



A elaboração dos Programas Educativos Individuais e suas implicações na Prática Pedagógica em contexto de sala de aula

Ana Cristina Rodrigues Fernandes Serra

Dissertação Apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
-Educação Especial-

2019



A elaboração dos Programas Educativos Individuais e suas implicações na Prática Pedagógica em contexto de sala de aula

Ana Cristina Rodrigues Fernandes Serra

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Educação Especial –

Orientação: Professora Doutora Teresa Santos Leite

2019

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de muita perseverança e da convicção de que enquanto docente de Educação Especial deva manter uma atitude proativa, desenvolvendo uma cultura de escola que assenta na promoção da educação inclusiva na comunidade escolar.

Quero deixar um profundo agradecimento à minha orientadora, a Professora Doutora Teresa Leite, pela disponibilidade, apoio e compreensão. A supervisão científica prestada permitiu ampliar largamente os meus conhecimentos e espero conseguir retribuir, fazendo uso deles e aplicá-los da melhor forma. Obrigada por tudo o que me ensinou, por ter acreditado e não ter desistido de mim.

O meu muito obrigada às direções dos Agrupamentos e às Professoras do 1º ciclo que se disponibilizaram para este estudo e o tornaram possível.

Um agradecimento à Escola Superior de Educação pela compreensão demonstrada pelas condições adversas com as quais me debati durante este processo.

Por último, um agradecimento sincero e especial a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, em particular àqueles que mais perto conviveram comigo.

RESUMO

O presente estudo pretende perceber quais os procedimentos e critérios utilizados na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) com a medida educativa Adequações Curriculares Individuais (ACI), como é implementado em contexto de sala de aula e se é usado como um instrumento orientador e dinâmico, devidamente ajustado ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

O estudo compreendeu a participação de três professoras titulares de turma do 1º ciclo de diferentes Agrupamentos e as respetivas turmas, com incidência em três alunos com a medida educativa ACI e respetivos PEI, reportando para um estudo de caso múltiplo. Como técnicas de recolha de dados, foram utilizadas a análise documental dos PEI e ACI, as entrevistas semiestruturadas aos professores titulares de turma, e ainda a observação não participante e sistemática em contexto de sala de aula. Após a análise de conteúdo dos dados, procedeu-se à triangulação das fontes e técnicas para a validação dos resultados.

Como conclusão, o estudo aponta para a aceitação da inclusão pelos docentes, sendo esta percebida sobretudo como um processo de socialização e remete a diferenciação curricular para o ensino das áreas académicas, com enfoque no trabalho diferenciado e na adaptação do currículo comum.

Para as docentes, o PEI é um guia de suporte à intervenção, dinâmico mas pouco funcional. Na elaboração do PEI constataram-se procedimentos diferenciados, sendo referida a escassez de tempo para reunião da equipa como um constrangimento a este processo. As ACI foram efetuadas ao nível das áreas curriculares, das estratégias, dos objetivos, dos conteúdos e ao nível do espaço e tempo. Constatou-se que, apesar de os professores utilizarem prioritariamente o modelo transmissivo na sala de aula, se começa a assistir à introdução de outro tipo de estratégias e atividades mais orientadas para dar resposta à diversidade dos alunos, remetendo para práticas mais inclusivas.

Palavras-Chave: Programa Educativo Individual; Adequações Curriculares Individuais; Inclusão; Diferenciação Curricular; Diversidade

ABSTRACT

The present study intends to perceive the procedures and criteria used in the elaboration of the Individual Educational Program (IEP) with the educational measure Individual Curricular Adaptations (IAC), how it is implemented in the context of the classroom and if it is used as a guiding and dynamic instrument, properly adjusted to the teaching and learning process of the students.

The study was attended by three teachers from primary school of different school and their respective classes, with incidence in three students with the educational measure IAC and respective IEP, reporting to a multiple case study. The data collection methods used were documental analysis of the IEP and ACI, semi-structured interviews, and the non-participant and systematic observation in the classroom context. After analyzing the data content, we proceeded to triangulate the sources and techniques for the validation of the results.

As a conclusion, it is possible to mention that teachers accept inclusion mainly as a process of socialization and view the curriculum differentiation as a differentiated work for the teaching of the academic areas with the adaptation to the common curriculum.

For teachers, the IEP is a dynamic but not very functional intervention support guide. In the preparation of the IEP, different procedures were observed, and the shortage of team meeting time was mentioned as a constraint to this process. The IAC were carried out at the level of curricular areas, strategies, objectives, contents and the level of space and time. It was observed that, although teachers use the transmissive model in the classroom as a priority, we begin to see the introduction of other strategies and activities that are more oriented towards responding to the diversity of students, referring to more inclusive practices.

Keywords: Individual Educational Program; Individual Curricular Adaptations; Inclusion; Curricular differentiation; Diversity

ÍNDICE

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Abreviaturas

Índice de figuras

Índice de quadros

Introdução.....	1
1.Enquadramento teórico.....	3
1.1.Escola Inclusiva	3
1.2. Diferenciação Curricular	9
1.3.Situação atual da Educação Especial em Portugal	12
2. Estudo empírico	17
2.1. Opções metodológicas	17
2.1.1. Definição do problema, questões orientadoras e objetivos do estudo....	17
2.1.2. Natureza e Desenho do Estudo	20
2.1.3. Caracterização dos participantes	23
2.1.4. Técnicas de recolha e tratamento de dados.....	26
2.1.4.1. Pesquisa e Análise Documental	27
2.1.4.2. Entrevista	28
2.1.4.3. Observação	31
2.1.4.4. Análise de Conteúdo.....	34
2.1.4.5. Critérios de validade ou credibilidade da investigação	39
2.2. Apresentação e discussão dos resultados	40
2.2.1. Caso1	41
2.2.2. Caso 2.....	61
2.2.3. Caso 3.....	80
3. Considerações Finais	104
Referências Bibliográficas	113
Índice de Anexos	
Anexos	

ABREVIATURAS

AE	Agrupamentos de Escolas
ACI	Adequações Curriculares Individuais
CAST	Center for Applied Special Technology
CEI	Currículo Educativo Individual
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
DEE	Docente de Educação Especial
EE	Educação Especial
ELI	Equipa Local de Intervenção
ER	Ensino Regular
IGE	Inspeção Geral de Educação
PEI	Programa Educativo Individual
PTT	Professores Titulares de Turma
NEE	Necessidades Educativas Especiais
RTP	Relatório Técnico-Pedagógico

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Plano de estudios	22
-----------------------------------	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização das Professoras que participaram no estudo	25
Quadro 2. Temas e Categorias: Resultados Gerais da Análise de Conteúdo C1	46
Quadro 3. Resultados da análise do 1º Tema C1: Educação Inclusiva	47
Quadro 4. Resultados da análise do 2º Tema C1: Programa Educativo Individual	49
Quadro 5. Resultados da análise do 3º Tema C1: Adequação Curriculares Individuais	51
Quadro 6. Temas e Categorias: Resultados Gerais da Análise de Conteúdo C2	65
Quadro 7. Resultados da análise do 1º Tema C2: Educação Inclusiva	65
Quadro 8. Resultados da análise do 2º Tema C2: Programa Educativo Individual	67
Quadro 9. Resultados da análise do 3º Tema C2: Adequação Curriculares Individuais	69
Quadro 10. Temas e Categorias: Resultados Gerais da Análise de Conteúdo C3	86
Quadro 11. Resultados da análise do 1º Tema C3: Educação Inclusiva	86
Quadro 12. Resultados da análise do 2º Tema C3: Programa Educativo Individual	89
Quadro 13. Resultados da análise do 3º Tema C3: Adequação Curriculares Individuais	91

INTRODUÇÃO

A escola tem sofrido grandes modificações de forma a procurar responder às necessidades e movimentos sociais dos tempos, modificações que se foram dando também a nível curricular. Consequentemente o papel e a imagem do professor foram-se adaptando a estas mudanças. Presentemente, o enfoque centra-se na organização da escola, no currículo, no professor e suas práticas pedagógicas, procurando contribuir para o sucesso de uma população escolar heterogénea e visando uma escola inclusiva.

Assiste-se assim a uma alteração de conceções em que se começa a perceber que as adequações metodológicas e organizativas efetuadas para dar resposta aos alunos que apresentam diferenças mais relevantes irão favorecer todas as crianças e que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) favorece a criação um ambiente educativo mais rico para todos (Ainscow, 1995).

Esta mudança de paradigma originou uma serie de dificuldades e de questões na prática quotidiana dos profissionais da educação, tornando evidente “a desadequação dos currículos em relação às necessidades dos públicos a que se destinam” (Ponte, 2008, p.154).

O presente estudo pretendeu perceber quais os procedimentos e critérios utilizados na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) com a medida educativa Adequações Curriculares Individuais (ACI), como é implementado em contexto de sala de aula e se é usado como um instrumento orientador e dinâmico, devidamente ajustado ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Tendo por base os pressupostos e orientações acima referidas foi efetuado um enquadramento teórico, no âmbito da escola inclusiva e da diferenciação curricular que configura o primeiro capítulo. Foram descritas algumas práticas educativas inclusivas tendo por base a diferenciação curricular e explanou-se a situação atual da Educação Especial (EE), baseada na análise dos relatórios elaborados pela Inspeção Geral de Educação (IGE) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Este levantamento possibilitou a formulação do problema e das questões orientadoras e a definição dos objetivos para esta investigação apresentados no segundo capítulo, na segunda parte deste estudo. Foi realizada a caracterização dos participantes, compreendendo três professoras titulares de turma do 1º ciclo de

escolas diferentes e de três alunos, com a medida educativa ACI e respetivos PEI. Quanto à natureza e o desenho do estudo, afigura-se como sendo uma investigação de cariz qualitativo, enquadrada no paradigma interpretativo, reportando para um estudo de caso múltiplo do tipo descritivo. Foram utilizadas várias técnicas no processo de recolha e análise de dados, tais como a análise documental dos PEI e ACI, entrevistas semiestruturadas aos professores titulares de turma, possibilitando conhecer as suas perspetivas e ainda observações em contexto de sala de aula, perspetivando o comportamento e interações das professoras com a turma e com o aluno com NEE.

Nesta segunda parte, são ainda apresentados e discutidos os dados que pressupuseram a análise individual de cada caso com a descrição dos factos, experiências e práticas pessoais. Com a interpretação dos resultados foi possível encontrar regularidades, que foram validadas com a triangulação das fontes e técnicas permitindo chegar a algumas conclusões e emitir algumas considerações finais.

