dizer mais, pois...não. Penso que não... foi tão rápido assim?...

I: Foi, olha obrigada.

Professor Vasco: Nada, pois olha...

Apêndice H

Quadro de análise conteúdo das entrevistas

QuadroG1. Análise conteúdo das entrevistas			
Categories	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Caracterização do entrevistado	Ano que leciona	1.º ano	2
		2.º ano	2
	Tempo de serviço	33	1
		7	1
		25	1
32		1	
Tempo de serviço na escola/agrupamento	4 meses	1	
	1 ano	1	
	14 anos	2	
Situação profissional	QA	2	
	QZP	1	
	Contratado	1	
Caracterização da turma	Número de alunos	24-M13/F11	1
		20-M10/ F10	1
		20-M8/F12	1
		24-M15/F9	1
	Existência de alunos de outras nacionalidades além da Portuguesa	Origem ucraniana/russa	3
		Origem marroquina	1
		Origem brasileira	1
Nível socioeconómico dos alunos da turma	Médio-baixo	1	
	Médio-alto	2	
	Média	1	

	Dificuldades da turma	<p>Regras de comportamento</p> <p>Pouca autonomia</p> <p>Motricidade fina</p> <p>“todos ao mesmo nível” (com uma exceção)</p> <p>“têm dificuldade em exprimir-se em falar para os outros”.</p> <p>Concentração</p> <p>Pouco vocabulário</p> <p>“os dois meninos(...) que têm as medidas seletivas, estão a trabalhar conteúdos diferentes a nível de primeiro ano, mas sempre que os consigo colocar a desenvolver atividades com o grupo/turma eles fazem-no, na hora. Estou-lhes a dar tabuada e eles apanharam a tabuada e já o conseguem fazer (...). O resto do grupo turma, tenho quatro meninos que no início do ano fiz um PIT com medidas universais, porque estavam a ter algumas dificuldades na leitura e na escrita, neste momento, só uma menina é que está a ter dificuldade na leitura, todos os outros já leem bem. Na escrita, é onde há assim mais dificuldades”.</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
	Alunos com Relatório Técnico Pedagógico ou PEI	RTP PEI	<p>3</p> <p>2</p>
	Tempo de permanência dos alunos com Plano Educativo Individual na turma.	Tempo inteiro	2
Conceito de diferenciação pedagógica	Diferenciação pedagógica - percepções	<p>Professora Clotilde: “é dentro da sala de aula havendo vários níveis e várias dificuldades adaptarmos as nossas estratégias diferenciadas p’os miúdos, por exemplo não estarem todos a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo e adaptar a atividade, a complexidade da atividade mediante a característica do aluno”.</p> <p>Professora Clara: “Tentar ir ao encontro, ahh das características dos alunos para que eles consigam aprender de várias maneiras (...)”</p>	

		<p>temos que aplicar métodos e estratégias de ensino diversificadas para (...) conseguirmos que a criança alcance o sucesso”.</p> <p>Professora Clara: “eu posso fazer diferenciação pedagógica a, provavelmente vinte alunos na sala de aula, porque há um que consegue exprimir-se melhor oralmente, há outro que oralmente não consegue, consegue exprimir-se mais por escrito (...), então tento sempre ir de [ao] encontro aquilo que cada um se sente melhor a fazer, para não se sentir excluído e tento sempre diversificar as atividades(...).</p> <p>Professor Vasco: “é colocarmos a turma a trabalhar ao mesmo tempo (...) com os mesmos conteúdos, mas a um nível... aqueles que têm mais dificuldades em acompanhar no nível adequado às dificuldades que eles têm, fazendo o mesmo, mas de forma diferente, dentro da sala de aula e todos igual”.</p>	
	<p>Diferenciação pedagógica - práticas</p>	<p>Professora Clotilde: “A estratégia é o posicionamento da sala de aula, com mais dificuldades ficam mais perto da professora. (...) e os alunos com mais autonomia ficam mais afastados da professora e colocando sempre um aluno com autonomia junto a um aluno com mais dificuldade, assim o tutor vai orientar o colega do lado, e depois eles com o tempo eles começam a entrar na rotina de trabalho da sala de aula”.</p> <p>Professora Clara: “ainda não utilizo grandes estratégias de diferenciação porque eles acompanham todos, menos esse menino. Esse menino, pois por exemplo, os outros se calhar fazem fichas do livro, ele não consegue muito ainda fazer aquelas fichas do livro, faz mais trabalhos ahhh de iniciação à escrita, ahhh faz mais, é mais nesse sentido assim. Tudo o que ele conseguir fazer, o que ele consegue acompanhar, ele faz igual aos outros, o que é para pintar, o</p>	

		<p>que é para rodear, o que é para escrever por exemplo soletrar e sílabas, (...) se for feito no Quadro ao pé de mim ele acompanha, se se não for feito no Quadro ao pé de mim ele já não consegue acompanhar. Então, aí já dou outro tipo de trabalho, depois vou com a professora do apoio educativo, quando, quando ela está por exemplo, com aquelas coisas que ele não terminou, termina com a professora do apoio educativo. Portanto, hummm, é faz, é sempre diferente fazer ali com a professora do apoio educativo, tem um apoio mais individual e consegue focar-se mais.</p> <p>Professora Clara: “faço (...) muitas atividades (...) no computador porque (...) depois daquela fase da pandemia que passamos, os miúdos parece que estão muito ligados também ao digital e acabamos por aprender e por aproveitar um bocadinho essa parte, ahhh mas vamos, desde o digital, trabalho de grupo, o trabalho a, a pares, eu aproveito muito essa parte também de trabalhar a pares. Uma atividade, uma estratégia que eu utilizo também muito... aqueles alunos que sentem mais dificuldades ou que estão um bocadito mais aquém daquilo que nós esperamos, tento sempre colocá-los ao lado de um colega mais desinibido, mais, mais desenvolto. Então, tento fazer ali um bocadinho de trabalho de tutoria, porque facilita-me a mim também, uma vez que tenho os outros meninos das seletivas que não trabalham os mesmos conteúdos do resto do grupo/turma, em algumas atividades, e então acabo por aproveitar também esta ajuda que os colegas dão. Além do trabalho a pares, fazemos, fazemos trabalho de grupo. Teatro gosto muito de fazer... duma pequena história, eles às vezes leem uma pequena história e então assim num bocadinho que sobra: “então vamos lá representar”, assim do nada, sem adereços, sem</p>	
--	--	---	--

		<p>nada. Às vezes fazemos... o trono do rei é uma cadeira. A mesa é uma cama e eles adoram fazer isso e já se sentem mais, mais à vontade”.</p> <p>Professor Vasco: “quando é trabalho, por exemplo de fichas, fazer a mesma ficha adaptada ao nível que eles estão, ao nível das dificuldades que eles têm, quando é a utilização dos computadores, também fazer-se jogos pedagógicos também adequados, especialmente ali um grupo mais, mais fraco que eu tenho, dois, três alunos, é essa a diferenciação que normalmente faço com esta turma. Por enquanto, isto é um princípio de segundo ano e agora é que se vão revelando algumas dificuldades, especialmente de dois alunos que eu tenho ali que possivelmente irão ter, ter necessidade de chegar às medidas seletivas e não sei senão irão... um deles não irá às adicionais, mas para já, já se nota alguma diferença neles, os dois, e o trabalho que é preparado já é diferente, já não estão a trabalhar o mesmo, mas estão dentro da sala de aula e vão ouvindo aquilo que os outros vão fazendo”.</p>	
	<p>Posicionamento sobre diversidade de alunos existentes na turma e as suas diferenças individuais.</p>	<p>Professora Clotilde: (...) a partir das diferenças conseguimos trabalhar vários tópicos e tentamos explicar que são todos diferentes, mas todos têm igualdade de oportunidade e tentamos a partir da vivência dum aluno, tentar construir as histórias e criar atividades partindo da vivência dum aluno, que às vezes não é fácil, porque os miúdos têm poucas vivências, são meninos que estão muito fechados em casa, saem muito pouco ao fim de semana...</p> <p>Professora Clara: “Não, não, não há grande (...) diversidade, (...) apesar de cada um (...) ter as suas coisas (...) eles acompanham todos e fazem todos as coisinhas todas ao mesmo tempo. É uma turma muito boa, é, por acaso esta turma é espetacular. Não, não tenho razão nenhuma de queixa desta turma, é espetacular”.</p>	

		<p>Professora Clara: “ Eu não sinto muito aqui na sala de aula, inicialmente quando se recebe logo o grupo/turma, sente-se, (...) porque eles vêm de contextos diferentes, (...) não se conhecem e então, (...) vêm com atitudes, digamos assim diferentes, ahh depois aqui na sala de aula, tento sempre inculir que somos uma família, ninguém é melhor do que ninguém, ninguém tem outro nome além do nome deles, porque é o ‘tonto’, é o ‘parvo’, eu falo muito nesse aspeto quando nós nascemos, todos temos um nome, se não todos se chamavam meninos, todos se chamavam meninas, então temos sempre um nome e é esse nome que todos devemos ser chamados e claro que não é assim tão simples, não é, isto é uma batalha que nós vamos (risos) travando ao longo do tempo, mas vão surtindo efeitos e no primeiro ano, quem, quando se apanha as turmas do primeiro ano, aquele no inicialmente é complicado, mas quando chegamos ao segundo ano já vamos sentido o efeito. Já vamos sentindo também o efeito, gosto muito e inculir sempre também anhh, o elogio, muitas vezes eles gostam do elogio e não se sentem elogiado’, não se sentem elogiados. Podem se sentir elogiados pela professora, “olha muito bem, gostei, fiz, fizeste muito bem”, mas quando o elogio vem pelo colega, acho que ainda o ego deles cresce muito. E isso, eu gosto, gosto de inculir e eles fazem muito. Quando alguém acerta um exercício qualquer ou leu... eles próprios conseguem se avaliar e dizem “muito bem Gustavo” ou “muito bem Áurea”, “olha, estiveste bem, parabéns” e os colegas sentem-se bem e essa diversidade às vezes vem de casa, mas quando eles chegam aqui dentro da sala de aula fica assim um bocadito à parte. Não me apercebo muito, às vezes há situações pontuais que tento, pronto,</p>	
--	--	--	--

		<p>ultrapassar, mas dentro da sala não, não sinto muito”.</p> <p>Professor Vasco: “Eu tenho um grupo grande em que não há muita diversidade em termos de gostos, opiniões, de experiências de vida, eles até (...) se equiparam muito, não há grande diferenciação em termos de, nesse aspeto em termos de, daquilo que eles são como crianças, portanto não vejo muita diferença”.</p>	
	<p>Expetativas em relação aos alunos da turma para este ano letivo.</p>	<p>Professora Clotilde: “nós temos que tentar sempre ter boas expetativas, mas em relação a quatro anos que eu tive um primeiro ano, esta turma está-me a dar muito mais trabalho “.</p> <p>Professora Clara: “As minhas expetativas são que alcancem o sucesso. Todos, à exceção desse aluno “.</p> <p>Professora Clara: “Em termos de aproveitamento, penso que 95% da turma está apta”.</p> <p>Professor Vasco: “que todos consigam fazer as aprendizagens essenciais, aquelas que são necessárias para que eles transitem de ano e penso que a maior parte, 95% dos alunos, possivelmente irão atingir. Tenho ali duas situações é que de certeza não vão conseguir chegar lá. Mas vão continuar na turma e vai-se fazer um trabalho com a professora de apoio e possivelmente com a educação especial para que eles continuem na turma no próximo ano letivo, embora bastante mais atrasados”.</p>	