Nas considerações finais, procura-se dar resposta às questões colocadas de acordo com os objetivos definidos para este estudo, confrontando os resultados dos três casos. São também apontadas algumas limitações do estudo e sugestões de possíveis estudos que se podem realizar a partir das conclusões apresentadas.

Por último, é apresentado em anexo os documentos consultados para a elaboração deste trabalho, bem como os instrumentos elaborados para a recolha e tratamentos dos dados recolhidos.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Escola Inclusiva

O ser humano é uma estrutura complexa e única. O contexto potencia diferenças e igualdades entre pares e entre grupos, criando a imensa diversidade a que todos se acostumaram. No entanto, parece ser mais fácil ao Homem uniformizar, homogeneizar. É evidente que existem características específicas e gerais do ser humano e um conjunto de regras assumidas, que possibilitam um conhecimento global do sujeito e que conduzem a procedimentos estandardizados, construindo referenciais normativos. Contudo, é nesta “normalidade” que a diferença se destaca, surgindo processos de exclusão e, por oposição, iniciativas de inclusão. Segundo Rodrigues (2006) “ é neste terreno controverso, desigual e crescentemente complexo, que a Inclusão (seja social ou educativa) procura prevalecer. Neste aspecto, poder-se-á dizer que quanto mais a exclusão social efectivamente *crece, mais se fala em Inclusão*” (p.75).

A escola é um local onde se ensina e onde se “constroem” pessoas. Pessoas diferentes com o objetivo de aprender e crescer. Na escola encontram-se os futuros homens e mulheres que irão atuar na sociedade a que pertencem, devendo-se, por isso, apostar na educação, promovendo a equidade nas escolas. Madureira e Nunes (2015) consideram que “uma escola inclusiva procura responder às necessidades de todos os alunos que a frequentam, o que exige a criação de oportunidades para que estes se sintam acolhidos e participem ativamente nas atividades escolares” (p. 140).

A legislação tem, progressivamente, tutelado a ideia da existência de formas diferentes de ensinar, colocando ao alcance da escola e dos docentes meios que permitem o acesso à aprendizagem de todos os alunos. Assim, o acesso à escola foi deixando de ser restrito, alargando a sua entrada a uma diversidade imensa de população estudantil, havendo necessidade de uma resposta diferenciada (Roldão, 2005).

O atendimento educativo a estas crianças/jovens portadores de deficiência nos estabelecimentos do ensino regular, começou com uma resposta segregadora evoluindo para uma resposta inclusiva. A perceção da diferença esgotava-se no seu significado, proporcionando percursos distintos para alunos diferentes, não possibilitando a vivência das oportunidades oferecidas aos restantes discentes.

Assistiu-se, progressivamente a uma mudança de paradigma com a presença de marcos e referências nacionais e internacionais, tais como a publicação do Relatório Warnock em 1978 e, em Portugal, o surgimento da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e o Decreto-lei nº 35/90, de 25 de Janeiro. A elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990 e, no nosso país, o aparecimento do Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto, permitiram dar os primeiros passos para a construção de uma Escola Inclusiva. No entanto, é a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que aponta para uma noção clara de Escola Inclusiva como sendo o “local onde todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem” (p. 33). O compromisso de Dakar (UNESCO, 2000), com a educação para todos, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008) e mais recentemente a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), com o compromisso de não deixar ninguém para trás.

Em Portugal, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, veio determinar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da educação especial, definindo os apoios especializados e estabelecendo medidas educativas para promover o acesso ao ensino. As medidas educativas adotadas incluem adaptações curriculares, com adequações ao currículo comum ou a elaboração de um currículo específico individual.

Como se constata, assiste-se a uma progressiva mudança que parece consistir na transferência de uma “perspectiva centrada na criança” para uma “perspectiva centrada no currículo” (Bernard da Costa, 1996 citando Ainscow, 1990, p.153). Presentemente, o ensino/aprendizagem assentam em diretrizes governamentais veiculando a sua operacionalização através de um currículo, que se assume como “...o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos.” (Roldão, 1999, p.23).

O Perfil do Aluno editado pelo Ministério de Educação em 2017 proclama que pretende contribuir para a organização e gestão curricular e definição de estratégias e procedimentos a utilizar na prática letiva, visando aprendizagens essenciais, a todos os alunos, prevendo de conhecimentos, capacidades e atitudes ao longo da escolaridade obrigatória. Para a implementação desta diretriz, parece importante, tal como referem Madureira e Nunes (2015 citando Ainscow & Miles, 2013; Booth & Ainscow, 2002) afastar como justificação para o fracasso escolar as características

individuais dos alunos, passando a privilegiar a identificação das barreiras existentes à participação e a aprendizagem.

Já Bernard da Costa (1996 citando Ainscow, 1990) referia que a escola tinha necessidade de se reformular de modo a garantir a educação e justiça social para todos, passando a constituir uma Escola Inclusiva onde o direito de todos os indivíduos a pertencerem efetivamente a uma comunidade educativa fosse verdadeiramente contemplado. Esta perspetiva assenta sobretudo em processos pedagógicos que atendam à participação e aprendizagem efetiva de todos os alunos e na forma de perceber o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, (Madureira & Nunes, 2015)

O relatório síntese sobre “Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula” (EADSNE, 2003) concluiu que a gestão e a resposta às diferenças e diversidades em contexto de sala de aula são um dos maiores desafios dos agentes educativos, dos pais e de toda a comunidade educativa. Os 15 países inquiridos foram unânimes ao responder que o tipo de necessidades educativas especiais que mais desafios colocam no domínio da inclusão dos alunos com NEE são os de comportamento /sociais e/ou emocionais, destacando-se a hiperatividade e/ou défice de atenção, autismo, e ainda, dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, deficiência mental, deficiência auditiva severa e/ou profunda e multideficiência. No entanto, as necessidades educativas especiais não podem ser compreendidas apenas com base nas características individuais dos alunos, devem antes ser perspetivadas tendo em conta o contexto social, educativo e pedagógico em que emergem.

Nesse sentido, cabe à escola, antes de mais, a construção de uma postura otimista, de uma postura de questionamento e reflexão e a criação de estruturas de apoio que respondam às necessidades dos seus profissionais. Cabe ao professor implementar a inclusão na sua prática diária, procurando diversas formas de organizar a sala de aula, bem como adaptar ou preparar o currículo de forma a tornar o ensino acessível a todos, incluindo aos que apresentam NEE.

Com base nos estudos e resultados do relatório acima referido “a inclusão depende das atitudes dos professores” (EADSNE, 2003, p.4), que necessitam de um conjunto de conhecimentos, de abordagens pedagógicas, de materiais, de tempo e de apoios das instâncias superiores para uma prática inclusiva de sala de aula. Esta investigação reporta ainda, alguns fatores que promovem a inclusão: o ensino cooperativo entre docentes; aprendizagem cooperativa, a tutoria entre pares;

resolução cooperativa de problemas entre docentes e entre alunos; grupos heterogêneos, implica uma abordagem diferenciada e ensino efetivo, onde todos fazem progressos. Tal como refere Roldão (1999, p.24):

os professores são -e sempre foram, ainda que de formas diversas e com margens de poder variáveis- os agentes decisivos e os decisores principais do processo educativo, ainda que não os únicos, e ainda quando não autónomos, na cadeia da gestão dos processos curriculares.

Também, Ainscow, (1995), perante as preocupações dos professores quanto às questões pedagógicas, ao planeamento curricular e às atividades a desenvolver em turmas heterogêneas, propôs: i) a planificação de um currículo aberto e flexível adequando-o ao contexto em que vai ser trabalhado, às características da população alvo e às necessidades e problemas identificados; ii) o apoio à experimentação na sala de aula em trabalho de equipa, de tutoria e/ou a pares encorajando os alunos à reflexão sobre as atividades desenvolvidas, iii) a utilização de recursos naturais em que os próprios alunos poderão ser uma fonte de experiências, de inspiração e um recurso sempre disponível, iv) que os alunos com NEE realizem as atividades ao seu próprio ritmo e de forma progressivamente mais exigente, sem que com isso se sintam excluídos do processo global da turma, v) a promoção do trabalho cooperativo, de preferência em grupos heterogêneos, nos quais as crianças com necessidades educativas especiais devem ser inseridas; vi) a modificação de instrumentos ou modalidades de avaliação quando se conclui que tal é necessário e vii) que o professor ajuste os seus planos, a sua atuação e as suas respostas à luz do feedback dado pelos alunos (Ainscow, 1995, citando Huberman, 1993).

Madureira e Nunes (2015 citando Katz, 2013), referem que perante a discrepância entre a diversidade existente na escola e o tipo de currículo adotado nos contextos educativos, é importante pensar de outra forma o processo de organização e gestão do currículo, remetendo para o conceito Universal Design for Learning (UDL), ou em português designado por Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que data dos anos 90, criado pelo Center for Applied Special Technology (CAST) e que introduz uma outra forma de pensar o processo de organização e gestão do currículo.

Estas autoras reportando-se a CAST (2014) e King-Sears (2014) elucidam que o DUA reconhece a necessidade de elaborar estratégias, definir objetivos de ensino, criar materiais e formas de avaliação adequadas a todos os alunos, tendo por base a via comum de ensino, independentemente das capacidades dos discentes. Esta abordagem resulta de várias áreas do saber entre elas o conhecimento em neurociências sobre os sistemas envolvidos na aprendizagem, compreendendo as redes afetivas (aprender por quê), as redes de reconhecimento (aprender o quê) e as redes estratégicas (aprender como), correspondendo cada uma a um local particular no cérebro com funções específicas (CAST, 2011). Tendo como base esta ideia e ainda o princípio da acessibilidade decorrente do Desenho Universal Madureira e Nunes (2015) procuraram dar aos docentes algumas sugestões para uma intervenção pedagógica que equaciona estratégias diversificadas, assegura a motivação dos alunos para aprender, facilita o acesso e a compreensão dos conteúdos e a vivência de experiências de acordo com as necessidades e possibilidades de expressão de cada aluno). Nesta perspectiva os docentes deverão ser flexíveis, e proporcionar vários métodos de apresentar a informação, fornecer formas alternativas pelas quais os alunos se podem envolver na aprendizagem e permitir diversas maneiras de demonstrar os conhecimentos adquiridos (Rose & Strangman, 2007).

Considerando estes pressupostos, Madureira e Nunes (2015) sugerem uma planificação que deve implicar a definição das áreas, os objetivos, os conteúdos a trabalhar, assim como a indicação das aprendizagens esperadas. Mencionam a importância, ao planificar, de relacionar os conhecimentos prévios dos alunos e as aprendizagens esperadas e os meios de motivar os alunos. Os recursos a usar para motivar os alunos, para facilitar a compreensão e para promover a participação ativa dos discentes, deverão ser discriminados. Ao delinear as estratégias é importante considerar as modalidades de trabalho a privilegiar na aula, as formas de comunicação a usar com os alunos e os processos de apresentação / explicitação dos conteúdos e a natureza das atividades a realizar. Por último, da planificação deve privilegiar o balanço da aula realizado em conjunto com os alunos e definir os critérios para avaliar as aprendizagens esperadas.

Apesar dos reduzidos estudos efetuados sobre o DUA que evidenciem a sua eficácia e o validem cientificamente, as autoras referidas são da opinião que esta abordagem curricular:

procura ajudar os docentes a: i) responder às necessidades de diversos alunos; ii) remover as barreiras à aprendizagem; iii) flexibilizar o processo de ensino; iv) permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e, por último, v) reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. (Madureira e Nunes, 2015, p.140).

Também Grenier, Miller & Black (2017) mencionam que, perante algumas práticas, é possível constar que a estrutura do DUA permite, ao planificar a aula, adequar as necessidades dos alunos, relacionando proactivamente os resultados da aprendizagem e as atividades para que todos tenham acesso ao currículo e possibilita aos professores a análise da tarefa para otimizar as experiências de aprendizagem de modo a que os alunos com maiores dificuldades possam envolver-se ativamente com os seus pares.

Reportando-se a Ainscow e Miles (2013), Madureira e Nunes (2015) apontam para uma procura mundial de respostas educativas assegurando o acesso e o sucesso de todos em contextos regulares de educação e ensino, combatendo qualquer forma de exclusão. De acordo com estas autoras, não é difícil garantir o acesso à escola regular, uma vez que esta questão está diretamente relacionada com as decisões políticas assumidas, delicado é certificar a participação e o sucesso na aprendizagem, processo que exige mudanças significativas.

Procuram-se definir, portanto, processos pedagógicos inclusivos que garantam assim o acesso ao currículo comum (Leite, 2012) e o sucesso educativo. De acordo com esta autora, a diferenciação curricular é atualmente um princípio fundamental para a planificação e organização das aulas e assumida como parte integrante da prática pedagógica do docente. "A falta ou a inadequação de respostas para cada um dos alunos, não conduz apenas ao insucesso educativo dos alunos, mas também ao insucesso da própria escola inclusiva, e, por arrasto ao insucesso da inclusão." (p.3).

1.2. Diferenciação Curricular

O termo currículo surge no meio escolar a partir do momento em que a escola tem necessidade em se organizar de acordo com interesses sociais, culturais, económicos e políticos. Inicialmente, o currículo é perspectivado como um programa muito estruturado, elaborado com base nos conteúdos e, mais tarde, nos objetivos. Progressivamente, o conceito de currículo foi-se tornando mais abrangente considerando também as experiências educativas dos alunos e as condições da sua aplicação (Pacheco,1996).

Este autor define o currículo como um projeto, "cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino aprendizagem." (p.20). Assume, ainda, que o currículo é "uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para análise e melhoria das decisões educativas" (p.19). A elaboração do currículo comum deve ter em conta as finalidades, os conteúdos e procedimentos inerentes ao processo educativo (Roldão, 1999).

Roldão, em 1999, indica que pensar a escola em termos curriculares implica definir: (i) o que ensinar, que se pode expressar em "domínios de saberes, ativação de processos, desenvolvimento de atitudes e competências, domínio de modos de aceder ao conhecimento" (p. 25); (ii) para quem, retratando os indivíduos e o grupo de indivíduos: os alunos; (iii) para quê, qual a finalidade de um currículo, que poderá ter como resposta o desenvolvimento da cidadania, o desenvolvimento educativo da população e uma melhor qualidade de vida e (iiii) como, diferenciando e assumindo opções, por forma a proporcionar aprendizagens significativas para todos os alunos.

O processo de diferenciação curricular pode abranger todo e qualquer aluno, pois a forma como cada um aprende é única e existem varias formas de ensinar, para que todos possam aprender, respeitando as características e a individualidade de cada um. Leite (2013 citando Sousa, 2010, p.10) define diferenciação curricular como a "a adaptação do currículo às caraterísticas de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar". Nesta perspetiva, a resposta aos alunos com necessidades educativas especiais deve surgir naturalmente, como mais um aluno da turma a beneficiar de um ensino diferenciado, otimizando as suas

capacidades e oportunidades de aprendizagem (Rodrigues, 2006). E, ainda, segundo Heacox (2006) e Rose & Howley (2007), a adequação do currículo e a organização da sala de aula em função de um aluno com NEE, cria abordagens com impacto positivo sobre os restantes alunos da turma, até porque o insucesso de alguns alunos inviabiliza o direito que todos têm a aprender.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, 2), “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem“. Roldão (2003) assume como diferenciação curricular um conjunto de ações curriculares que promovem o sucesso das aprendizagens de toda a população escolar. Cabe aos professores encontrar formas exequíveis e o mais eficazes possível de tornar o ensino acessível a todos.

Segundo esta mesma autora, o currículo aponta para metas, saberes e competências que, embora devam ser comuns a todos os alunos, devem ser tratadas de forma diferenciada, respeitando a diversidade na sala de aula. Partindo do pressuposto que os indivíduos que compõem o grupo-turma são diferentes na sua forma de estar e na sua forma de perceberem a informação que lhes é apresentada, é fundamental repensar todo o processo de ensino.

Assumir a diversidade como uma situação normal na escola e na sala de aula poderá implicar uma outra forma de agrupar os alunos ao nível da escola; uma alteração da imagem de poder do professor sobre a “sua” turma; um outro formato de ensino (pequenos grupos, pares, seminários, trabalho individual); uma organização estruturada do saber científico e sua partilha; um trabalho cooperativo otimizando os saberes e as práticas dos professores tutorando grupos de alunos nas suas especificidades; mecanismos de regulação do trabalho desenvolvido; a participação de agentes sociais detentores de saberes próprios e uma regulação social externa face às competências e saberes assumidos (Roldão, 2003, 2005).

Esta maneira de perspetivar a escola permite criar um forte alicerce aos professores dando-lhes segurança para assumirem as decisões curriculares e organizativas mais adequadas a cada contexto educativo.

Segundo Leite (2011), desde o aparecimento do conceito de NEE, nos anos 70 do século passado, que estas têm por base o currículo, uma vez que a sua definição incide na necessidade de adequar o currículo às características do aluno. Ao longo dos anos, tem-se assistido a um repensar do conceito e parece não estar ainda devidamente assumida a estreita relação entre o conceito de NEE e o currículo, sendo

ainda usado de uma forma muito simplista, para designar uma categoria de alunos com necessidades educativas (intrínsecas).

Com a Declaração de Salamanca (1994) e, no caso português, com a publicação do Decreto-Lei 3/2008, novas abordagens surgiram quanto ao conceito de NEE e conseqüentemente quanto à forma como se percebe o aluno e quanto à intervenção pedagógica do professor de Educação Especial.

É importante perceber que o conceito de NEE é abrangente, já que as necessidades educativas podem ser de carácter permanente ou temporário; é dinâmico, porque as necessidades se alteram durante a escolaridade; é individual pois as necessidades dizem respeito a cada aluno e é ainda relativo, uma vez que as necessidades poderão mudar conforme o contexto. (Leite, 2011 citando Manjón, Gil Garrido 1997).

A atenção à estrutura social, relacional e emocional na qual se desenvolve a aprendizagem é um requisito para a educação de todos os alunos, mas torna-se especialmente importante no caso dos alunos com NEE, uma vez que algumas situações de dificuldade na aprendizagem estão associadas a situações quotidianas de frustração social, muitas vezes originadas pela falta de tolerância generalizada, veiculada através do currículo oculto da escola ou da classe (Pacheco, 1996).

De acordo com Leite (2012) gerir o currículo implica a mobilização do professor para o conhecimento do nível de desenvolvimento e aprendizagem do aluno; para o conhecimento profundo das competências a desenvolver em cada ciclo de aprendizagem e para a capacidade de analisar a situação e escolher caminhos e estratégias, assumindo decisões curriculares. É importante considerar igualmente as perspetivas dos professores sobre o currículo, que pode condicionar ou potenciar a aprendizagem do indivíduo (Leite, 2012). Com efeito, uma visão fechada e rígida de currículo, fazendo-o corresponder apenas à noção de programa, pode levar a que se considerem as dificuldades do aluno como insuperáveis e tende a agravar as suas necessidades educativas. Daí que, a elaboração das adequações seja um processo complexo, sendo imprescindível que “o professor se assuma como verdadeiro gestor do currículo, abandonando de vez o papel de executor curricular que tradicionalmente lhe foi atribuído” (Leite, 2013, p.37).

De acordo com Rodão (1999, citada por Leite, 2013, p.58) adequação curricular é “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes,

os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular”. Leite (2012) refere que as adaptações curriculares devem pressupor sempre o currículo comum como ponto de partida, para que os alunos tenham pleno acesso à escolaridade e, se possível, à formação profissional, por forma a evoluírem nestas duas dimensões tanto quanto as suas capacidades o permitam.

As adequações podem ser elaboradas ao nível dos objetivos, dos conteúdos, do tempo, das estratégias, das atividades, do espaço, dos equipamentos, dos recursos e também nas modalidades, instrumentos e critérios de avaliação. As adequações ao nível da organização do espaço e do equipamento, das estratégias e atividades e dos recursos pedagógicos implicam um menor distanciamento do currículo comum e as adequações ao nível da avaliação, dos objetivos e conteúdos e recursos especiais estão sujeitas a um maior afastamento. Nestas últimas, a introdução, substituição e/ou eliminação de objetivos ou conteúdos implicam um afastamento mais significativo. Este procedimento deve ser acautelado, pois, tal como estudos apontam, assiste-se por vezes a uma redução do currículo, restringindo as aprendizagens básicas que podem ser proporcionadas aos alunos (Leite, 2013). O conceito de diferenciação curricular assume, assim, toda a sua expressão, uma vez que “é no campo das práticas curriculares (na escola e na sala de aula) que se ganham ou se perdem as possibilidades de uma verdadeira inclusão.” (Leite, 2012, p.1).