	<p>Formas de encorajamento e motivação à participação e progresso a que recorre com mais frequência.</p>	<p>Professora Clotilde: “eu na minha sala tenho muitos bonequinhos, tenho muitos autocolantes, tenho muitos rebuçadinhos (...)</p> <p>Trabalho muito o sistema do feedback. Eles autoavaliam-se, (...) saber (...) como é que temos que chegar lá e que nós temos que nos concentrar em nós, porque todos conseguem... que não vão chorar, temos é que levantar a cabeça e para a frente e melhorar.</p> <p>(...) e a turma é uma equipa, que estamos aqui para ajudar e que ninguém nasceu sabendo as coisas. Estamos aqui para aprender, agora, também é-lhes dito que a escolas só ensina quem quer aprender. Nós erramos e aprendemos com o erro, então melhoramos onde nós erramos. Então, é feito diariamente, semanalmente, uma autoavaliação das aprendizagens, em todas as áreas, ahhh, utilizo muito as rubricas com bonecos escritas no quadro. Uma apresentação dum trabalho, num Quadroque eles acabam de fazer, eles próprios avaliam os colegas e autoavaliam-se. Este ano já fizemos isso, na área de Português: qual era a nota que eles achavam que mereciam no final do primeiro período em todas as áreas e não é fácil que eles às vezes não têm bem noção. É explicado muito bem a forma como estão a ser avaliados. Só que isto é primeiro ano, isto vai entrando aos poucos e tem que ser uma rotina, eles virem para a escola com a vontade de aprender, saber que aqui a escola é um local onde podem aprender, onde podem mostrar as falhas, porque todos nós temos falhas e estamos aqui para melhorar, cada um de nós tem falhas, adulto e criança e as equipas ajudam-se umas às outras e temos que entrar na escola felizes e sair da escola felizes com vontade de voltar no dia seguinte. É a minha política de sala, é esta, diária”.</p>	
--	--	--	--

		<p>Professora Clara: “tenho sempre os autocolantes com mensagens de reforço “ “faço muitas vezes os emojis, quando eles me vêm mostrar coisas e quando corrijo coisas faço sempre os emojis”, “faço tabelas na sala de aula, as tabelas das tarefas e essas coisas assim, também são, não, também servem para eles, pronto, ficarem mais, terem mais responsabilidade e motivados “</p> <p>Professora Clara: “há um lema que nós temos aqui na sala de aula e eles já o sabem e já o dizem um ao outro (...) o não consigo e o não sei fica a porta. Dentro da nossa sala não existe, é: “eu vou tentar, vou fazer melhor”. (...) quando vejo que eles estão aflitos, vou e ajudo, (...) quando eles fazem um exercício, ponho sempre um coração (...) (...) uma carinha feliz com a caneta, eles adoram e e ficam muito contentes e ficam muito tempo com o coração e levam o coração. (...) tenho também autocolantes e uns carimbos com umas carinhas felizes. Tenho uma estrelita dourada que (...) querem colar no peito “.</p> <p>Professor Vasco: “o incentivo quando eles erram, não ficarem tristes e motivá-los para que tentem novamente porque nem todos aprendem no mesmo momento. (...) muitas vezes é a motivação para através do erro chegarem ao conhecimento dentro (...) do ritmo deles”.</p>	
Métodos, instrumentos e recursos	Método ou métodos de ensino aplicados.	<p>Professora Clotilde: “O método é o analítico-sintético, eu recorro ao método da aprendizagem das vogais e depois das sílabas. Claro que, a uma dada altura, quando os alunos apanham o mecanismo da leitura, a meio do segundo período introduzo outros métodos, vou buscar as palavras, o método das vinte e oito palavras. Quando eles já percebem o mecanismo das sílabas aí, a meio do</p>	

		<p>segundo período, eu vou introduzindo avanço com com palavras do método das vinte e oito palavras e depois desço logo à sílaba, mas inicialmente é sempre analítico-sintético”.</p> <p>Professora Clara: “neste momento estou no analítico-sintético, (...) não gosto muito do método das vinte e oito palavras”.</p> <p>Professora Clara: “Posso ter tudo programado, mas se surge outra situação qualquer, pontual que precise ser tratada, que precise ser falada, apanho e, e vamos tratar. (...) o analítico-sintético. Com os dois meninos das seletivas, o ano passado eles fizeram o analítico-sintético e devido à concentração não estavam a conseguir conciliar muito bem. Então, este ano decidi aplicar o método das 28 palavras e eles estão, estão a conseguir e estão felicíssimos porque já conseguem ler aquelas frasezinhas todas e está a correr bem”.</p> <p>Professor Vasco: “Eu esta turma, eu comecei com a aprendizagem da escrita e da leitura, foi o método sintético. Letra a letra. Normalmente, noutras turmas anteriores fiz o método das vinte e oito palavras, (...) que eles aprendem mais facilmente, mas com a história da Covid e com a dificuldade que os pais depois tinham de acompanhamento, este método era mais fácil, se houvesse uma necessidade de eles ficarem em casa. Este, eles aprenderam a ler e a escrever, mas noto, mas isto é uma opinião pessoal, eu prefiro o outro método das vinte e oito palavras, mas uma criança quando tem que aprender aprende, pronto, eu acho que é isso”.</p>	
--	--	---	--

	<p>Condicionalismos na aplicação do método de ensino.</p>	<p>Professora Clotilde: “Não, eu já apliquei vários e continuo a dizer que o método analítico-sintético é o mais fácil, os alunos dão menos erros com esse método analítico-sintético, têm noção da letra, da sílaba e da palavra. Claro, que todos os bons alunos qualquer método é ótimo. É mais fácil para os alunos com dificuldade perceber a vogal juntar as sílabas. Claro que, há certos alunos quando esse método não dá, vamos para o de vinte e oito palavras. Dentro da sala de aula temos miúdos que podemos ter de educação especial que adaptam-se melhor ao método das vinte e oito palavras, mas atenção, eles memorizam as palavras”.</p> <p>Professora Clara: “Não, de momento não, mas se tiver que juntar com outros métodos de ensino que eu ache que são bons e que também favoreçam também não tenho qualquer problema em utilizar”.</p> <p>Professora Clara: “Não, não, não”.</p> <p>Professor Vasco: “Não. Nunca. Com os pais por exemplo, não. Nunca houve esse problema, nunca tive nenhuma má relação, nesse aspeto com, com os pais”.</p>	4
	<p>Posicionamento do professor sobre o seu papel e o papel do aluno.</p>	<p>Professora Clotilde: “O papel do professor é estar numa sala de aula com vontade de ensinar aos alunos e utilizar todos os métodos, os métodos que tem ao seu alcance para que eles consigam chegar à aprendizagem final e alterar as práticas quando, mudar a estratégia e tem que ter animação para isso, porque isto, o ensino está muito complicado e quando se tem alegria no trabalho tudo se consegue. E nos alunos... somos reflexo dos alunos, os alunos seguem o que o professor indicar. Se o professor insistir em regras de sala e insistir em partilha e insistir em, em troca de experiência, troca de conhecimentos, desde o primeiro ano e continuam com esse professor, no final dos quatro nos garanto-vos que</p>	

		<p>que eles estão à imagem daquele professor e fica valor. Agora o professor tem que ser sincero com a criança e não enganar a criança e dizer o problema que ela tem, como ela pode corrigir e claro que a criança tem que trabalhar. Que eu digo sempre à turma: nós somos um triângulo amoroso, é a família, o aluno e o professor e o triângulo amoroso para funcionar bem, todos têm que fazer o seu papel. Se um pontinho falhar, um dos bicos falhar do triângulo, está mal, temos que corrigir”.</p> <p>Professora Clara: “já se confunde muito com o de professor, o de pai, o de... tudo. Em termos do professor do primeiro ciclo (...) principalmente no primeiro ano (...) que é uma turma de primeiro ano, ahhh, é, são as bases de tudo, o professor do primeiro ciclo e principalmente o professor do primeiro ano tem que ter ciência de que tem uma turma inteira para aprender, (...) que leva para, para a vida e que tudo o que ficar naquela cabecinha, no primeiro ano é para a vida e pronto, é um papel de ensinar, um papel de, de amizade, de, de companheirismo, tudo, tudo o que pode incluir para mim isso, isso é um professor, não é só o chegar ali e despejar conteúdos” (...)</p> <p>“o do aluno também, é: para além de aprender, é o respeitar as regras, é o saber ouvir, ahhh, o, e, e, e também transpor para o professor todo o carinho, aquela amizade que ele sente e que ele tem naquele momento”.</p> <p>Professora Clara: “Aqui aqui, é assim um bocadinho confuso, porque eu às vezes sou muito, muito aluno (risos), sou um bocadinho aluno e um bocadinho professor e não, não ponho muito o professor lá à frente e o aluno cá atrás. Ahmm sou muito terra a terra com eles, não sentem aquela parte de a professora está lá e eu estou cá, ah quando têm algumas dúvidas ou quando eles me fazem alguma</p>	
--	--	--	--

		<p>pergunta que eu não sei, ou não consigo responder, sou sincera e digo: - olha a professora não, não consegue, vamos lá ver como é que vamos fazer ou vamos pesquisar ou vamos... e eles próprios dizem, então, a professora também não pode saber tudo somos todos assim. E então, não, não há muito aquela, aquela imagem tua professora lá e o aluno cá”.</p> <p>Professor Vasco: “Complementam-se, não é. O Professor cada vez mais tem que deixar de ser só ele a debitar e ouvir, para levar os alunos a fazer as aprendizagens significativas e, e importantes e que lhes dê motivação, que lhes dê... que faça com que eles façam aprendizagens que sejam necessárias e não simplesmente o professor seja um debitante de matéria. Embora, às vezes corramos um bocadinho esse risco, em determinados momentos, mas acho que um bocadinho de tudo, não é. O professor tem que comandar, mas não só ser o professor a dar a aula, pedir para que os alunos tragam experiências deles para dentro da sala de aula. Usa-se muito essa situação agora e... embora também muitas vezes o professor tenha necessidade de debitar matéria, né? Neste nível de ensino, se calhar é mais fácil fazer o contrário, porque eles ainda estão mais atentos ainda, apesar de tudo ainda absorvem muito aquilo que nós dizemos, mas fazer com que eles também sejam criadores da própria aprendizagem”.</p>	
--	--	---	--

	<p>Condições do programa para o 1º CEB de forma a permitir a aprendizagem de todas as crianças que têm naturalmente diferentes capacidades.</p>	<p>Professora Clotilde: “Eu considero que o programa do primeiro ciclo, embora eles tenham mudado as aprendizagens essenciais, continuo a dizer que o programa é muito extenso no primeiro ciclo, nomeadamente na área da matemática e na área de português. No primeiro ano e segundo ano, se a aprendizagem da leitura... se não há retenções no primeiro ano, não se justifica ser uma aprendizagem da leitura muito extensa, no primeiro ano e no segundo ano, com textos enormes. Se o processo da aprendizagem é feito em dois anos o programa devia ser mais curto no primeiro ciclo e também não se compreende a existência das provas de aferição, que são comuns a nível nacional, se temos que adaptar a estratégia aos meninos... aos níveis de ensino que temos na sala de aula, se as aprendizagens essenciais são no fim de ciclo, não justifica as provas de aferição que é uma contradição”.</p> <p>Professora Clara: “Não. Não considero. acho que o programa do primeiro ciclo é super extenso, ahh, descontextualizado já em várias coisas, acho que havia muitas coisas que poderíamos tirar e que não faziam, (risos), não iriam fazer falta nenhuma ao currículo, ahhh, e que, acho que, por ser tão extenso e termos que fazer e termos que falar tantas vezes, ahhh, a mesma coisa e termos que... todas estas coisas, parece que não mas depois aqueles meninos que têm mais dificuldades e isso, acabam por se perder naquele, naqueles conteúdos todos, são muitos conteúdos. Muitos, muitos, temos que dar muita coisa a correr. Tem que ser muita coisa a correr ao mesmo tempo. E não há tempo para consolidar matéria”.</p> <p>Professora Clara: “Não, acho que o programa do primeiro ciclo é extremamente (risos) extenso, não permite, ahh não permite isso. Ahhh.</p>	4
--	---	--	---

		<p>Pelo contrário, gosta... abrange uma panóplia de, de conteúdos que que acaba por, por não conseguir, ou não deixar conciliar os conteúdos essenciais do 1.º ciclo. Eles n... por exemplo na matemática, frações, no primeiro ciclo, adições de frações, eles vão trabalhar isso no 2º ciclo, não há necessidade de se estar a trabalhar agora já. Ahh tudo bem, não é, não é mesmo a fundo, mas eles vão fazer isso, não há necessidade de estar a trabalhar aqui, pode-se treinar outras coisas mais importantes para eles. E então, acaba-se por falar de, de, de imensos conteúdos e não aprofundá-los corretamente e eles depois vão sentindo essa falha sempre, porque não aprofundam aqui chegam ao segundo ciclo, não têm tempo para aprofundar... e, e aqueles miúdos que, ah, têm menos capacidade de, de, de, de adaptação e de conciliar os conteúdos, vão sentindo essas falhas”.</p> <p>Professor Vasco: “É demasiado extenso, é demasiado extenso. Nem todos conseguem ter a capacidade para acompanhar aquilo que é pedido e que nós temos uma vantagem quando pegamos numa turma do primeiro ao quarto ano, mas depois exigem-nos resultados. Por exemplo agora no segundo ano vão exigir uma prova de aferição, está bem que a prova vai ser no final do ano letivo, mas por vezes não é, não se adequa muito às dificuldades que alguns alunos têm e é difícil e o programa em si, é muito, é muito extenso”.</p>	
--	--	---	--

	<p>Recursos humanos existentes para além do Professor(a) titular.</p>	<p>Professora Clotilde: “Recursos humanos, aqui na escola, temos a professora do apoio educativo, mas o recurso, temos recursos muito reduzido, eu tenho por semana quatro horas de apoio educativo para toda a turma e não temos mais recursos. E o apoio educativo serve também para as substituições, na ausência de professores titulares, o que vem comprometer um pouco a continuidade do apoio educativo, porque o professor nessas funções encontra-se praticamente, a maior parte das vezes, a fazer funções de substituições”.</p> <p>Professora Clara: “existe a professora do apoio educativo e existe uma professora de educação especial que vem para o menino que tem RTP”.</p> <p>Professora Clara: “nós aqui na turma temos a... professora de educação especial, temos o terapeuta da fala, temos a psicóloga, temos um professor de coadjuvação para educação física e uma professora de coadjuvação de ciências experimentais e a professora de apoio”.</p> <p>Professor Vasco: “Temos a professora do apoio educativo, a educação especial, quando é necessário a trabalhar com alunos com...”</p> <p>Professor Vasco: “Só me tenho a mim... eu e a professora do apoio educativo, duas vezes por semana, porque a turma felizmente, até nem é uma turma que tenha grandes necessidades de apoio, e... são esses dois só”.</p>	
	<p>Intervenção do docente de educação especial ou do professor de apoio.</p>	<p>Professora Clotilde: “ a docente do apoio quando está na sala, está direcionada para o grupo/turma, sabendo que ela vai para apoiar turma toda, se bem que depois nós, à medida que conhecemos a turma, canalizamos a professora para aqueles alunos e permanece na sala de aula e</p>	

		<p>acompanha... tenta com um que executa a atividade proposta no tempo útil e quando é necessário fazer um trabalho mesmo diferenciado, se for preciso ela sai da sala de aula e vai à biblioteca para fazer um trabalho naquele tempo, com aquele aluno, mas neste período não se tem verificado, tem estado sempre em sala de aula”.</p> <p>Professora Clara: “As duas professoras estão sempre em articulação com a professora titular, ahhh, e a professora titular é que diz a esses docentes o que é que deverão fazer com, com esses alunos. No caso da docente de, da educação especial, no caso de não haver nada que a professora titular necessite mesmo de fazer, a professora da educação especial faz o trabalho que pretende com o aluno”.</p> <p>Professora Clara: “no apoio educativo, ahh tentam sempre trabalhar em conjunto com comigo, nas atividades que desenvolvemos aqui na sala de aula. Eu tento sempre fazer na hora que eles elas estão cá, que ela está cá, tento sempre fazer atividades em que ahh ela, tento sempre fazer no português que é onde há mais necessidade de trabalhar. E então, na hora que a professora vem cá, é a hora que eu trabalho o português e, e a professora vai com os miúdos e fica com os miúdos na sala de aula e muitas vezes no próprio sítio. Circula no próprio sítio. Às vezes nem... até circula assim para eles não se sentirem um bocadito à parte dos outros: “estes não sabem, estes sabem”, então, acaba por circular na sala”.</p> <p>Professora Clara: “A de educação especial também trabalha dentro da sala de aula com, com os meninos. Ahh, faz trabalhos ahh, mais específicos com estes meninos, no entanto, se estivermos a trabalhar ahhh, conteúdos que se possam</p>	
--	--	---	--

		<p>adaptar aos meninos, ahh trabalha. Por exemplo: masculino, feminino, singular, plural, matemática. Tentamos sempre que que não seja muito diferente do que se está a trabalhar na sala de aula. E sempre que é possível pergunta-se também aos meninos e eles intervêm sempre na, na matéria que estamos a tratar e na aula”.</p> <p>Professor Vasco: “Como são alunos que não têm muitas dificuldades, portanto, a professora de apoio educativo, o que faz é: dentro da sala de aula, trabalha com eles individualmente, normalmente, é o mesmo tipo, é a mesma atividade que os outros estão a fazer, embora haja ali aquelas situações em que já não é, mas é um trabalho individualizado preparado por mim, por norma, porque eu é que os conheço bem, porque ela tem muitos alunos, é mais difícil. Quando... se fosse, se fosse alunos com mais dificuldades, pois talvez houvesse um maior envolvimento da professora, talvez da educação especial também e houvesse uma criação de materiais específicos, mas por enquanto, isso não tem sido necessário”.</p>	
--	--	---	--

	<p>Condições da escola (em termos de instrumentos e recursos) que se adaptam às necessidades e capacidades de todos e de cada um dos alunos.</p>	<p>Professora Clotilde: “Sim, a escola tem condições, tem SPO, tem equipamento, tem tudo, o problema é: há muitas solicitações para dar resposta a tantos alunos, mas que tem condições, tem”.</p> <p>Professora Clara: “Os recursos são poucos, ahhh instrumentos, instrumentos e recursos, (pausa). É assim, eu acho por exemplo, a nível de sala de aula e isso, por exemplo, as condições são muito boas nesta escola, são ótimas, temos umas boas salas de aula, eles têm, agora em termos de exterior por exemplo, eles não, não têm nada para brincar, não têm... é como eu costumo chamar, uma selva de pedra, é só betão, não têm nada para brincar”.</p> <p>Professora Clara: “Eu acho que sim, mas eu também vim de um agrupamento que havia algumas falhas, por isso (risos), agora quando chego aqui neste Agrupamento (risos) acho que é da, do... pronto do 8 ao 80. Por isso, neste momento acho que sim, acho que estamos muito bem”.</p> <p>Professor Vasco: “A escola, sim. Tem um espaço exterior também bom. Também, muitas vezes serve para aprendizagem, ahhh, mas de uma forma geral, sim, sim”.</p>	4
<p>Planificação das aulas e gestão da sala de aula.</p>	<p>Ajuste da complexidade dos conceitos à diversidade de alunos, tendo em conta os objetivos de aprendizagem e os conteúdos programáticos.</p>	<p>Professora Clotilde: “Eu agora baseei-me muito nas aprendizagens essenciais e não sigo o livro. (...), eu pego no programa, aprendizagens essenciais e depois (...) vou buscar os conteúdos do livro, o livro é bom porque tem fichas de exercício, mas programamos aqui em termos de agrupamento. Cada um pode programar o que pretende, dentro da característica da sua turma. Claro que temos que ter um objetivo final, no fim do período eles têm que atingir esses conteúdos, mas cada um pode gerir em termos de tempo e e pode dar no primeiro período uma coisa que outra colega dá no segundo período, o que interessa é que no final</p>	

		<p>do ano letivo temos os conteúdos todos dados”.</p> <p>Professora Clara: “ isto acaba por ser também um bocadinho da diferenciação pedagógica que eu já faço para... é assim, não diferenciação pedagógica entre meninos, mas tento ir buscar sempre recursos que sejam, eu acho que são apelativos para todos e tentar, tento sempre fazer com que aqueles conteúdos que são mais difíceis ou que são mais ahhh, complexos, não é, de eles interiorizarem, tento sempre ahh, ir buscar material que seja mais apelativo para eles e que eles consigam perceber melhor a matéria com essas, com isso, com esse tipo de instrumentos”.</p> <p>Professora Clara: “Temos que simplificar o máximo possível, não é, porque se vamos, se vamos... muitas vezes são conceitos muito complexos e estamos a falar com crianças neste nível não é, ahh que às vezes as vivências não, não, não vão de [ao] encontro a este tipo de conceitos. E então, temos que descer um bocadito a fasquia para ir de [ao] encontro aquilo que se é pedido, não é. Para podermos... nunca podermos ir mesmo ao topo daquilo que se quer, por isso, quando chego, quando chegamos à altura das provas de aferição, nota-se aí uma grande, uma grande diferença, porque não vamos, não vão de [ao] encontro à, à diversidade da, dos alunos, não é”.</p> <p>Professor Vasco: “há coisas que são um bocadinho abstratas ainda, para eles. Depois, temos que dar uma volta, tentar simplificar a linguagem, tentar chegar através de exemplos práticos, há coisas que são mais evidentes para os miúdos aprenderem, mas há outras que, especialmente os conceitos, os conteúdos de matemática, muitas vezes, ainda são muito abstratos e se não recorremos à concretização e</p>	
--	--	---	--

		<p>exemplos, eles ouvem e passa e pronto, tem que ser assim, através de exemplos práticos, muitas vezes, envolvendo os próprios alunos”.</p>	
	<p>Implementação das atividades em sala quanto às tarefas propostas, à organização de grupos de trabalho e à organização do espaço.</p>	<p>Professora Clotilde: “a nossa sala é uma sala dinâmica. (...) Todas as semanas há alteração de lugar, de colegas e de mesa, eles mudam de espaço, a sala constantemente é mudada, o espaço, faço em U, faço... e os miúdos mudam sempre de lugar, não há lugar fixo, mesmo para eles se conhecerem uns ao outro, para trocarem de lugares e a relação deles é muito melhor. Conhecem-se todos e em termos de tarefa, eles sabem quando chegam de manhã, têm que escrever a data que já está programada no Quadro e a tarefa está apontada no quadro. Eles colocam também o trabalho de casa, que é uma coisa que eu utilizo muito em sala de aula, eles têm trabalho de casa todos os dias menos um dia por semana, eles sabem e o trabalho de casa é corrigido todos os dias em sala de aula e eles colocam trabalho de casa num sítio que está combinado assim que chegam e levam o outro que está ao lado que eles sabem que têm que colocar na mochila. Essa parte da independência, já todos sabem, todos fazem e depois durante o período da manhã são chamados ao meu lado para corrigir o trabalho de casa enquanto eles estão a escrever o nome, a data e as tarefas iniciais”.</p> <p>Professora Clara: “Isso depende, depende das atividades que nós estamos a fazer, de momento por exemplo, tenho a sala em U, tenho o Micael aqui mais à frente porque ele tem que ficar sozinho e tem que ficar mesmo mais perto de mim porque ele levanta-se constantemente para ir ao pé de mim, ahhh, mas de resto eles são todos assim em U, se for, se nós</p>	

		<p>fizemos grupos de trabalho por exemplo, ahhh aí, eles tiram as cadeirinhas e juntam-se (...).</p> <p>Professora Clara: “Sim, eles são, estão organizados, ah, aqueles que falam mais com os que falam menos, (risos), às vezes é complicado gerir. Ahmm, tento, tento colocar os trabalhos a pares, não é, aqueles meninos que são mais desinibidos, que são mais desenvoltos, que são mais ah, ariscos não é, junto com outros, assim mais, que têm mais dificuldades, eles próprios apagam e: “isso está mal vai lá fazendo. Olha não te atrases”. acabam por facilitar um bocadito, acabam por facilitar um bocadinho o trabalho, né? E pronto. E o espaço de sala de aula, a mesma coisa, não gosto muito de pôr no dia-a-dia as mesas em U, às vezes ponho com outros tipo de atividades, no dia-a-dia, não gosto logo nos anos iniciais, porque eles acabam por se distrair muito, porque olham muito uns nos outros e então acabam por se distrair muito. Ahh nos, no 3.º e 4.º ano já é diferente dependendo dos grupos de trabalho”.</p> <p>Professor Vasco: “Pronto, isto é um bocadinho progressivo, inicialmente, eu é que... dividia-os... quando era trabalho de grupo, por exemplo, eu é que fazia essa divisão, agora já começam a ser eles próprios a tomar essa iniciativa, embora sempre com uma supervisão minha, porque eles são, por vezes são um bocadinho ingratos uns com os outros e tentamos muitas vezes fazer ali um... ah, fazer um acordo. Por exemplo, quando é trabalho de grupo, não ficarem só os amigos. Há formas de fazer grupos, portanto, eu ultimamente usei algumas formas um bocadinho criativas que eles depois não vão ficar só com aqueles que gostam muito porque distrai e brincar. Por exemplo, tenho uma situação, por exemplo, quando fizemos um trabalho de grupo</p>	
--	--	--	--