1.3.Situação atual da Educação Especial em Portugal

No quadro da equidade educativa, o sistema educativo português proporciona Cursos de Formação e Educação, em alternativa à via normal de ensino e a escola oferece processos curriculares e pedagógicos diferenciados, permitindo um percurso individualizado do aluno no acesso ao conhecimento (Leite, 2012).

Nesta perspetiva e segundo a lei vigente, o Decreto-Lei 3/2008¹ vem referir que “o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.” (parágrafo 4). Este Decreto-Lei descreve os

¹ O presente estudo foi realizado ainda na vigência do DL 3/2008, atualmente substituído pelo DL 54/2018.

procedimentos a considerar na avaliação dos alunos e respetivo encaminhamento, com a aplicação de medidas educativas.

Após referenciado e avaliado, o aluno será sujeito a uma avaliação especializada e caso apresente necessidade de respostas específicas no âmbito da educação especial será elaborado um PEI, definindo as respostas educativas que o aluno deve beneficiar (DGIDC, 2008). O PEI é o documento que fixa “o conjunto de decisões de uma equipa sobre as respostas educativas mais adequadas para determinado aluno, tendo em conta os resultados da avaliação especializada e a análise dos factores contextuais facilitadores.” (Leite, 2012, p.6).

Entre as medidas educativas definidas pelo decreto-lei acima referido, que possibilitam a adequação do processo de ensino e de aprendizagem de cada aluno, encontram-se aquelas que se centram na gestão do currículo, as ACI e o Currículo Educativo Individual (CEI). As ACI têm como padrão o currículo comum e não colocam em causa a aquisição das competências gerais de ciclo e o CEI pressupõe alterações significativas ao currículo comum.

De acordo com este documento, todos os alunos têm necessidades educativas, mas existem casos, em que as necessidades são muito específicas, impondo apoios especializados no âmbito da educação especial, que “podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio ... não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar” (Paragrafo 7).

Estudos e normativos apontam para que a educação inclusiva seja um princípio orientador do sistema educativo português. Mas, segundo Madureira e Nunes (2015) “a inclusão impõe mudanças importantes no modo de perspetivar o papel e as funções da escola e na maneira de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos” (p. 140). Neste sentido e com o propósito de perceber como as respostas educativas no âmbito da EE são implementadas na escola e no contexto de sala de aula, no 1º ciclo de escolaridade, houve necessidade de analisar os estudos realizados pelo Ministério da Educação, que permitem averiguar a situação atual da EE, ao nível do planeamento, organização e gestão, e das respostas educativas e resultados dos alunos.

A Inspeção-Geral da Educação (IGE) ponderando as alterações legislativas e regulamentares neste âmbito, criou, em 2010, uma Atividade de Acompanhamento direcionada para a EE, com o propósito de avaliar os resultados alcançados e regular

a organização e funcionamento da EE, visando a melhoria do serviço educativo e da qualidade das aprendizagens. Neste estudo foram observados o planeamento da EE; os procedimentos de referenciação e avaliação; a elaboração e execução dos PEI; a articulação entre os diversos intervenientes; a gestão dos recursos humanos e materiais quanto à sua adequação, eficácia e racionalidade e por último a articulação com o sistema de Intervenção Precoce na Infância.

Esta atividade resultou em três relatórios respeitantes à avaliação de três anos consecutivos. Estes relatórios foram organizados em cinco capítulos, em que o primeiro descreve os objetivos, a metodologia e os aspetos organizativos da atividade. O terceiro, quarto e quinto capítulo apresentam informações sobre os relatórios-síntese devolvidos à escola, os resultados dos questionários de avaliação das atividades realizadas pelas escolas, as conclusões e as recomendações, respetivamente. No capítulo dois referente à análise do desenvolvimento da atividade, foi analisado para este estudo, os subcapítulos planeamento e organização da Educação Especial e respostas educativas e resultados dos alunos. Quanto ao item relativo ao planeamento, organização e gestão, os relatórios concluem que:

os documentos estruturantes são omissos ou não se referem com suficiente desenvolvimento aos princípios de ação educativa e às estratégias de adequação relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, para responder adequadamente às necessidades destas crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral (IGE, 2013, p. 30).

Nas conclusões deste relatório é expresso que, nos projetos curriculares de turma, nem sempre se encontram discriminadas as medidas educativas a serem implementadas. Este documento refere ainda a ausência de articulação entre a organização da EE e a organização e gestão da escola, e a necessidade de maior investimento no planeamento de mecanismos de monitorização e de autorregulação da EE, quer ao nível da organização escolar e das estruturas intermédias, quer ao nível da implementação dos PEI.

No subcapítulo respostas educativas e resultados dos alunos, foram analisados os aspetos formais e processuais dos PEI, reconhecendo que estes, na generalidade,

foram elaborados de forma participada e que foram fixadas e fundamentadas as respostas educativas e respetivas formas de avaliação. Este processo aponta como fragilidade, o adiamento da elaboração dos PEI, uma vez que nem sempre se cumpriram o prazo de elaborar este documento nos 60 dias após a referenciação do aluno. Tendo em conta que o PEI «constituiu o único documento válido para efeitos de distribuição do serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência» (N.º 2 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), esta situação suscitou alguma preocupação, contudo, as conclusões indicam que este facto não impede que sejam dadas respostas atempadas aos alunos, salvaguardando, os seus interesses.

Praticamente em todas as escolas analisadas verificou-se que os PEI contêm todos os elementos previstos na lei, estando devidamente aprovados e homologados pelo diretor, com a autorização expressa dos encarregados de educação (IGE, 2013).

Na análise da operacionalização do PEI foi efetuado o levantamento das estratégias implementadas pelas escolas, previstas nos PEI e observadas nos contextos educativos dos alunos. Assim, quanto ao apoio pedagógico personalizado constatou-se que na generalidade, todas as escolas consideram o reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma ao nível da organização, dos espaços e das atividades, assim como o estímulo, reforço e desenvolvimento das aprendizagens. No entanto, em algumas escolas não se prevê a antecipação da aprendizagem de conteúdos lecionados no grupo/turma. (IGE, 2013)

Dos relatórios constata-se que os conselhos de docentes não participam ativamente na emissão do parecer sobre a adoção da medida de ACI, bem como em todo o processo de implementação dos PEI. A aplicação da medida educativa ACI deve acautelar, a consecução do currículo comum nos ensinos básico e secundário, o que até à data deste relatório, foi cumprido pela generalidade das escolas, embora, em algumas, a aplicação desta medida ainda não é devidamente ajustada, do ponto de vista conceptual e das suas implicações, quanto ao cumprimento do currículo comum.

Os dados mostram que as escolas têm optado progressivamente pela introdução de áreas curriculares específicas e pela dispensa de atividades, como forma de assegurar a aprendizagem dos alunos (IGE, 2013).

As conclusões finais destes relatórios remetem para a ausência de clareza do nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola e da sua distribuição horária, bem como falta de consistência dos indicadores relacionados com as medidas educativas a implementar. Referem ainda que os planos de aula, muitas vezes, não indicam claramente as estratégias, as adaptações curriculares, as atividades, os momentos de realização e os responsáveis pela sua implementação.

Relativamente ao acompanhamento e avaliação dos PEI constata-se que, na generalidade são coordenados pelo professor titular de turma (PTT) no 1.º ciclo. Verifica-se que em algumas escolas, estes não foram revistos no final de cada nível e ciclo de educação e ensino e não foi realizada a avaliação trimestral do PEI, contudo, a elaboração dos relatórios circunstanciados foi efetuada na maioria das escolas. Este relatório avalia os resultados obtidos pelos alunos, o seu desenvolvimento biopsicossocial, a eficácia das medidas aplicadas e em apenas numa minoria de escolas não avalia a necessidade de proceder a alterações ao PEI. Os relatórios circunstanciados foram aprovados pelo conselho pedagógico e pelos encarregados de educação.

Quanto à monitorização sistemática e específica dos resultados escolares dos alunos da EE, verifica-se uma participação crescente dos órgãos de gestão. Embora se tenha verificado uma evolução da escola quanto ao conhecimento do impacto da sua ação junto das famílias dos alunos e da comunidade educativa, existem ainda um número significativo de escolas que não evidenciaram esta prática, principalmente no que respeita à partilha dos resultados (IGE, 2011, 2013).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou em 2014 uma recomendação “sobre as políticas públicas de educação especial”, procurando sistematizar a evolução das conceções e das práticas no âmbito da EE e caracterizar a situação atual do atendimento a alunos com NEE no sistema educativo nacional. Foram realizadas audições a varias entidades permitindo “recolher informação pertinente capaz de sustentar uma apreciação global sobre a política de educação especial no nosso país.” (p.4).

Este relatório invoca o estudo “Projeto da Avaliação Externa da implementação do Decreto-Lei nº 3/2008”, realizado 2010, referindo a importância do reforço da corresponsabilização dos docentes titulares de turma no processo de intervenção e de avaliação. Este estudo concluiu que a sala de aula do ensino regular é o contexto onde se implementam as respostas educativas, contudo, não é fácil responder às

necessidades individuais de cada aluno devido, especialmente, à elevada heterogeneidade e número de alunos por turmas e à falta de formação dos professores titulares de turma, sobre estratégias de diferenciação pedagógicas e de intervenção junto dos alunos com NEE.

O CNE (2014) ao debruçar-se sobre o Decreto-Lei 3/2008 refere que o PEI “deve ser um instrumento dinâmico, na medida em que pode e deve ser alvo de permanente revisão/atualização, tendo em conta a evolução do aluno, sendo as medidas, nele previstas, devidamente ajustadas ao processo de ensino-aprendizagem.” (p.11). Das audições realizadas, na sequência deste trabalho, foram mencionados vários aspetos entre os quais, que o supracitado decreto-lei potencia o sucesso e a progressão da criança com NEE, fazendo, contudo, alusão ao carácter pouco funcional dos PEI.