		<p>há pouco tempo, dei-lhes rebuçados de várias cores e vários sabores, comeram o rebuçado, ficou o papel em cima da mesa: agora, juntem-se por cores e eles não... não gostaram muito”.</p> <p>Professor Vasco: “Tem que se usar base de... negociar e... eles... mas consegue-se, com eles consegue-se, com estas idades ainda se consegue. Embora sejam teimosos, mas isso, eu acho que faz parte destas novas sociedades que só querem... são muito egoístas, às vezes, nós achamos que são crianças, mas não são só crianças, são... são crianças muito mimadas e eu tenho esses exemplos aqui dentro”.</p>	
	<p>Organização dos materiais de apoio e a sua diferenciação.</p>	<p>Professora Clotilde: “O material de apoio está na sala de aula. Temos uma sala na escola com recursos, materiais, de apoios e não só. Esses materiais estão aqui no primeiro andar, numa sala que está mesmo para esse efeito. Levam-se para a sala de aula e depois são colocados, por exemplo, agora o material cuisenaire para a matemática, aqueles que têm mais dificuldade, é onde junto o material, junto deles e fica sempre na sala de aula. Não tenho material para todos os alunos, que eles são vinte e quatro alunos, mas têm sempre material para concretizar e para eles visualizarem: quem tem mais dificuldade é que tem o material junto a si, dentro da sala de aula”.</p> <p>Professora Clara: “nós recorremos muito aos livros, porque os nossos livros têm já muita, muita coisa ahhh e recorro muito por exemplo, ahhh, há muitas, há muitas partes, há muitas, eles, por exemplo a Leya e isso têm muitos ficheiros já de diferenciação pedagógica, dessas coisas todas e isso, pronto recorro muitas vezes a isso. Não só para diferenciação, mas mesmo para alguns...”</p> <p>Professora Clara: “tento fazer sempre igual para todos, até porque eles não gostam de trabalhar diferente</p>	

		<p>dos colegas, ahh há aqui alguns meninos... tenho aqui aqueles quatro meninos que têm mais dificuldade. A nível da escrita, eu (...) quis que eles trabalhassem a escrita com a professora de apoio, eles não... era uma tortura porque não se sentiam bem. Optei por (...) combinar com os pais e então (...) eles trabalham em casa com os pais (...) claro que têm, têm sempre um apoio mais individualizado, quer da professora, quer da minha parte, não é, que ando sempre mais em cima deles. Os materiais são, são realizados, são feitos de acordo com que eles gostam de fazer, ahh os livros são muito extensos o que nos deixa um bocadinho aquela indecisão entre, ou faço o livro ou faço outras atividades. Se não fazemos os livros, os pais às vezes ficam chateados porque os livros não estão feitos. Se fazemos outras atividades, são mais apelativas, mas e depois os livros não os conseguimos fazer e então andamos aqui um bocadito divididos nestas duas situações”.</p> <p>Professor Vasco: “isto tem tudo uma sequência, não é. Tenta-se ver quais são as dificuldades que o aluno tem e depois vai-se procurar atividades, jogos, filmes, atividades práticas para ir... não fazendo sempre mais do mesmo, para ir tentando diversificar, é por aí. Não... sou eu que faço tudo, nesta turma, portanto, não tenho tido o apoio de ninguém... como eu conheço a turma é mais fácil”.</p>	
	<p>Tempos para apoio ao trabalho autónomo dos alunos, em função das suas necessidades específicas no momento.</p>	<p>Professora Clotilde: “Neste momento está muito difícil dedicar tempo para apoio porque eles estão, ehh são vinte e quatro alunos, cada um tem o seu nível, não se consegue, porque eles não conseguem gerir ainda, eles próprios o trabalho autónomo. Há de se chegar lá, mas neste momento, não se consegue atribuir tipo de trabalho autónomo porque eles não sabem trabalhar</p>	

		<p>autonomamente. Assim que eles acabam uma tarefa querem logo a solução do professor, ainda não têm o equilíbrio, não sabem ler para continuar a tarefa seguinte, sem instruções. Eu consigo fazer isso quando tenho uma colega comigo dentro da sala de aula”.</p> <p>Professora Clara: “Não, porque é tudo muito extenso e não temos tempo, não há nada de tempo para dar apoio individual, é tudo muito em grupo, tudo feito muito em grupo e, na hora contemplada para o apoio ao estudo, aí consigo, conseguimos, consigo fazer um bocadinho mais individualizado, mas é só mesmo em tempos muito curtos”.</p> <p>Professora Clara: “Às vezes não, às vezes não, é muito complicado... porque há miúdos, há alunos que têm ritmos de trabalho diferentes (...) há alguns que são muito rápidos na conclusão das tarefas, há outros que levam algum tempo e há outros que levam muito tempo, apesar de concluírem bem as tarefas”.</p> <p>Professora Clara: “há alunos que requerem a atenção e, e um apoio mais individualizado, o que acaba por não deixar tempo algum, ahhh para fazer outras, outras atividades, outras... outro trabalho autónomo dos alunos”.</p> <p>Professor Vasco: “Ahhh, pouco a pouco, vamos tendo. Eu acho que conforme eles vão crescendo, eles vão sendo mais autónomos e isso vai tornando-se possível. Agora, já se nota alguma autonomia por parte de alguns alunos, por exemplo, tenho alguns alunos que terminam as atividades muito mais rápido que os outros e depois, eles próprios vão ajudar os outros. Alguns conseguem ter essa capacidade, não de chegar lá e fazer, mas pôr os outros a fazer e já se consegue ter esses momentos, sim”.</p>	
--	--	---	--

<p>Avaliação das e para as aprendizagens</p>	<p>Elementos de recolha de informação utilizados pelo professor no processo de avaliação.</p>	<p>Professora Clotilde: “Então, são as rubricas, observação direta, a, as fichas formativas e os trabalhos diários, que são avaliar... aliás, eles sabem que podem ser avaliados a todo o momento e fichas sumativas, mas trabalhamos muito com fichas pontuais e rubricas, muitas rubricas e observação direta e oral, fazem muito avaliação oral, porque é um primeiro ano”.</p> <p>Professora Clara: “Utilizo muitas vezes por exemplo ferramentas da internet o <i>wordwall</i> p’ra ver por exemplo a leitura, faço muitas vezes, ahhhh, assim fichas de leitura que depois envio para casa para os pais terem o <i>feedback</i>, ahhh, faço muitas ve..., faço dramatização, jogos, tudo basicamente, tudo o que é feito numa sala de aula é avaliado, por isso não”.</p> <p>Professora Clara: “observação direta, muito. o trabalho ahhh do dia-a-dia, a avaliação contínua é muito importante. Ahhh cada vez menos gosto das fichas de avaliação, que acho que é uma tortura para os miúdos, é uma tortura para os pais. Ahhh, há aquele stress que eles levam ali, com as fichas de avaliação e as fichas de avaliação, há as célebres rubricas agora, ahhh avaliação da leitura, apresentação de trabalhos, ahhh caderno diário, ahhh tudo o que eles fazem no dia-a-dia, o simples gesto de ajudar, do, do empenho, da tudo que, o que eles fazem, eu tenho a grelha de registo e então vou registando, o empenho, as atitudes, a assiduidade, a pontualidade”.</p> <p>Professor Vasco: “Olha, na avaliação, pois temos as tradicionais fichas de avaliação que normalmente já se usa pouco. Atenção, funcionam, funcionam, porque são momentos de trabalho individual, mas depois temos as rubricas que estão muito agora na moda, rubricas para a leitura, rubricas para a escrita, rubricas para tudo, temos os jogos interativos, que há</p>	
--	---	---	--

		<p>muitas aplicações que se podem fazer aqueles, é uma das coisas que eles mais gostam, ahh temos depois aqueles registos normais que se faz quando se está a falar com eles e depois fazemos os registos e penso que anda por aí, à base disso. Mas as apli... há muita aplicação com que se consegue agora tirar muita, muita informação para além daqueles testes normais: o google forms que é muito, é muito, eles gostam do <i>google forms</i> e há outras aplicações com jogos em que se pode fazer a avaliação e são os preferidos deles”.</p>	
	<p>Participação dos alunos no processo de avaliação e sua operacionalização</p>	<p>Professora Clotilde: “Tomam parte, sabem como é que estão a ser avaliados, é-lhes explicado como é que estão a ser avaliados. Olha está aqui a professora de, de ciências que pode confirmar, eles sabem e inclusive nas aulas de educação física e de ciências eu faço vídeos, depois eu projeto em sala de aula e depois eles veem onde é que falharam, onde é que não falharam para corrigir os erros e são evidências que eles percebem, que afinal que não devia ter feito assim. Estou sempre a fazer isso, constantemente”.</p> <p>Professora Clara: “Sim, sim”.</p> <p>Professora Clara: “no final de cada ficha por exemplo, coloco lá umas carinhas, ahhh, uns emojizinhos com feliz, com o triste e eles depois, consoante correu a ficha, têm que colocar o que é que eles acharam do trabalho deles, se lhes correu bem, se não correu bem, se correu mais ou menos, ahhhh, e eu dou sempre feedback, sempre. Quando corrijo alguma coisa, digo sempre: “olha aqui devias fazer isto ou devias apagar para fazer melhor, sempre. Eles têm sempre o feedback, sempre e quando corrijo as coisas, mesmo quando eles trazem os trabalhos de casa por</p>	

		<p>exemplo, corrijo os trabalhos de casa, eles veem logo lá, se está certo, se não está certo, quando está por exemplo uma letra muito bonita, eu escrevo lá. “letra linda”, ahhh essas coisas todas, eles têm sempre acesso, sempre.</p> <p>Professora Clara: “Sim, ainda hoje fizeram a autoavaliação, e, e foi muito engraçado porque eles até conseguiram fazer... ahhhm, ahhh discriminar os que chegavam mais atrasados, os que não conseguiam chegar, ahhh têm, têm bem a noção, mesmo nas áreas de português, matemática, que eu pedia para eles colocarem lá o que é que eles acham, que, que... muitos, muitos, ah um ou outro não, mas a maioria conseguiu chegar, conseguiu chegar lá”.</p> <p>Professor Vasco: “Normalmente, quando se faz um trabalho depois faz-se a avaliação oral, pronto: o que é que acharam, se o que fizeram estava correto e se acham que mereceram a nota, por acaso, agora na última avaliação que fiz, dei-lhes a classificação e perguntei se eles achavam que era o correto. Aqueles que tiveram Bom e Muito Bom acharam que sim, aqueles que tiveram mais baixo acharam que mereciam menos, mas isso também vai sendo trabalhado porque eles são muito centrados neles próprios e acham que fazem sempre tudo bem, mas normalmente tenta-se fazer uma avaliação e dizer aos alunos o que é que eles tiveram e porque é que tiveram e se acharam... muitas vezes, eles não concordam, pronto, quando se faz a autoavaliação, também, eu alerta sempre: “vejam, sejam honestos e verdadeiros”, porque senão põem aquilo tudo... há casos..., há casos em que é assim, há casos em que realmente já são mais justos e sabem aquilo que valem, mas pronto, é uma questão de negociação, como tudo”.</p>	
--	--	---	--