2. ESTUDO EMPÍRICO

2.1. Opções metodológicas

2.1.1. Definição do problema, questões orientadoras e objetivos do estudo

Segundo Pacheco (2006, citando Pacheco, 1995) a investigação inicia-se com a definição do problema que se vai firmando à medida que surgem novos dados, caminhando na direção de respostas. Neste sentido o investigador deverá colocar questões claras, exequíveis, pertinentes e “ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados” (Pacheco, 2006, p.14, citando Quivy & Campenhoudt, 1997).

O PEI, segundo Leite (2011), inscreve-se no processo de diferenciação curricular. A elaboração e monitorização dos PEI, no 1º ciclo, são da responsabilidade do PTT, com a colaboração do DEE, dos técnicos envolvidos no processo e dos encarregados de educação (Decreto-Lei 3/2008).

Este documento, tal como já foi referido, descreve as NEE do aluno tendo por base a observação dos dados resultantes da avaliação especializada, a avaliação em sala de aula e outras informações complementares (DGIDC, 2008). Para além disso, define as medidas educativas e o nível de participação dos alunos possibilitando uma efetiva inclusão nas atividades escolares.

Da análise efetuada no ponto anterior, dos vários relatórios e estudos realizados sob a responsabilidade do Ministério da Educação (IGE) com o intuito de conhecer a situação do atendimento a alunos com NEE e de perceber as conceções e práticas no âmbito da EE no sistema educativo nacional, destacam-se as seguintes conclusões quanto à elaboração e implementação do PEI:

- insuficiente articulação e envolvimento da gestão das escolas e das estruturas intermédias na organização e funcionamento da EE;
- os conselhos de docentes não participam ativamente na emissão de parecer sobre a adoção da medida de ACI, bem como em todo o processo de implementação dos PEI;
- necessidade de implementação de mecanismos de monitorização e de autorregulação da EE e partilha dos resultados escolares;
- carácter pouco funcional do PEI;
- ausência de clareza relativamente ao nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola;
- descrição pouco clara e consistente das respostas educativas diferenciadas para cada aluno com NEE;
- existência de respostas educativas desadequadas face ao perfil de funcionalidade dos alunos;
- falta de preocupação em alcançar o currículo comum, aquando da aplicação das ACI;
- dificuldade na implementação das respostas educativas na sala de aula;
- ausência de clareza na discriminação das adaptações curriculares, das estratégias e atividades, dos momentos de realização e dos responsáveis pela sua implementação, no plano de sala de aula.

Os relatórios da IGE referentes aos anos letivos 2011-2012 e 2012-2013 referem ainda, que a escola fomenta a participação dos alunos com NEE em atividades interdisciplinares e de cariz cultural e social, sendo mencionados como aspetos a melhorar a previsão de respostas diferenciadas para os alunos e a diferenciação pedagógica em sala de aula e noutros espaços de aprendizagem. Daí destacarem a importância da corresponsabilização dos PTT no processo de intervenção e de avaliação, uma vez que, e apesar das dificuldades em responder às

necessidades individuais dos alunos, é na sala de aula do ensino regular que se implementam as respostas educativas.

A análise destes documentos ajudou a definir o problema do presente estudo e sendo o PEI um instrumento dinâmico, em permanente revisão, perspetivando a evolução do aluno, ajustando, sempre que necessário, as respostas educativas ao processo de ensino-aprendizagem (CNE, 2014) e com base no conceito de escola inclusiva desenvolvido neste trabalho, surgiu a questão de partida deste estudo: “Como é que os professores titulares de turma do 1º ciclo elaboram e utilizam o PEI na sua prática educativa?” Esta questão de partida deu origem a questões mais específicas:

Quanto à elaboração do PEI

- Qual a perceção dos professores titulares de turma acerca do contributo do PEI para a orientação e organização do percurso escolar do aluno com NEE?
- Como se organizam os professores para a elaboração do PEI?
- Que aspetos são primordiais para os professores na elaboração do PEI?
- Como são decididas as medidas educativas especiais?
- Como são definidas as adequações curriculares individuais e por quem?

Quanto à operacionalização do PEI

- Como são incorporados os PEI na planificação a longo prazo pelos professores?
- Como são tidas em conta as ACI na planificação de aulas do professor?
- De que forma é concretizado o apoio pedagógico personalizado, em contexto de sala de aula?

Decorrentes destas questões foram definidos os seguintes objetivos:

- Conhecer as perceções do docente sobre a elaboração do PEI e sua importância na prática pedagógica.
- Conhecer a forma como os docentes incorporam os PEI e as ACI nas planificações curriculares.
- Conhecer os critérios e os processos de elaboração do PEI contemplados pelos professores.

- Perceber como os professores organizam e gerem o ambiente da sala de aula e quais são as atitudes e estratégias privilegiadas no processo de ensino aprendizagem.
- Identificar as implicações do PEI na prática pedagógica no contexto de sala de aula.

2.1.2. Natureza e Desenho do Estudo

“Os estudos qualitativos constituem uma família de planos de investigação que partem de pressupostos epistemológicos, filosóficos e metodológicos, caracterizados por uma rejeição do modelo de investigação das ciências naturais” (Silverman, 2000, citado por Coutinho, 2011, p.287). Conforme refere Flick (2005), este tipo de pesquisa não assenta num modelo linear e sim na circularidade. A circularidade instiga a uma reflexão constante sobre o processo de investigação e tem por base a interação permanente entre todas as fases do processo.

A primeira fase deste estudo incidiu na revisão da literatura, com a análise documental de alguns relatórios que contribuiu para a formulação do problema e objetivos do estudo. Após a definição dos participantes, foi efetuada a recolha de dados. De ressaltar que o levantamento de dados e sua análise mantiveram o foco na questão central do estudo, existindo o cuidado de perceber se as técnicas e a teoria se ajustavam entre si, interligando os passos do processo, verificando a coerência da narrativa (Flick,2005) .

Esta pesquisa enquadrou-se, portanto, numa abordagem qualitativa, de cariz descritivo, que incidiu sobre as percepções e a prática educativa de docentes, inserindo-se no paradigma interpretativo, uma vez que se pretendeu conhecer as perspetivas de três professores titulares de turma sobre a elaboração dos PEI e suas implicações na prática educativa em contexto de sala de aula, respeitando e considerando a experiência pessoal e profissional de cada interveniente, registando a dinâmica, as estratégias e a gestão dos recursos (Coutinho, 2011). Na perspetiva de Guba (1990), segundo Coutinho (2011), e do ponto de vista ontológico este paradigma assenta numa posição relativista e inspira-se numa epistemologia subjetivista, valorizando o papel do investigador como individuo construtor de conhecimento e privilegiando as noções de compreensão, significado e ação.

Guerra (2010) defende que a perspectiva compreensiva da investigação permite a identificação das práticas quotidianas e o aparecimento de novos fenómenos que esclarecem ou modificam as dinâmicas sociais, uma vez que os indivíduos atuam num sistema social de forma diferenciada. Assim sendo, nos estudos interpretativos-qualitativos, os procedimentos indutivos têm por base uma perspectiva exploratória, na qual o investigador parte da observação no terreno e se familiariza com a situação, tentando descrevê-la e analisa-la (Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy e Saint.Georges, 1995, reportando-se a De Ketele & Roegiers, 1991). O pesquisador confia na sua intuição e está atento para identificar fatores relevantes para o estudo em causa, “está orientado para o facto de a investigação ser uma interação investigador-sujeito” (Stake, 2009, p.62).

Partindo do pressuposto que o objeto de estudo procura “os significados nas acções individuais e nas interações sociais” (Coutinho, 2011, p.26), na perspectiva dos participantes, o objeto de estudo nesta investigação são as perceções e práticas dos docentes sobre PEI e ACI, procurando perceber como são elaborados e implementados.

O desenho qualitativo escolhido foi o estudo de caso que, segundo Coutinho (2011), se caracteriza como “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida...”. (p.293). Por sua vez, Stake (2009) considera que “o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento”, (p.18). Este autor indica Louis Smith, como um dos primeiros pesquisadores a descrever o caso como um “sistema limitado” e integrado, nem sempre em perfeito funcionamento (Stake, 2009). Coutinho (2002, citando Creswell, 1994) refere que a tarefa do investigador é delimitar, isto é, definir precisa e claramente as fronteiras do caso estudado a investigar. De acordo com Yin (1994, citado por Coutinho, 2011), o estudo de caso “é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” (p. 294).

Os estudos de caso podem ser instrumentais ou intrínsecos, conforme partam de uma questão prévia a que se pretende responder ou visem o conhecimento específico de uma situação concreta (Stake, 1994). Neste trabalho, partiu-se de questões orientadoras que poderiam ser estudadas nestes ou noutros contextos, pelo que o estudo de caso apresentado pode ser designado como instrumental. Por outro

lado, procurou-se dar resposta às questões de investigação em três situações diferentes, configurando um estudo de caso múltiplo ou coletivo (Skate, 2009), o qual de acordo com Afonso (2005) mantém a perspetiva instrumental, assegurando uma maior abrangência, possibilitando a confrontação dos três casos e um conhecimento mais aprofundado sobre o objeto de estudo (Skate, 1995, citado por Coutinho, 2011).

Os casos foram examinados em detalhe no seu contexto natural, de forma a ter uma perspetiva holística, procurando compreendê-lo no seu todo e na sua singularidade, estudando os sujeitos em vários momentos, utilizando várias fontes de dados e recorrendo a diversas técnicas de recolha de informação, tal como se pode verificar na figura seguinte:

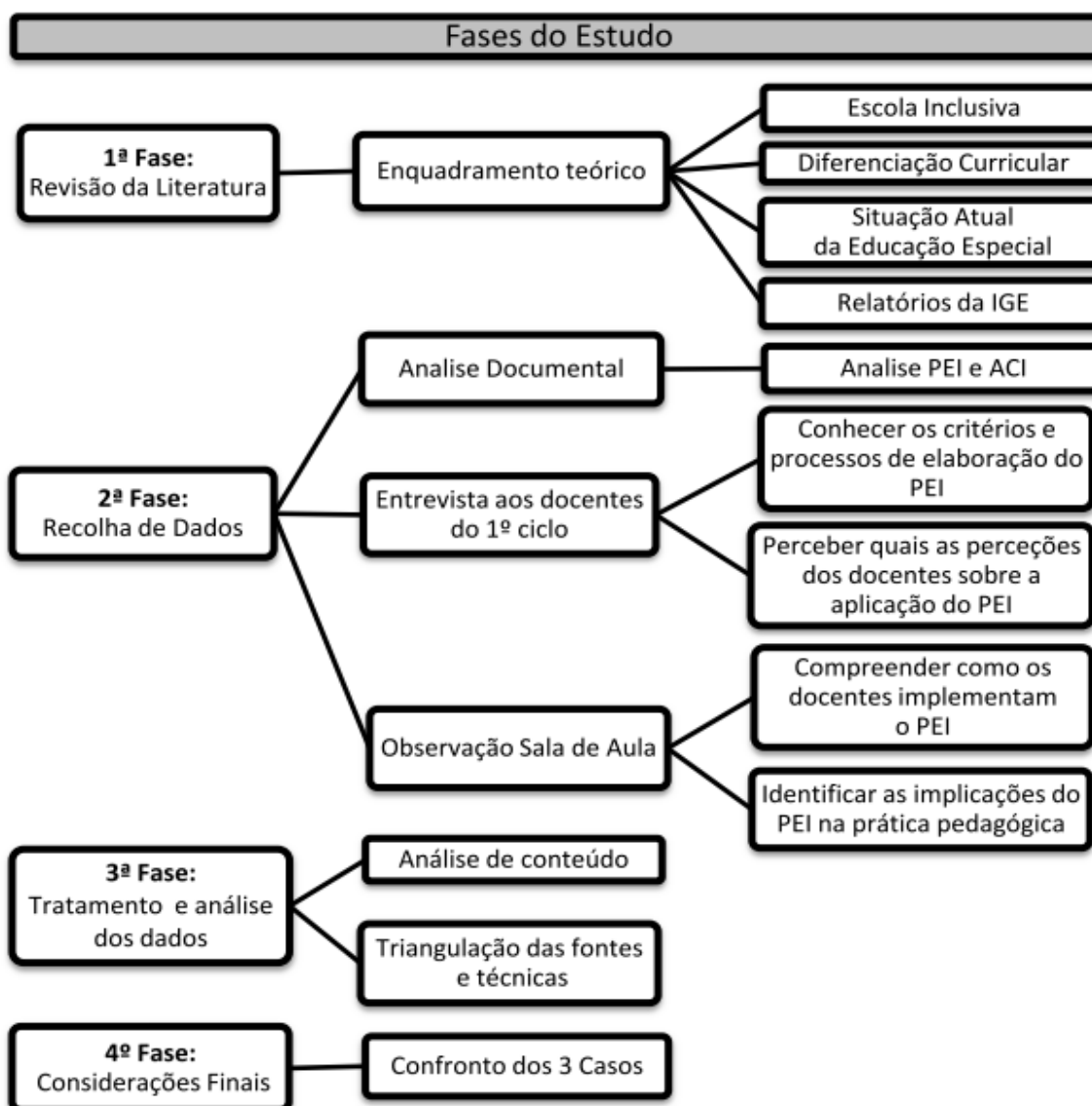


Figura 1- Plano do Estudos

2.1.3. Caracterização dos participantes

De acordo com Stake (2009), na seleção de casos é importante ter como princípio “maximizar o que podemos aprender” e “escolher casos de fácil acesso e que acolham a nossa investigação”, (p.20). Tendo em conta os objetivos a atingir com o presente estudo, foram definidos os seguintes critérios para constituição da amostra:

- Incidência do estudo na valência do 1º ciclo de escolaridade;
- Investigação de três casos, envolvendo três turmas;
- Em cada turma teria que existir pelo menos um aluno com PEI e com a medida educativa ACI;
- As turmas observadas teriam que pertencer a diferentes Agrupamentos;
- Ficaria excluído o Agrupamento de recrutamento da autora do estudo.

Segundo Pires (1997, citado por Guerra, 2010, p. 43) “...as pesquisas qualitativas constituem o estudo empírico de forma não probabilística.” Assim, para este estudo foi constituída uma amostragem não probabilística e intencional baseando-se “em critérios pragmáticos e teóricos em vez de critérios probabilísticos ” (Coutinho, 2011, p.229 citando Bravo,1998), configurando assim uma amostra de conveniência (Coutinho, 2011).

Desta forma, participaram no estudo três professoras titulares de turma, duas a lecionar no segundo ano e uma no terceiro ano, de Agrupamentos diferentes e as suas três turmas com três alunos diagnosticados como tendo NEE, para quem foram elaborados PEI com a medida educativa ACI. Em respeito pelo anonimato dos participantes, os professores foram codificados em P1, P2, P3, as turmas em T1, T2 e T3 e os alunos com NEE em A1, A2 e A3.

Os Agrupamentos de Escolas (AE) escolhidos para concretizar o presente estudo pertencem aos concelhos de Loures e Odivelas. A existência de alguma familiaridade com as escolas e com alguns professores facilitou o acesso e o acolhimento da autora do estudo. Inicialmente, a procura limitou-se apenas à área de Loures, mas devido a algum constrangimento por parte de alguns professores, a seleção foi estendida ao concelho de Odivelas. Apesar desta situação, acredita-se que a disponibilidade e motivação dos professores para participarem no estudo se prendeu com o tema abordado, na esperança de contribuírem para o esclarecimento ou melhoria das práticas educativas (Albarello et al, 1997).

De referir ainda, que a escolha de escolas de diferentes Agrupamentos foi propositada. De acordo com a experiência e conhecimento da autora deste trabalho, cada Agrupamento apresenta procedimentos próprios para a elaboração dos documentos, uniformizando-os pelas suas escolas. Se a escolha se fixasse em três escolas do mesmo Agrupamento o estudo dos três casos ficaria condicionado, pois estar-se-ia perante os mesmos critérios utilizados na elaboração do PEI, impedindo a perceção de um aspeto relevante para o estudo em causa, uma vez que “na pesquisa qualitativa, procura-se a diversidade e não a homogeneidade, e, para garantir que a investigação aborda a realidade considerando as variações necessárias, é preciso assegurar a presença da diversidade dos sujeitos ou das situações em estudo” (Guerra, 2010, p.41). Stake (2009) refere ainda a importância do equilíbrio, da variedade e da oportunidade de aprender, na escolha dos casos.

Deste modo e de acordo com os Projetos Educativos dos AE, o agrupamento onde a docente P1 leciona é constituído por 13 estabelecimentos de ensino, desde o pré-escolar ao 3º Ciclo. No 1º ciclo, totaliza 11 escolas, com 43 turmas e com 880 alunos. É composto por cinco Unidades: Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Apoio aos alunos com Currículo Específico Individual a funcionar na EB 2/3 e três de Ensino Estruturado, para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, a funcionarem em duas EB1/JI e na EB2/3. Também é agrupamento de referência para a Intervenção Precoce na Infância (Equipa Local de Intervenção de Loures- ELI).

O AE que serviu de estudo ao C2 integra seis estabelecimentos de educação e ensino, desde a Educação Pré- Escolar ao Ensino Secundário, localizados em duas Freguesias do Concelho de Loures. Dispõe de três escolas do 1º ciclo, 24 turmas, 36 docentes para um total de 550 alunos. O Agrupamento dispõe ainda de uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência.

O último AE situa-se em Odivelas e é constituído por nove estabelecimentos com as valências do Pré-escolar ao Secundário. Tem quatro escolas do 1º ciclo, com 34 turmas e 826 alunos. É um agrupamento de referência para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, com uma Unidade de Ensino Estruturado e para a Intervenção Precoce com suporte da ELI.

No quadro seguinte apresentamos a informação relativa aos dados socioprofissionais dos docentes que participaram no estudo.

Professores	P1	P2	P3
Idade	35	51	41
Formação Inicial	1º Ciclo	1º Ciclo	1º ciclo
Outra Formação	2ºciclo (Português)	2ºciclo (Português)	2ºciclo (Matemática e Ciências)
Tempo de Serviço	16 anos	20 anos	15 anos
Situação Profissional	QA	QA	QA
Experiência com alunos com NEE	5 anos	4 anos	2 anos
Ano que leciona	2º ano	3ºano	2º ano
Nº de alunos por turma	20	23	22
Nº de alunos com NEE por turma	2	4	3

Quadro 1- Caracterização das Professoras que participaram no estudo

Como o quadro mostra, as idades das docentes estão compreendidas entre os 35 anos e os 51 anos e todas pertencem ao Quadro de Escola. O tempo de serviço das docentes varia entre os 15 e os 20 anos. A formação inicial é direcionada para o 1º CEB e, apesar de nenhuma ter formação especializada, todas afirmaram terem experiência a trabalhar com turmas inclusivas, por vezes com mais do que um aluno com NEE por turma. A turma da P1 tem 20 alunos com 2 alunos com NEE, a P2 tem 23 alunos com, sendo 4 identificados com NEE e a turma do P3 tem 22 alunos com três alunos com NEE.

2.1.4. Técnicas de recolha e tratamento dos dados

Como já foi referido, a metodologia qualitativa assenta numa lógica indutiva, na qual se parte do particular para o geral (Albarello et al, 1997) e os dados são recolhidos com o objetivo de tentar encontrar regularidades cada vez mais vastas. (Latorre et al, 1996 citados por Coutinho, 2011). No entanto, de acordo com Coutinho (2011), na metodologia qualitativa é difícil formatar os instrumentos e as condutas do investigador e o reconhecimento de regularidades não é suficiente para justificar “a complexidade das dinâmicas sociais, sobretudo, dos processos de mudança, pois é através desses processos que se criam assimetrias e interagem inúmeras racionalidades” (Guerra, 2010, p.9), devido às diferentes formas de interpretar e intervir dos participantes.

Durante a investigação “raramente se alcança um entendimento totalmente novo, mas consegue-se o aperfeiçoamento desse entendimento” (Stake, 2009, p. 23). Nada é definido *a priori*, o conhecimento dos fenómenos e resultados é baseado na experiência pessoal e única dos intervenientes (Latorre et al.1996, citados por Coutinho, 2011) e na capacidade de interpretação do investigador, ao identificá-lo e controlá-lo (Albarello et al, 1997). O investigador qualitativo ausculta as opiniões individuais através de entrevistas e observação, preocupando-se em atender às características dos participantes, porque os resultados dependem do seu empenho e dedicação (Coutinho, 2011).