	<p>Posicionamen-to sobre como avaliação pode ajudar no processo de aprendizagem.</p>	<p>Professora Clotilde: “Ajuda, ajuda porque eles sabem o que é que têm que saber para melhorar, o que é que eles têm que aprender, onde é que falharam. E para terem, por exemplo Bom, o que é que eles têm que fazer. Porque eles às vezes não têm bem a noção. Para ter Bom, o que é que têm que fazer? Claro, que isto é um primeiro ano, ainda têm dificuldade em perceber, alguns, mas eles estão lá no bom caminho. Eles já estão a entender, porque eles fazem isso, já com uma naturalidade, durante a semana na sala de aula. Quando eu introduzo uma tarefa, eu digo: “olha, vocês têm que fazer aqui isto e isto e isto e para terem Muito Bom nesta tarefa têm que cumprir e seguir estes passos, este, este e este”.</p> <p>Professora Clara: “Eu acho que, que a avaliação é importante (...) tanto para eles como para o professor (...) mesmo sem fazermos (...) as fichas de avaliação. (...) Mesmo sem essas fichas nós sabemos o que é...., avaliar um aluno, não precisamos dessa ficha só para avaliar (...), tudo o que eles fazem na sala de aula é avaliado (...), mas de qualquer maneira, é bom (...) para eles perceberem o que é que não está correto e para os pais também perceberem o que é que não vai ahhh, tão bem como poderia ir e para tentarem participar mais”.</p> <p>Professora Clara: “Às vezes pode, outras vezes não, às vezes é um, é um pau de dois bicos. Pode porque motiva, não é? Ahh, há miúdos que gostam de ter boas notas, gostam de, de, de ser bons alunos, gostam de, de estar no topo. Há outros que não têm tantas capacidades ou não têm tantas ajudas ou não conseguem e às vezes acabam por se sentir inferiores e muito inseguros porque não, não, não têm tão boas notas e aí essa parte da avaliação, às vezes, não é tão boa como tudo isso. Eles, às vezes, sentem muita insegurança nessa, nessa parte</p>	
--	--	--	--

		<p>e às vezes até sabem, conseguem e quando estão ali naquele momento, bloqueiam de uma tal forma, que ficam prejudicados”.</p> <p>Professor Vasco: “Pode. A avaliação, a avaliação regula, regula aquilo que os alunos fazem. É necessário sempre haver uma avaliação, embora a avaliação seja sempre um bocadinho subjetiva, qualquer tipo de avaliação é subjetiva, tanto quem a faz, pronto, por quem avalia, não é, e nós achamos que conhecemos bem os alunos e por exemplo agora nesta fase, às vezes, é difícil, fazemos uma avaliação 100%, não digo honesta, mas correta e achamos, e apesar de haver aqui crianças que, se calhar, têm dificuldades, depois eu acho que eles mereçam mais que o suficiente, porque estamos com eles o dia inteiro e sabemos que eles afinal sabem, mas muitas vezes não fazem porque não querem ou porque ainda não têm maturidade, mas é importante, nem que seja para orientar e regular o que eles andam aqui a fazer”.</p>	
--	--	--	--

	<p>Informação aos alunos sobre os objetivos propostos, na avaliação inicial e contínua.</p>	<p>Professora Clotilde: “Dou sempre a conhecer os objetivos propostos, o que eu pretendo avaliar naquela atividade.</p> <p>Professora Clotilde: “Eles sabem o que é que se espera deles e para terem aquela nota que eles pretendem, o que é que eles têm que fazer. E quando erram, volta-se a dar a ficha e ele tentam corrigir a parte onde erraram para melhorar a nota”.</p> <p>Professora Clara: “Sim, sim. (...) eu costumo dizer sempre o que é que nós vamos trabalhar, ahhh, vamos trabalhar isto ou trabalhar aquilo, para atingirmos isto, pronto para atingirmos aquele tal fim, ahhh eu penso que isso é importante, porque, nós começamos numa, nalguma coisa e eles depois sabem o que é que esperado, no fim, é, é, nós temos que ter isto feito, pronto e é assim que eu costumo fazer”.</p> <p>Professora Clara: “Sim, sim, sim”.</p> <p>Professora Clara: “(...) sempre que iniciamos uma unidade temática ou sempre que, que iniciamos uma nova matéria, tenho sempre por norma explicar, ahh: precisamos de saber esta, este assunto e isto, e isto, e isto, ahh depois, no final, temos, fazemos sempre um mini teste, um resumo: o que é que eu sei, o que é que não sei, o que é que ainda preciso de saber mais um pouco. Fazemos sempre essa parte assim. Mesmo eles sabem e fazemos sempre e é uma batalha que ainda estou a fazer com eles porque... ahhh há um grupo que diz que não gosta de português e não gosta do português porque sente algumas dificuldades em escrever, e então, o que é que eles querem fazer? Matemática, matemática e o que eu lhes digo é: quando nós sabemos a matemática e não sabemos o português devemos trabalhar é o português, para ficar a saber também português. Então, é essa batalha que</p>	
--	---	---	--

		<p>ainda estamos (risos) a travar”.</p> <p>Professor Vasco: “Devem ser, mas às vezes não são, nem sempre são, às vezes não... cada vez mais há essa tendência, mas muitas vezes nós começamos o ano letivo sem mostrar, sem dizer aos alunos o porquê daquilo que estão a fazer, mas agora há uma tendência já, há algum tempo, para cada vez mais os alunos serem informados daquilo que vão aprender e porque é que vão aprender, embora eu reconheça que nem sempre faço isso, mas já faço mais e especialmente nas atividades mais pequenas, às vezes é difícil, a gente até pode dizer e eles não querem nem ouvir. No terceiro e quarto ano já é mais fácil fazer isso, apresentar aquilo que vamos trabalhar e dizer aos alunos: vocês estão aqui, têm que passar por aqui para chegar ali. E eles já compreendem, agora num primeiro anos, nós até podemos por, por exemplo: “olha, hoje vão aprender isto e isto e isto, têm que fazer isto para chegar ao muito bom” ... eh pá, são teorias, né? Eu acho que... para um terceiro e quarto ano é mais fácil, para um primeiro e segundo, especialmente primeiro, é mais, é mais difícil, embora se deva fazer, pronto, enfim”.</p>	
	<p>Momentos de auto e heteroavaliação aos alunos. Frequência e operacionalização .</p>	<p>Professora Clotilde: “Autoavaliação, notas finais, olha fiz até hoje, autoavaliação. E a outra, heteroavaliação, faço um papel com umas carinhas, entrego carinhas que eles colam no caderno e escrevo no Quadro e eles copiam Suficiente, Insuficiente, inclusive, até expliquei que de 0 a 49% é insuficiente, eles estiveram a fazer as grelhas de autoavaliação, mostrei-lhes as grelhas em excel, como é feita avaliação, como é que a escola avalia os alunos ,o que é que eles têm que saber para passar para o segundo ano, se eles não aprenderem o que é que pode acontecer, para eles compreenderem</p>	

		<p>que a diferença com o pré-escolar e o primeiro ano é outro, o regime e eles têm que entrar nesse regime para conseguirem resultados, mas sempre a dizer que todos conseguem e que têm que não desistir e aprender com calma. Cada um tem o seu ritmo agora, tem que haver treino e tem que haver trabalho, muito trabalho de casa. Aliás, os pais eu entreguei um papel, para autorizar quem queria e quem não queria trabalho de casa, para responsabilizar os pais... é uma forma, é um contacto com a família, contacto...o pai está com a mãe e saber a aprendizagem que a criança está a ter ao longo do processo e através do trabalho de casa eu também vejo se as famílias estão a acompanhar em casa ou não”.</p> <p>Professora Clotilde: “(Heteroavaliação) entre eles, eles fazem. Eles fazem porque eles avaliam os trabalhos dos colegas”.</p> <p>Professora Clotilde: “Quando acabam uma tarefa, por exemplo, uma tarefa de expressão plástica, de recorte, por exemplo, eu ponho todos os trabalhos no Quadro e depois avaliamos, entre eles, sem saber de quem pertence os trabalhos”.</p> <p>Professora Clotilde. “Com nota, nota de bom, de muito bom. Se eles fossem professores como é que avaliam, o que é que aquele aluno deve ali corrigir para melhorar e entre eles ele dizem: “Ah está mal pintado, ele saiu do risco, ele não meteu aquilo no sítio estava a indicar, que era por cima da janela, não seguiu as instruções que foram dadas”... por aí, é por aí e é feito semanalmente, que eu faço com as expressões, faço com ah ah português, por exemplo, escrevem frases no Quadro ou palavras e depois eu mando escrever uma palavra no quadro, a menina, o aluno escreve a palavra, a frase mas está errada, ela não sai do quadro, peço a outra aluna para detetar onde é que está o erro, a</p>	
--	--	--	--

		<p>outra aluna é que vai ao Quadro e tenta explicar onde é que está o erro”.</p> <p>Professora Clara: “a frequência é todas as semanas (...) autoavaliação”.</p> <p>Professora Clara: “Eles fazem todos os dias, todas as fichas que eu faço, têm sempre lá essa autoavaliação deles todas as fichas e mesmo nas fichas do, do do livro, muitas delas têm uns autocolantes, têm uns autocolantes que se colam e que, que também eles próprios fazem a autoavaliação deles, aí. Por exemplo (...) devo fazer melhor ou consigo fazer melhor, têm, têm muitos autocolantezinhos que eles depois podem colar lá, ahhh...”</p> <p>Professora Clara: “((...) eles avaliam-se uns aos outros, isso não tenho feito ainda muito, sinceramente ainda não tenho feito muito, ahhh porque primeira, não tenho tido grande tempo, agora eles acabam também por se avaliar um bocadinho uns aos outros, porque eles também veem por exemplo quem é que não trabalha, quem trabalha, eles dizem logo: “ele também não sabe porque não trabalha” ou “porque não, não sei quê”, eles também sabem, porque nós quando fazemos os jogos, por exemplo, jogos de leitura no quadro, eles estão a fazer para o grande grupo e eles acabam por na, não estou a perguntar: “ahh o que é que tu achas do outro, ou o que é que... como é que tu avalias o trabalho do X”. Eles próprios veem em contexto, quem é que consegue e quem é que não consegue”.</p> <p>Professora Clara: “No final de cada período letivo, fazemos sempre, por norma, porque eu gosto de fazer e o agrupamento também assim o exige. Ahh. Durante, durante o resto do ano, às vezes, às vezes (...) faço uma reflexão daquilo, das atitudes, o chamar um nome ou ter uma atitude menos correta e ponho-os a pensar: “então vamos lá refletir, fizeste isto,</p>	
--	--	---	--

		<p>fizeste aquilo, achas bem? Se fosse ao contrário?” Pronto, eu sei que é chover no molhado, mas vai, vai, chama-os a atenção muitas vezes e eles acabam por refletir e chegar à conclusão que não. Outra situação, às vezes, eles chegam assim muito irritados, chateados e eu muito calma, digo: “calma, primeiro vão lá fora os dois para falar, quando decidirem o que é que aconteceu, já me vêm contar. Eles às vezes saem e quando entram, já não me querem dizer nada porque já resolveram o assunto”.</p> <p>Professor Vasco: “Bom, autoavaliação é fácil de fazer num final dum trabalho, perguntar-lhes se correu bem, se gostaram, se não gostaram, o que é que mudavam, o que é que não mudavam. É outra das vantagens do primeiro ciclo, aqui dentro numa sala de aula, temos essa possibilidade e eles avaliam-se uns aos outros também não é difícil, porque eles gostam disso. Às vezes, também não são muito justos, porque avaliam mais facilmente um amigo do que um que não gostam tanto, ou que não se dão tão bem, mas é, é muito fácil fazer isso e faz-se com bastante frequência. A autoavaliação normalmente, registada, é mais nos finais dos períodos, de resto vai-se fazendo quase dia-a-dia, não é, porque consegue-se fazer. Eles próprios pelas reações muitas vezes fazem a própria autoavaliação: se não gostaram, se gostaram, se correu bem, se acharam difícil, é isso”.</p>	
--	--	---	--

<p>Encarregados de Educação dos alunos da turma/comunidade</p>	<p>Participação ou envolvimento dos pais e /ou encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos.</p>	<p>Professora Clotilde: “Eu só tive a reunião no princípio do ano, entretanto, para ter uma ligação direta com eles, eu abri, independentemente de ser em regime presencial, abri o classroom, criei um classroom para a turma e criei um padlet ou seja, o padlet para esta turma 2022-23, 1.º B e tudo o que é feito em sala de aula, todas as experiências, as atividades, são postas no padlet. Os pais têm conhecimento de toda atividades que são postas. Todas as semanas, são projetadas atividades que nós fazemos, de leitura, de escrita, tenho uma coluna de desporto, uma coluna de experiências, uma coluna de português, uma coluna de matemática, uma coluna de projeto e todas as fotografias que eu faço, eu coloco no padlet. Os pais estão a par de tudo o que se passa e eu mando e-mails quase todos os dias, de toda a informação que é dada, inclusive, tudo é colocado no classroom: vídeos de apoio da iniciação à leitura, exercícios para treinarem. Muitos exercícios do wordwall para eles exercitarem, tanto na área de português como na matemática. Porquê? Porque brevemente eu vou pedir a eles para trazerem o computador no segundo período. Eles têm que começar a estar familiarizados porque no primeiro ano, com as novas aprendizagens essenciais, entrou o pensamento computacional. Então, já estou a dar os primeiros passinhos, para eles também darem os primeiros passinhos, para depois, ser também uma prática corrente, eles poderem entrar no mail deles, poderem visualizar o classroom e estudar. Já tenho... no total de vinte e quatro alunos, já tenho seis a sete alunos que diariamente, quando chegam a casa vão à classroom e fazem uns joguinhos para treinar”.</p> <p>Professora Clara: “Os pais são</p>	
--	---	---	--

		<p>muito participativos, os pais são muito, regra geral são muito participativos, só tenho o caso desse menino que (...) não consigo praticamente entrar em contacto com a pessoa, (...) é muito difícil estabelecer contacto com, com esta educanda, com esta (...) encarregada de educação”.</p> <p>Professora Clara: “ainda ontem tivemos uma atividade em que os pais vieram cá, uns pais à escola fazer, fazer atividades aqui na escola.</p> <p>Professora Clara: “uma mãe por acaso desta menina que saiu daqui, veio ensinar a fazer biscoitos de gengibre, todos participaram, todos fizeram, cada um fez um biscoitinho, ahhh e, e, pronto faz parte também do nosso projeto. Nós temos um projeto de que envolve o passado e aí envolvemos também os pais, temos também, por exemplo, estas bonequinhas, que foram feitas também com os pais, ahhh essas bonequinhas, nós fizemos porque a primeira letra que aprendemos foi o “I” e eles foi a menina Lili e então todos fizeram a menina Lili, como achavam que era, a menina Lili “.</p> <p>Professora Clara: “Com os pais, e agora vai à votação e vamos escolher qual é a menina Lili que fica ahhh, que fica a mascote da sala, da turma e temos também estas bolinhas de Natal que também foram os pais que fizeram, eu mandei o molde e os pais fizeram as bolinhas de Natal, e trouxeram para cá. Nós fazemos sempre coisas, tentamos sempre articular com os pais”.</p> <p>Professora Clara: “sempre que há necessidade, sempre que eu necessito, ahh vêm à escola. Esta altura, esta fase do, do covid, veio afastar muito, um pouco os pais da escola, eles afastaram-se um bocadinho da escola e então ainda há aquele receio de de cá vir. Sempre que há necessidade ou sempre que eu peço, os pais vêm cá.</p>	
--	--	--	--

		<p>Ahh nas nas aprendizagens, para ler, para fazer alguns trabalhos de articulação com os miúdos, também fazem. Basicamente, é isso. O ano passado ainda tivemos um bocadito aquela fase da pandemia, não houve muito envolvimento, este ano é que estamos a trabalhar mais nesse sentido.</p> <p>Professor Vasco: “Sempre que eu peço, eles participam, com trabalhos, com ajudas em casa, claro que nem todos isso acontece, mas a grande maioria, sempre que eu peço os pais participam e ajudam em casa bastante na, e envolvem-se na, na aprendizagem dos filhos. Quanto a isso, não sei se acontece com toda a gente, mas eu tenho tido sorte, nas turmas que tenho tido, os pais envolvem-se bastante. Pode haver uma minoria que não, mas a maior parte, sim. Sempre que eu peço, eles participam”.</p> <p>Professor Vasco: “Sempre que eu chamo vêm à escola As reuniões de pais, normalmente, são sempre muito concorridas”.</p> <p>Professor Vasco: “são chamados, quando necessário. Ainda agora aconteceu, esta semana, dois, e se mais houvesse... e já houve outro que veio falar esta semana sobre a profissão, que não era neste caso, ainda, o momento certo, mas a mãe pediu-me para ele vir, segundo a vida de um pescador e ele veio e se eu pedir mais, eles vêm”.</p>	
--	--	---	--

	<p>Participação dos pais e/ou encarregados de educação na avaliação dos seus educandos. Operacionalizaçã o</p>	<p>Professora Clotilde: “eles têm conhecimento dos critérios, agora participar na avaliação, diretamente, ainda não participaram na avaliação... No princípio do ano foram estudados os programas, aprendizagens, técnica de trabalho, a dinâmica da escola todos os documentos estruturantes foram dados a conhecer e enviados por email a todos os pais”.</p> <p>Professora Clara: “((...)) Participam... pois eles têm sempre acesso a todos, todas as avaliações que eu faço, tudo o que eu faço, envio para casa, ahhh, há as reuniões, eles também, por exemplo telefonam sempre que é necessário, telefonam para falar sobre alguma coisa que os preocupa ou... há o horário de atendimento e se não houver o horário de atendimento, conciliamos um horário que dê para ambos, ahhh e pronto eles têm sempre... e ao participarem da vida da vida, né dos trabalhos de casa, dessas coisas todas, também acabam por participar na avaliação dos filhos”.</p> <p>Professora Clara: “Não”.</p> <p>Professor Vasco: “Não, por enquanto, não, não tem acontecido. Só quando entrego as avaliações e eles não gostam muito, aí eles participam mais.</p>	
Formação contínua	<p>Formação sobre o desenvolvimento de salas de aula e de escolas inclusivas e potenciadoras da aprendizagem.</p>	<p>Professora Clotilde: (...) a formação que eu recebi é a formação da experiência de vida e as formações que nós fazemos de ACD e já trabalhei alguns anos em educação especial e pronto e vamos aprendendo com a experiência e formações, formações contínuas na escola”.</p> <p>Professora Clotilde: “ultimamente, não tenho feito. Fiz antes da pandemia (...) da diferenciação na sala de aula. Ahh Como criar materiais para os alunos de educação especial. Foramos ensinados como criar, mas isto é tudo muito bonito depois na prática as turmas são muito grandes e nós não conseguimos fazer o que se pretende</p>	

		<p>e as horas atribuídas à educação especial, é muito reduzido, que eles dão às colegas de educação especial para apoiar os alunos”.</p> <p>Professora Clara: “eu (...) também tenho formação em educação especial, domínio cognitivo e motor, tenho pós-graduação, pronto e tudo o que eu sei mais deste contexto da escola inclusiva e isso tudo, deve-se à, a isso, à pós-graduação e a todo o trabalho que eu tenho vindo a desenvolver no âmbito da educação especial, porque também estive na educação especial durante cinco anos e, ahh por isso é daí que vem”.</p> <p>Professora Clara: “Nenhuma. Na altura que eu tirei o curso não havia assim nenhuma, foi assim, é tudo muito teórico, quando chegamos à escola é que... essa parte é toda... vamos aprendendo.</p> <p>I: E recentemente, formações para professores?</p> <p>Professora Clara: “Formações (...) tento sempre, não tanto como eu queria, porque o tempo não, não abona a nosso favor, mas sempre que consigo, faço”.</p> <p>Professor Vasco: “não tenho tido grande, grande formação. Isso é mais o dia-a-dia e a experiência que vou tendo e a troca de opiniões com as colegas, porque em termos de formação não tenho tido muita, quase nenhuma”.</p>	
	<p>Encontros com outros docentes sobre o desenvolvimento de salas de aula inclusivas.</p>	<p>Professora Clotilde: “Não, não tenho participado em encontros. É tudo conversas informais com colegas que têm experiência. Quando temos dúvida, contactamos aqui a nossa equipa da EMAEI, na escola. Ainda ontem tivemos uma reunião de departamento, onde o colega foi convidado a expor as novas, as novas alterações que surgiu e explicou a todo o departamento e o gabinete deles está sempre disponível para apoiar qualquer colega que tenha dúvida”.</p>	

		<p>Professora Clara: “Encontros propriamente, não mas costumo falar com muitos colegas e, e tento sempre que possível e sempre que há alguma coisa neste contexto que, isto interessa-me muito ahhh, eu tento sempre envolver-me”.</p> <p>Professora Clara: “((...) tenho colegas que fazem formação noutros agrupamentos em Albufeira por exemplo, em Loulé, tenho colegas que fazem formação e muitas vezes, elas mandam para eu, para eu fazer também formação”.</p> <p>Professora Clara: “Fiz uma fiz uma formação, ahhh recentemente, ahh mas não tanto como eu queria (...) eu com os miúdos inclusivos nunca, nunca os ponho assim muito, muito, não ...Tenho tido sempre turmas com meninos (...) com medidas, mas não, não os ponho, assim, muito à parte. Então, tento sempre incluí-los, eles vão sempre e os colegas vão sempre aceitando, eles vão sendo sempre... interiorizados lá então, não...”</p> <p>Professor Vasco: “Quando temos conselho de ano há sempre trocas de opiniões e, e daquilo que se faz, daquilo que se fez, daquilo que se vai querer fazer e tenta-se fazer uma articulação entre colegas...na mesma escola é mais fácil, aqui com as colegas do meu ano é mais, muito mais fácil, fazemos isso quase todos os dias, fora da sala de aula, fora da escola, com o resto dos colegas do agrupamento, normalmente nas reuniões mensais, faz-se um balanço daquilo que se fez e troca-se opiniões e estratégias, aliás é essa a motiv..., é isso que nos é pedido, através da direção, do departamento, que se faça cada vez mais uma permuta sobre experiências e se troque opiniões e atividades e estratégias”.</p>	
--	--	--	--

	<p>Apoio continuado ao professor com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos e potenciadores da aprendizagem.</p>	<p>Professora Clotilde: “o apoio é fazeres formação contínua, só que os professores estão tão assoberbados, já há muitas formações ao mesmo tempo a decorrer e estes últimos anos, as formações têm estado essencialmente viradas para o plano tecnológico. Fomos praticamente obrigados a fazer a formação do nível um da tec... do digital, do nível dois digital, que são formações de cinquenta horas e então os colegas tiveram pouco manobra para outras formações e estão cansados, os horários são muito extensos, é muita reunião e tem sido... este ano é a matemática São as aprendizagens essenciais de matemática também cinquenta horas, a oficina. O que nós achamos é que falta tempo. Tempo para refletir sobre as práticas, não há horas de [ao] encontro para refletir sobre as práticas, é o que todos nós sentimos”.</p> <p>Professora Clara: “apoio continuado, só as formações e é para quem quiser ir e a maioria delas até... algumas que eu tenho visto, até são pagas e acho que fazia falta fazer assim mais algumas que não fossem pagas”.</p> <p>Professora Clara: “Bem, em termos de, de, dos, dos, dos professores de educação especial, sim, estão sempre prontos e ajudam-nos nas dúvidas e nas questões que temos, sim, sim nesse aspeto sim”.</p> <p>Professor Vasco: “Ações de formação, temos tido por vezes alguma, agora mais dirigidas para a robótica, temos tido bastante formação nesse aspeto, temos tido porque ela existe e, e quem quer inscreve-se e eu por acaso até me tenho inscrito bastante... dentro dessas novas, destas novas tecnologias, sim, sim. Minimamente, sim”.</p>	
--	---	--	--

Apêndice I

Grelha de observação de práticas

H1. Grelha de observação de práticas nº 1			
Investigadora: Dulce Correia		Data: 10 de março de 2023	
Registo: gravação áudio			
Professora: Clotilde	Ano: 1º	N.º de alunos: 24	Tempo letivo: 9h/10h30
Organização do espaço pedagógico: mesas juntas em linha atrás, nas laterais mesas únicas em fila, ao centro dois conjuntos de duas mesas juntas formando grupos de quatro crianças. Um conjunto de duas mesas num canto mais calmo da sala.			
Recursos			
Materiais: Quadro interativo; caderno do aluno; livro; abelha robô.		Humanos: professora titular; professora de apoio; professor robótica; terapeuta da fala.	
Tempo	Ações		Observações
	Professor	Alunos	
09h00	Entrada na sala	Entrada na sala	
9h05	Abertura da aula. Professora manda escrever nome, data e tempo.	Alunos executam a tarefa.	
09h10	Preparação da aula de robótica com professor convidado.		