Goméz et al. (1996, citados por Coutinho, 2011) referem que o investigador parte do pressuposto que é possível produzir conhecimento à medida que o estudo é realizado, através de um processo interativo entre a revisão da literatura e a análise dos dados. Na investigação qualitativa, é importante utilizar várias técnicas no processo de recolha e análise de dados, de forma a obter a informação sob diferentes perspetivas, havendo a possibilidade de as cruzar (Coutinho, 2011).

Como tal, considerando a natureza do problema levantado e das questões formuladas, as técnicas escolhidas para recolha de dados incidiram na pesquisa e análise documental, na entrevista e na observação direta, sendo utilizada a análise de conteúdo para o tratamento dos dados. Neste sentido, foi possível fazer a triangulação das fontes e técnicas para a validação e melhor compreensão dos resultados (Coutinho, 2011).

2.1.4.1. Pesquisa e Análise Documental

A pesquisa documental é um processo de recolha e verificação de dados que visa o acesso a fontes pertinentes para a investigação em causa. Estes documentos são, na maior parte das vezes, pré-existentes, pelo que a sua seleção é uma tarefa que tem que ser realizada com especial cuidado. Pode surgir como complemento de outras técnicas ou como o principal meio de recolha de dados, dependendo dos objetivos do estudo (Albarelo et al, 1995).

Por sua vez, a análise documental é “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar a sua consulta e referência” (Bardin, 2008, p. 47). Como refere esta autora, a análise documental permite passar dos documentos em bruto para um documento secundário que os representa de forma organizada, classificando e indexando a informação neles contida e podendo constituir “a fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados” (Bardin, 2008, p.47). De acordo com Stake (2009), a análise pode ser efetuada procurando frequências ou contingências e deverá ser devidamente fundamentada e sustentada pelo enquadramento teórico efetuado anteriormente.

A análise documental apresenta semelhanças com a análise de conteúdo, uma vez que exige o recorte da informação, a sua categorização por analogias e a sua representação de forma condensada, mas diferencia-se da segunda porque trabalha essencialmente com documentos e não com mensagens e ainda porque visa essencialmente a representação condensada da informação, enquanto na análise de conteúdo se evidenciam indicadores que permitam fazer inferências (Bardin, 2008).

Neste estudo, foi efetuada uma análise dos PEIs e seus anexos, nomeadamente das ACI procurando assim conhecer as intenções e propostas educativas dos participantes. No terreno, as escolas e os intervenientes mostraram grande disponibilidade e confiança ao cederem os documentos para análise. Criou-se um ambiente de alguma cumplicidade entre ambas as partes, decorrente do tema abordado, das vivências partilhadas e das preocupações em comum, o que resultou na plena colaboração dos estabelecimentos de ensino e dos participantes.

Os documentos analisados no caso 1 (C1) foram o PEI o Plano de Reforço de Competências Específicas e as ACI em português e a matemática, no caso 2 (C2) foram o PEI as ACI em português, matemática e inglês e as Adequações no Processo

de Avaliação a inglês, por último no caso 3 (C3) os documentos cedidos para serem examinados foram o PEI, as ACI em português e a matemática, as Adequações no Processo de Avaliação e no Plano de Reforço de Competências Específicas.

Tal como refere Bardin (1997), uma das possibilidades técnicas da análise documental é a análise categorial ou temática. Assim, para esta análise, foram elaboradas grelhas de recolha de dados PEI e ACI, registando por indexação a informação organizada e classificada em dimensões e indicadores permitindo uma perceção clara destes documentos e informação subjacente (anexos A e B). Esta indexação foi elaborada tendo em conta o tipo de documentação e os objetivos do estudo, com o propósito de conhecer o conteúdo dos documentos analisados.

2.1.4.2. Entrevista

Citando Stake (2009) “a entrevista é a via principal para as realidades múltiplas” (p.81) e permite ao investigador compreender a forma como o sujeito interpreta as suas vivências (Coutinho, 2011), procurando obter a perceção dos intervenientes e abarcando, segundo Flick (2005), “um misto de como as coisas são e como deveriam ser” (p.138). Este autor menciona ainda, que “as entrevistas e narrativas dão acesso à descrição das práticas, mas não às próprias práticas”, (p.137). Contudo, Albarello et al. (1997) ressaltam que na entrevista os dados obtidos são influenciados por diversos fatores do contexto, sendo importante considerá-los antes, durante e após este processo: i) a relação social do entrevistado/entrevistador (a relação dos interlocutores, hierarquia, diferenças culturais, características pessoais); ii) quadro espaço-tempo (local e tempo da entrevista); iii) a relação com a investigação (pertinência dos conteúdos); iv) a relação com o entrevistador e com o seu modo de intervenção (modo de comunicação adotado e de apreensão da informação). Desta forma, houve o cuidado de considerar estes fatores na organização e condução da entrevista.

Inicialmente foram definidos o tema e os objetivos gerais para a entrevista. O tema prende-se com o título deste trabalho: “A elaboração dos Programas Educativos Individuais e suas implicações na Prática Pedagógica em contexto de sala de aula” e a entrevista tem como objetivo conhecer as perceções dos docentes sobre a elaboração do PEI e sobre a forma como perspetivam a sua concretização na prática educativa, com os alunos com ACI.

As entrevistas foram efetuadas aos PTT do 1º ciclo do Ensino Básico, tendo sido agendadas telefonicamente e/ou presencialmente (ajustando os horários e disponibilidade das partes envolvidas neste processo) e realizadas individualmente no contexto de trabalho de cada interveniente.

Optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, que possibilitam não apenas o conhecimento das perspetivas dos docentes mas também a comparação de dados entre os diferentes participantes (Coutinho,2011). Conforme salienta Flick (2005, p.95) “quando o objetivo da colecta de dados são as afirmações concretas sobre um assunto, o meio mais eficiente é a entrevista semi-estruturada”. Este tipo de entrevista permite que o entrevistado organize e aprofunde o pensamento tendo por base os assuntos inquiridos (Albarelo et al.,1997).

Foi explicado aos entrevistados qual o interesse do investigador, os assuntos a abordar e os objetivos contemplados. Houve a preocupação de deixar os participantes à vontade, criando um clima confiante e securizante (Flick, 2005 citando Witzel,1985), iniciando a conversa com algumas questões básicas de forma a caracterizar os participantes. De acordo com este autor, o critério utilizado na recolha de dados verbais, nesta investigação, aponta para entrevistas centradas no problema, com orientação para o objeto e processo e com espaços para as narrativas.

Por sua vez, Guerra (2010) refere que o guião da entrevista deve ser estruturado em grandes capítulos/temas, dando espaço ao entrevistado para se expressar. Menciona também a existência, no final da entrevista, de uma parte fechada e objetiva com “alguns elementos essenciais à entrevista” (p.53). Na construção do guião, esta autora remete para a importância da clarificação e centralização dos objetivos da investigação e das dimensões de análise da entrevista, permitindo interpretar os fenómenos em análise.

Nesse sentido, foi elaborado um guião com três áreas temáticas iniciando com temas gerais e com questões abertas e progressivamente questões específicas focando o objeto de estudo. Stake (2009) salienta a importância do entrevistador estar munido por um conjunto de questões orientadoras que emergem e norteiam o problema colocado e conseguir dos inquiridos uma descrição das suas vivências. É importante para o investigador ter bem presente as questões orientadoras, para não se afastar da essência do problema, contudo, espera-se, que com as entrevistas semiestruturadas os participantes respondam espontaneamente (Flick, 2005).

Este autor adverte que a procura deste equilíbrio pode criar alguns constrangimentos no decurso da entrevista, ao nível do guião, dos objetivos da investigação e em relação ao modo como o entrevistado se expressa. Contudo, a entrevista semiestruturada permite inserir novas questões não previstas no guião e possibilita ao entrevistado alguma liberdade na abordagem do tema. Por outro lado, segundo Guerra (2010), a preparação do guião facilita ao entrevistador uma apropriação deste instrumento transmitindo-lhe segurança na sua aplicação. O entrevistador tem, porém, que decidir como deverá encaminhar a entrevista e como deverá gerir as questões e as narrativas dos participantes na recolha de dados. Albarello et al. (1997) remetem ainda para outra questão, que se prende com a pertinência dos conteúdos abordados para a população inquirida, aspeto que influencia fortemente a colaboração do entrevistado.

A entrevista contemplou inicialmente a legitimação do entrevistado e sua motivação, dando a conhecer os objetivos do entrevistador e assegurar a confidencialidade da informação. Conversou-se, de seguida, sobre a Educação Inclusiva com o intuito de perceber as conceções dos docentes sobre a presença de alunos com NEE na turma e só posteriormente se procurou perceber quais os procedimentos utilizados na elaboração do PEI e das ACI, identificando formas de implementação das ACI e fatores constrangedores na sua aplicação (anexo C).

Durante a entrevista, houve o cuidado de dar espaço ao entrevistado para se expressar, o que conduziu algumas vezes à dispersão do tema e a respostas antecipadas. O entrevistador teve necessidade de voltar ao assunto, repetindo a questão inicial e de alterar a ordem das questões descritas no guião (Flick, 2009).

Na recolha de dados não foi usado o gravador pelo desconforto demonstrado por um dos participantes e por uma questão de coerência e de validação, este recurso não foi proposto nas entrevistas posteriores. Até, porque, para Stake (2009) o importante a registar da entrevista não são as “palavras exatas do entrevistado...é o que eles querem dizer que é importante” (p.82). Este autor refere que o gravador tem pouca importância para alguns investigadores, e que é preferível tirar notas e pedir esclarecimentos a gravar ou escrever *ipsis verbis* o que é dito, reportando para a importância da existência de um período amplo para “redigir o fac-símile” (p.83), para dar a possibilidade do inquirido de aferir que transmitiu o que pretendia, tendo acesso ao relato escrito (anexo D).

2.1.4.3. Observação

Mialaret (2001) refere que, no fenómeno educativo, dever-se-á considerar as ações, as percepções dos indivíduos o contexto a que pertencem e a interação simultânea destes fatores, assim como ter presente as diversas variáveis relacionadas com os atores, com os modelos e técnicas de ensino. Uma situação educativa é sempre um conjunto, de pelo menos, dois atores (um educador e um educando), de uma intenção e de um contexto dinâmico, de forma que, ao analisar uma parte, é necessário considerar também as outras (Rodrigues, 2001).