09h14	Início da explicação por parte do professor sobre o funcionamento e as regras de utilização da abelha robô.	Alunos ouvem a explicação.	
09h20	Professora ausentou-se por momentos.	Todos os alunos se mantêm atentos à explicação do professor de robótica.	
09h24		Aluno foi junto do professor inserir as coordenadas na abelha robô.	
09h27	Entrada da professora de apoio.		A professora de apoio educativo saiu visto estar a decorrer a aula de robótica.
09h34	Professor convida um a um a ir introduzir as suas coordenadas.	Alunos fazem plano para inserir as coordenadas, individualmente.	
09h38	Professora manda alguns alunos sentarem-se.	Vários alunos levantaram-se para mostrar as suas coordenadas.	
09h43	Terapeuta da fala entrou para levar uma criança.	Uma criança saiu com o terapeuta da fala.	
09h45	Professora propõe que os alunos vão juntar-se em grupos para inserir as coordenadas na abelha.	Os alunos juntam-se em grupos. Registam as coordenadas numa folha.	

09h49	Professor esclarece o porquê de alguns enganos.		
09h49	Professora pede a um aluno que repita porque não estava atento.	Aluno responde.	
09h56	Professora sugere que se agrupem e escolhe os elementos dos grupos.	Alunos organizam-se em grupos segundo orientação da professora.	A professora titular manda uma criança chamar a professora de apoio que volta à sala.
10h14	Professora recolhe os trabalhos de grupo.		
10h20	Tempo para lanche da manhã na sala. Enquanto lancham, a professora mostra à turma os bonecos de neve que realizaram individualmente na sala no dia anterior.	Alunos ouvem e observam os trabalhos dos colegas, que a professora vai mostrando um a um.	
10h30	Professora faz reforço positivo a algumas crianças que revelaram alguma insegurança na realização dos bonecos de neve.	Alunos ouvem e observam os trabalhos dos colegas, um a um.	
10h32			Fim do primeiro tempo.

H2. Grelha de observação de práticas n° 2			
Investigadora: Dulce Correia		Data: 13 de fevereiro de 2023	
Registo: gravação áudio			
Professora: Clara	Ano: 1º	N.º de alunos: 20	Tempo letivo: 9h00/10h20
Organização do espaço pedagógico: sala em U. Uma criança perto da professora; uma criança sentada à frente do quadro, ao centro, na parte aberta do U; uma criança na mesa redonda ao lado do U.			
Recursos			
Materiais: Quadro interativo; caderno do aluno; livro; livro de histórias “desculpe-me”		Humanos: professora titular; professora educação especial.	
Tempo	Ações		Observações
	Professor	Alunos	
09h00	Entrada da professora	As crianças já estão na sala quando a professora entrou.	
9h07	Abertura da aula. Professora manda escrever nome, data e tempo (frase do dia).	Paralelamente vão surgindo outras conversas com a professora.	
09h08	Chamada de atenção ao Micael.	A criança (com RTP-Micael) estava levantado. Sentou se seguindo a indicação da professora.	

09h11	Chamada de atenção à criança que faltou a semana toda.	Algumas crianças dão a sua opinião a respeito da criança que faltou, revelando consciência das suas necessidades.	A criança que faltou sem justificação está situada perto da professora. Professora manifesta intenção de contactar a avó.
09h12	Professor chama o responsável da semana para recolha de assinaturas dos encarregados de educação.	Crianças estão a retirar da mochila os papéis, por sua iniciativa.	Articulação com família
09h14	Professora põe as mãos em cima do ombro e diz “Micael vai-te sentar.”, em tom ligeiramente baixo.	A criança está de pé	O seu lugar sentado é na mesa situada ao centro da sala, sozinho.
09h16	Professora dá indicação à criança para verificar se tem trabalhos por terminar, caso contrário, indica-lhe que deve esperar que os colegas terminem.	Criança informa que já acabou a tarefa-escrever o nome e a data.	
09h18	Professora manda escrever a frase do dia.	Paralelamente uma das crianças solicita a atenção da professora.	A frase do dia é criada pelas crianças, individualmente.
09h21	Professora volta a alertar o Micael: “Micael, não quero barulho”, de forma firme e baixando ligeiramente o tom.	O Micael está a ficar impaciente por ter de esperar.	
09h23	Professora alerta o Micael para não dizer a frase ainda.	O Micael está a ler a frase.	
09h28	A professora manda ler a frase do dia. Escreveu no quadro.	Criança escreveu no quadro.	As crianças leem a partir do Quadro uma palavra cada um. A criança que escreveu a frase não lê.

idem	Professora volta a responder à solicitação do Micael.	Micael está chateado por não conseguir encontrar o cartão com o nome.	
09h30	Professora explica a regra: o primeiro a escrever a data é quem escrever a frase.	Micael reclama por não ter escrito a frase	
09h31	Entrada da professora de educação especial.	A criança que faltou a semana toda vai fazer as fichas de avaliação que não fez a semana passada, com a professora de educação especial.	
09h35	Articulação entre a professora titular e a professora de educação especial.		A criança sai com a professora.
Idem	Professora recebe prendinha.	Aluna dá uma prendinha à professora.	
09h36	Professora apresenta próxima tarefa de matemática. Repete tarefa, nome do exercício e página.	As crianças realizam a tarefa individualmente.	
09h37	Professora dirige-se à criança que está sentada na mesa redonda ao lado do U.	Criança responde à professora.	Entretanto a professora dirige-se a outros alunos individualmente.
09h38	Professora dá reforço positivo. “Boa”.	Criança levanta-se e mostra o trabalho realizado.	

09h39	Professora indica a uma criança que reveja o que tem em atraso, para levar para terminar no fim de semana.		Nesse fim de semana prolongado não vai haver trabalhos de casa.
09h39	Professora incentiva a tutoria entre aluno que já concluiu a tarefa e outro que está com dúvidas.	Enquanto as duas crianças realizam o trabalho, uma terceira levanta-se e vai observar	Esta última criança (com RTP) levanta-se várias vezes. A professora chama a atenção pontualmente quando demora a voltar ao lugar.
09h41	Quem não terminou deve deixar para depois do lanche.	A criança Micael reclama que está quase a terminar- a professora incentiva a que continue.	
09h42	Professora é alertada por alunos que alguns estão a fazer exercícios não previstos, enquanto aguardam a ligação á internet. A professora manda fazer outro exercício de conteúdos já trabalhados.	Alunos que já terminaram procuram realizar próximos exercícios do livro.	
09h45	Professora vai perto duma criança que estava com o material guardado e pede-lhe que lhe mostre a data.	Criança corresponde ao pedido.	Professora dá elogio: “muito bem, hoje não houve enganos”. Paralelamente outras crianças dão opinião “acho que ele fez tudo”.
09h46	A professora reforça ao Micael o que a colega lhe estava a explicar.	O aluno com RTP levanta-se outra vez e vai com o seu caderno perto de uma colega.	
09h47	Quem não terminou deixa para resolver depois para passarem todos para a próxima tarefa-no quadro.	Criança com RTP ficou chateada porque ainda não tinha acabado.	A professora foi perto dele e abriu-lhe o livro e disse-lhe: “Micael vamos fazer em conjunto”. Início do trabalho com toda a turma.

09h50	Professora vai questionando exercício por exercício a quem quiser responder.	Alunos respondem.	
09h51	A professora foi perto do aluno esclarecer o cálculo.	Aluno que está sozinho na mesa redonda disse cálculo incorreto.	A professora pergunta como chegou ao resultado, ouve a criança e posteriormente dá explicação.
09h55			Micael está constantemente com as pernas em cima da cadeira.
09h57	Professora sugere curta tarefa individual.	Crianças realizam a atividade.	Trabalho individual durante 3 minutos
10h00	Professora sugere passagem para correção em conjunto.	Alunos respondem às questões da professora.	

10h01	Professora tira dúvidas a uma aluna e explica tudo de novo.	Criança coloca dúvida.	
10h03	Professora participa na conversa das crianças.	Crianças conversam espontaneamente.	Enquanto a professora apaga o Quadro surgem conversas espontâneas sobre o fim-de-semana.
10h04	Professora sugere nova tarefa individual	Crianças realizam a tarefa.	Trabalho individual durante dois minutos e correção em grupo
10h08	Professora sugere novo tempo de trabalho individual	Crianças realizam a tarefa.	Trabalho individual durante três minutos e correção em grupo.
10h09	A professora dá reforço positivo à aluna: “a Rute sabe fazer estas contas, não sabe?”.	Aluno levantou-se e foi perto da professora queixar-se que a colega Rute estava a ver o seu trabalho.	
10h11	Professora faz tempo de espera para alguns alunos fazerem a conta. Sugere a quem está à espera que pinte o barquinho.		Professora dá reforço positivo a um aluno. “Vá Cláudio eu sei que tu consegues fazer isto rápido”.
10h13	Professora sugere tempo de ouvir uma história.	Crianças ficam entusiasmadas e ouvem atentamente a história: “Desculpe-me”.	

10h19	Professora faz breve conversa sobre a história.	Crianças interagem e fazem comentários sobre a história.	
10h20	Professora informa que são horas de lanche		

H3. Grelha de observação de práticas nº 3			
Investigadora: Dulce Correia		Data: 28 de fevereiro de 2023	
Registo: gravação áudio			
Professora: Raquel	Ano: 2º	N.º de alunos: 20	Tempo letivo: 9h00/10h30
<p>Organização do espaço pedagógico: sala com quatro mesas duas a duas e três mesas separadas.</p> <p>Uma mesa de apoio à professora com computador num extremo; uma mesa de apoio à professora no outro extremo; Quadro interativo ao centro.</p> <p>Duas crianças com medidas seletivas no conjunto de quatro mesas perto da mesa de apoio à professora. Uma mesa redonda com a professora de apoio, uma criança recorre à professora de apoio várias vezes durante a aula.</p>			
Recursos			
Materiais: Quadro interativo; caderno do aluno; livro manual de língua portuguesa.		Humanos: professora titular; professora de apoio educativo.	
Tempo	Ações		Observações
	Professor	Alunos	
09h00	Entrada. Abertura da aula. Professora manda escrever nome, data, tempo e dia da semana.	As crianças realizam as tarefas em silêncio. Surgem conversas paralelas em tom baixo.	No decorrer do exercício a professora vai fazendo pequenas chamadas de atenção para manter o silêncio.
9h08	Professora manda fazer tabuada do 2, 3, e do 4.	As crianças realizam as tarefas em silêncio. Surgem conversas paralelas em tom baixo.	
9h10	Chamada de atenção à criança que chegou dez minutos atrasada.	Entra uma criança na sala.	

09h11	Atenção individualizada a uma criança que tinha os olhos inchados.	A criança responde à professora	
09h14	Professora chama aluna para fazer o primeiro exercício no quadro.		
09h15	A professora deu feedback positivo e deu-lhe uma “carinha feliz”.	Aluno corrigiu o exercício corretamente	O aluno tem medidas seletivas.
09h17	Professora manda abrirem o livro de Português e lerem o texto. Ausenta-se para falar com um encarregado de educação.	Durante a ausência da professora a turma mantém-se bem-comportada, com conversas pontuais em voz baixa.	Encontra-se na sala a professora do apoio educativo e a investigadora.
09h27	Reentrada da professora que dá indicação para passar para uma atividade de expressão musical.	As crianças reagem com entusiasmo.	
09h30	A professora chama a criança que estava na mesa redonda com a professora de apoio, para o seu lugar para fazer a atividade de expressão musical com o grupo.	A criança que estava na mesa redonda com a professora de apoio foi para o seu lugar para fazer a atividade com o grupo.	
09h39	No decorrer da atividade a professora dá indicações a toda a turma.	O aluno com medidas seletivas está com dificuldade em acompanhar o ritmo.	
09h41	A professora dá indicação à turma para passar para a leitura silenciosa do texto do manual de português.		

09h42		A criança voltou a sentar-se na mesa redonda com a professora de apoio.	
09h45	A professora chama crianças para lerem para a turma.	Crianças leem alto uma a uma, para a turma, conforme a professora chama.	Paralelamente duas crianças com medidas seletivas realizam tarefa no caderno autonomamente.
09h46	A professora faz perguntas de interpretação do texto.	As crianças respondem conforme a professora chama.	Ao mesmo tempo a professora orienta as duas crianças que estão a realizar a atividade no caderno.
09h50	A professora chama algumas crianças para os colegas lhe atribuírem qualidades - adjetivos- exploração de conteúdos	As crianças participam com entusiasmo.	Paralelamente a professora responde com gestos a questão de uma das crianças que executam tarefas no caderno.
10h05	A professora propõe visualização de vídeo sobre os adjetivos.	As crianças com medidas seletivas continuam a fazer as atividades autonomamente no caderno. A criança continua na mesa redonda com a professora de apoio educativo a realizar uma atividade diferente de português.	
10h13	Professora propõe trabalho no quadro	Uma criança vai selecionar os adjetivos.	
10h15	A professora está a esclarecer dúvidas à criança.	Outra criança chama a professora: “Professora, fiquei um bocadinho confusa”.	

10h17	A professora chama uma criança ao Quadro e vai apoiando individualmente as crianças na mesa.	A criança vai ao quadro.	
10h21	Professora escreve no Quadro adjetivos com erros para os alunos corrigirem	As crianças corrigem em grupo com a professora.	
10h24	Professora chama a atenção da criança que está de pé, com um sorriso e com um gesto (mandar sentar).		

H4. Grelha de observação de práticas n° 4			
Investigadora: Dulce Correia		Data: 08 de março de 2023	
Registo: gravação áudio			
Professor: Vasco	Ano: 2°	N.º de alunos:24	Tempo letivo: 9h00/10h30
Organização do espaço pedagógico: sala em U; dois conjuntos de duas mesas no centro; uma mesa redonda fora do U.			
Recursos			
Materiais: Quadro interativo; caderno do aluno; manual matemática; manual portuguesa.		Humanos: professor titular.	
Tempo	Ações		Observações
	Professor	Alunos	
09h00	Abertura da aula; Nome; data; tempo: Tabuada do 2 e do 3 Trabalho de casa - leitura de texto	Alunos realizam as tarefas.	
9h10	Atenção a uma criança que passou mal.	Criança explica o que teve.	
09h11	Recolha de papéis assinados pelos pais (dentista).		
09h13	Apresentação da investigadora.	Algumas observações dos alunos.	

09h 14	Professor questiona se já concluíram a tabuada.	Respondem em coro que “não”.	
09h17	Professor chama um aluno (mais agitado) para a mesa redonda.	As crianças realizam a tarefa.	
idem	Professor vai circulando pela sala supervisionando e incentivando o trabalho.	As crianças continuam a realizar a tarefa.	
09h 18	Apoio à escrita do texto de uma aluna.		
09h 19	Apoio à leitura ao aluno na mesa redonda. Ao mesmo tempo faz chamada de atenção para o grupo e atende o pedido de uma criança.	Enquanto os colegas finalizam a tarefa, o aluno lê com a ajuda do professor.	
09h20	Início da leitura de texto feito em casa com os pais. Professor coloca questão a um aluno.	Alunos respondem em conjunto à questão do professor.	
Entre as 9h20 e as 09h43	O professor circula pela sala, chama um a um para ler) vai ao pé de quem lê; vai ao pé de quem ainda está a fazer a data ou a tabuada. Faz chamadas de atenção.	Enquanto a maioria dos alunos leem alto, à vez, para a turma, outros acabam a tabuada, ou a data.	
idem	Idem Professor manda calar, pontualmente.	Durante a leitura, uma ou outra criança levanta-se para apanhar algo	

		ou para ir ao cesto do lixo ou afiar o lápis.	
idem	Enquanto leem individualmente alto, para a turma, o professor faz observações com humor relativamente a cada um dos alunos (seus gostos, interesses, vivências) para chamadas de atenção ou esclarecer conteúdos.	Alunos leem autonomamente em voz alta para a turma.	
09h45	Apoio à leitura de texto a aluna.	Aluna lê com o apoio individual do professor. Os restantes alunos realizam tarefa proposta de matemática.	O texto que a aluna lê é texto do manual.
09h51	Professor volta a ajudar o aluno que tinha lido inicialmente com o seu apoio. Enquanto apoia individualmente responde a solicitações de um aluno e questiona a turma.	Aluno lê com o apoio individual do professor.	O texto que o aluno lê é texto do manual.
09h54	Professor volta por momentos a atenção para a turma; responde a dúvida de um aluno e volta a apoiar o aluno com a leitura.	Os restantes alunos realizam tarefa proposta de matemática.	
09h55	Professor volta de novo a atenção para os alunos que realizam a tarefa de matemática.	Alunos respondem às questões do professor.	Todas as ações mencionadas foram realizadas individualmente.

	Questiona alunos e faz correções, observações, pergunta como vai o trabalho, faz chamadas de atenção, responde a solicitações.		
10h04	Professor chama alunos para realizarem a tarefa individualmente no quadro. Incentiva. Entretanto apoia individualmente os restantes alunos. Dirige-se individualmente e comenta uma situação pessoal com outra criança, responde a dúvidas de outros, faz chamadas de atenção. Pergunta à turma se houve dúvidas.	Enquanto o professor escolhe quem vai ao quadro, alguns alunos oferecem-se. Vão à vez os alunos chamados ao quadro. Restantes alunos realizam a tarefa individualmente., tirando dúvidas com o professor.	
10h21	Professor faz a correção do trabalho no Quadro com toda a turma para tirar dúvidas. Professor vai questionado a turma.	Os alunos no lugar respondem às questões do professor.	
10h25	Professor informa que são horas de lanche.		

Apêndice J

Notas de campo

Conversa telefônica informal com Sérgio Niza, onde foi debatido o tema da Diferenciação Pedagógica.

25 de novembro, 2022

No MEM Diferenciação Pedagógica é a possibilidade de os alunos passarem por formas diversas pelo mesmo assunto no currículo. Diferenciação Pedagógica é o percurso que o aluno faz. O aluno na corrida da aprendizagem, sendo que Currículo = corrida =-percurso. É o historial pessoal do aluno na apropriação do currículo. Cada módulo é um capítulo dessa história. Os alunos entram como atores na área de projeto. Na comunicação entram como se fossem públicos. Diferenciam-se: os modos de trabalhar; as formas de organizar no tempo de trabalho.

Várias oportunidades para se reencontrar e garantir mais facilmente o sucesso na aprendizagem.

É o aluno que vai intervir de maneira diferente nas coisas diversas

A maior diferença (na nova legislação) foi desistir da nomenclatura médica, comprometer o prof no trabalho de diagnóstico. (CIF nomenclatura da Organização Mundial de Saúde.)

As formas de organização mantiveram-se

As escolas especializadas mantiveram-se.

Os centros de recursos para a inclusão com avaliação das situações de incapacidade por referência à CIF, mantiveram-se.

Criou-se nalguns espíritos um pouco mais de confusão.

Diferenciação dos percursos de aprendizagem em que o professor tem o papel de:

- Organizador de respostas; mediador de toda ação/processo; potenciador de aprendizagem.

25 de abril, 2023

Palavras/expressões em destaque

Clotilde- temos que, têm de

Clara - muito (bons, motivados), todos (acompanham, fazem), sempre.

Raquel- Eu gosto, eles gostam

Válter-eu faço sozinho, eu é que conheço, não preciso

Grupo /turma -mencionado pela Raquel e Clotilde

Dezembro, 2022

Das entrevistas realizada, dois professores referem em que não têm alunos que seja necessário fazer diferenciação pedagógica.

Dezembro, 2022

No final da entrevista com a professora Clotilde falou-se *off the record* sobre o estado atual da educação e foram feitas inferências, que levam a refletir:

1- As gerações atuais estão a ficar mais mal preparadas do que as gerações anteriores.

2- O processo de ensino/aprendizagem é cada vez menos um processo natural. Está tornado num processo político e burocrático em que as aprendizagens das crianças não parecem ser prioritárias. A função burocrática e política prevalece sobre a da aprendizagem.

Dezembro, 2022

Dois professores (Clotilde e Vasco) referem que o segundo ano é o mais complicado, porque no primeiro ano todos os meninos transitam”

Dezembro, 2022

Todos os professores se queixam do programa extenso, do excesso de conteúdos e da falta de tempo para cumprir o programa.

Dezembro, 2022

Todos os participantes, à exceção de um dizem ter uma boa turma.

Dezembro, 2022

Talvez obtivesse respostas mais esclarecedoras se tivesse questionado os intervenientes sobre qual o modelo de ensino que aplica, para além da questão: Qual o método ou métodos de ensino ao qual recorre?

Dezembro, 2022

Clotilde e Clara e Raquel referem-se a “nós” no que diz respeito ao aprender (professor e alunos). Recorrem frequentemente ao termo “miúdos”.

Dezembro, 2022

Clotilde e Raquel exprimem-se várias vezes com esta expressão comum a ambas: “Grupo/turma”

Dezembro, 2022

A professora Clara foi a única a dizer que tem uma turma espetacular.

Dezembro, 2022

É comum a todos (Clara deixou menos explícito) a conceção de que a avaliação para as aprendizagens é uma mais-valia e através do erro detetado, ajudar os alunos a chegarem ao conhecimento respeitando os seus ritmos.

Janeiro, 2023

Assumir que o professor não sabe (Clotilde) “todos nós temos falhas” e partir da vontade de saber para incentivar a pesquisa “quando não sei digo e vamos pesquisar” (Raquel)

Fevereiro, 2023

Quando agendámos as observações de aulas a professora Clara disse: “a segunda-feira é boa para veres o Micael, nesse dia está mais agitado”. A investigadora nunca fez referência à intenção de observar particularmente os alunos com Necessidades Específicas. Será esta observação indicador de que a professora privilegia a diferenciação pedagógica enquanto medida para minimizar as dificuldades de alguns alunos ou também como forma de potenciar as aprendizagens de todos? Seria uma questão a aplicar na segunda fase das entrevistas. Questões diferentes dirigidas a cada um dos participantes para esclarecer dúvidas sobre as respostas às primeiras entrevistas.

25 de abril, 2023

Problemática mais falada:

Falta de tempo (todos)

Turmas grandes (todos)

Programa para o 1º CEB demasiado extenso. (todos)

Poucas vivências da turma (Clotilde e Raquel)

25 de abril, 2022

Para além do perguntado, sobressai:

Clotilde - constrangimentos. POLÍTICAS EDUCATIVAS

Clara - evidencia a relação professor/aluno; elogio à turma.
ENSINO/APRENDIZAGEM

Raquel - foco na motivação e bem-estar dos alunos, motivação e desinibição. ALUNOS

Vasco - faço sozinho, eu é que conheço, não preciso. responsabilidade professor respostas educativas, implementação das medidas

25 de abril, 2023

Palavras/expressões em destaque

Clotilde- temos que, têm de

Clara - muito (bons, motivados), todos (acompanham, fazem), sempre.

Raquel- Eu gosto, eles gostam

Válter-eu faço sozinho, eu é que conheço, não preciso

Grupo /turma -mencionado pela Raquel e Clotilde

Junho, 2023

Numa segunda fase a aplicação das entrevistas, iria incidir de forma mais concreta em questões da Diferenciação Pedagógica. A fase inicial foi um pouco generalista, mas necessária.

Julho, 2023

Só a professora Clotilde referiu recorrer mais às Aprendizagens Essenciais do que a outros documentos de apoio às decisões curriculares.