As ciências da educação têm adotado progressivamente um carácter multirreferencial, partindo de situações educativas concretas, na escola e na sala de aula analisando os contextos e as relações das suas variáveis, através de critérios de cientificidade (Estrela, 2007). Flick (2005) menciona que “as práticas só são acessíveis pela observação” (p.137), descobrindo o que de facto acontece e possibilitando uma maior compreensão do caso.

Conforme assinala Roldão (2012), conhecer a forma como se ensina é a base para uma melhor qualidade do ensino e aprendizagem. A autora relata o resultado de vários estudos efetuados para destacar a importância da investigação centrada na prática docente, mobilizando algumas estratégias e seus fundamentos contribuindo para a construção de uma “tipologia de tendências que possa servir de instrumento...de caracterização dessas práticas” (p. 66). A observação pode ser utilizada em diversos contextos e, tal como refere Reis (2011), permite aceder às estratégias e metodologias, às atividades educativas, ao currículo e às interações estabelecidas entre alunos e professor e possibilita, ainda, “o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações” (p.12) destas abordagens pedagógicas. Observar a dinâmica de sala de aula permitiu, neste estudo, compreender como os docentes gerem o ambiente e as atividades educativas e que estratégias utilizam para responderem às necessidades dos alunos com NEE.

A escolha das formas e meios de observação deverá atender ao propósito da investigação. Neste sentido, Machado, Alves & Gonçalves (2011) salientam o valor instrumental da observação, uma vez que “ a observação não é boa por si mesmo, mas é boa em função do uso que lhe for dado” (p.10). Por sua vez, Estrela (1990), constata, no processo de observação, a existência de vários sistemas de observação que correspondem a diferentes estratégias. Segundo este autor, vários estudos

apontam para sistemas de observações das interações na sala de aula, tanto centrados no comportamento do professor como no dos alunos. Estas investigações possibilitam o registo das atitudes do docente e de cada aluno separadamente, anotando, ainda, o comportamento do professor em relação a cada aluno.

Flick (2005) refere que os procedimentos de observação ajudam a construir a realidade que se pretende analisar, “ uma realidade que já é resultado de processos de construção social, ainda antes de ser observada” (p.162). No presente estudo, optou-se por: i) observação aberta, tendo sido revelados aos docentes os contornos da observação; ii) observação não participante, em que a investigadora não interveio na dinâmica de sala de aula, limitando-se a descrever a sucessão de acontecimentos; iii) observação de situações naturais, no caso em contexto de sala de aula; iv) observação sistemática, com a aplicação de um esquema mais ou menos padronizado (Flick, 2005, reportando-se a Friedrichs, 1973).

Neste estudo, após a escolha dos participantes e do contexto de observação, foram seleccionadas as dimensões consideradas relevantes observar (Reis,2011), tais como a dinâmica usada pelo professor com a turma e a dinâmica usada pelo professor com o aluno com NEE. Elaborou-se uma grelha de registo de fim aberto, (Reis,2010) criando grandes categorias permitindo a recolha de dados qualitativos (registo dos comportamentos) recorrendo à observação descritiva e dirigida dos acontecimentos (Flick, 2005). A construção deste instrumento de categorização (focos de observação) teve como base a comunicação efetuada por Roldão (2012), sobre o projeto de pesquisa “Como os professores ensinam”, as brochuras produzidas no contexto do Programa Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores (2010) e o Caderno de Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente, por Reis (2011), editados pelo Ministério da Educação.

Partindo do pressuposto que o ambiente educativo é essencial à aprendizagem e que a estruturação e organização da sala de aula e a comunicação são componentes indispensáveis à criação de ambientes de aprendizagem eficazes (Rose & Howley, 2007), as categorias que sustentaram as observações e que permitiram a posterior análise de conteúdo foram: Conteúdos Desenvolvidos; Gestão da Atividade e Estratégias; Relação Pedagógica; Gestão dos Recursos; Gestão do Espaço; Gestão do Tempo; Avaliação do processo de aprendizagem.

Tal como mencionado anteriormente, a observação centrou-se na dinâmica da professora com a turma e em simultâneo na dinâmica da professora com o aluno com

a medida educativa ACI, constituindo-se assim dois instrumentos de registo: um que permitia captar a dinâmica da aula e outro que visava caracterizar a situação de aprendizagem do aluno com NEE, sendo que o primeiro servia essencialmente para contextualizar a informação captada pelo segundo mantendo o foco no objetivo do estudo e controlando as variáveis a observar (Carmo & Ferreira, 2008). De mencionar que o protocolo elaborado regista o dia, a hora e a duração da observação, referindo, ainda a situação existente e a atividade a desenvolver pelas docentes. A grelha é constituída por cinco colunas compostas pelas categorias acima referidas, pela descrição do comportamento dos docentes e interações dos professores e dos alunos, pelo registo de inferências e pelos descritores/indicadores da ação do docente (anexo E).

Assim, determinados os focos específicos das observações, os procedimentos e o instrumento de registo, definiu-se a frequência e a duração das mesmas (Reis, 2010), efetuando-se três observações em contexto de sala de aula a cada docente com a duração de 90 minutos cada. Não foi fácil agendar os momentos para elaborar esta recolha de dados, pois o estudo coincidiu com o término do ano letivo com todas as condicionantes inerentes. Contudo, conseguiu-se realizar as nove observações em diferentes situações de ensino e de aprendizagem, como se irá verificar aquando da análise dos resultados obtidos.

O modo como se iria proceder ao registo da informação apresentou-se como uma preocupação, pois existiam dois instrumentos de registo a utilizar em simultâneo. Optou-se por descrever exaustivamente os fenómenos observados durante o período de tempo pré-determinado, tendo como referência as categorias estabelecidas (anexo F). Sempre que necessário registaram-se inferências e, em algumas situações, recorreu-se a notas de campo complementares, que sustentaram as inferências.

Nem sempre foi fácil captar em simultâneo e registar separadamente a informação, tendo dois focos específicos de observação, sabendo que o impacto dos dados recolhidos na observação depende da forma como se regista (Reis, 2011). Durante as observações procurou-se não interferir na situação, nem influenciar os sujeitos observados ou o decurso da aula, criando-se um ambiente empático e descontraído, facilitado pelo contacto prévio com as professoras, planeando com elas todo o procedimento das observações.

2.1.4.4. Análise de Conteúdo

Segundo Guerra (2010), a análise de conteúdo apresenta-se como uma dimensão descritiva e interpretativa, expondo o que foi narrado de acordo com o objetivo de estudo, permitindo formular inferências. Para Bardin (2008), a análise de conteúdo tenta compreender os atores ou o ambiente num determinado momento, considerando todas as partes observáveis. Procura captar um saber que está para além do significado das palavras. A análise de conteúdo trabalha a palavra e as suas significações. De acordo com Drisk & Mashi, (2016 citando Weber, 1990):

a análise de conteúdo é conhecida como uma metodologia para identificar e descrever, empiricamente, temas ou outros aspetos do conteúdo da comunicação, bem como os dispositivos utilizados para elaborar esse conteúdo. Na verdade, a análise de conteúdo pode abordar linguagem, significado de conteúdo, técnicas de comunicação, eventos específicos, ou todos estes simultaneamente. (p. 25)

Estes autores referem ainda que a análise de conteúdo deve ter sempre presente: i) os propósitos de pesquisa de análise; ii) o público-alvo; iii) questões epistemológicas, iv) questões éticas, v) delineamentos da pesquisa; vi) as questões e os métodos de amostragem; vii) coleta e “unificação” de dados, viii) métodos de codificação; ix) análise de dados e x) a reflexão do pesquisador. Esta estrutura permite a comparação dos métodos de análise e aferir a integridade e rigor da análise de conteúdo, procurando pesquisar grandes quantidades de dados e informação, de forma sistemática, permitindo identificar e explicar tópicos de interesse para o objetivo da investigação, verificando a presença ou não de aspetos e/ou situações em contextos em que era suposto que eles ocorressem.

O registo de dados transforma a realidade em texto e o registo dos processos conduz a uma organização específica do material empírico. A organização dos dados permite ao investigador documentar o caso, analisando-o, parcelando-o e reconstruindo-o em forma de textos. Estes textos surgem como nova realidade, tornando-a “acessível, enquanto material empírico, aos processos de interpretação” (Flick 2005, p.177). Daí que a recolha e a interpretação de dados devam estar interligadas. Este autor defende que interpretação de textos visa, por um lado, revelar,

descobrir ou contextualizar as informações contidas nos textos ou por outro lado, tende a reduzir o texto, parafraseando-o, resumindo-o ou categorizando-o, com base em modelos teóricos. Coutinho (2014) reforça a ideia de que as categorias organizam o material empírico com o objetivo de o reduzir.

Esta autora refere que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que possibilitam analisar de forma sistemática o material escrito, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas consideradas “chaves” permitindo uma comparação posterior. Afirma, ainda, mencionando Krippendorff (1980) e Myers (1997), que o investigador procura regularidades inferindo sobre as mesmas e que a ideia base desta análise é a possibilidade das unidades de análise (signos, símbolos, palavras) se organizarem em categorias conceptuais. Reportando-se a Bardin (2011), Coutinho (2014) assinala três momentos para se proceder à análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

O material empírico ou o “corpus da pesquisa”, de acordo com Bardin (2008) é constituído na pré-análise, a primeira fase da análise de conteúdo. Esta fase abarca uma leitura “flutuante”, obtendo um conhecimento global do material a analisar, colocando hipóteses de categorização de acordo com os objetivos do estudo. A fase seguinte implica a exploração do material procedendo à sua codificação, tendo por base um quadro referencial teórico (Bardin, 2008) A codificação é o procedimento usado para analisar os dados recolhidos (Flick, 2005). Coutinho (2014) menciona que os sistemas de codificação devem reter a informação relevante para codificar e para descrever e compreender o fenómeno que se estuda e Bardin (2008), citando Holsti destaca que “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo.” (p.103-104). Ao codificar o material é necessário seleccionar as unidades de análise por recorte. Os segmentos de texto escolhidos devem ser pertinentes para o objeto de estudo e detentores de um sentido completo (Coutinho, 2014). Podem apresentar-se em unidade de registo, unidade de contexto e unidade de enumeração.

Segundo Esteves (2006), a unidade de registo é considerada a unidade de base. É o segmento de conteúdo mínimo, em que se pode recortar o discurso do entrevistado quer ao nível da semântica (uma unidade com significado específico) e da linguística (frase, oração, palavra). A unidade de contexto é o segmento de conteúdo

necessário para compreender a unidade de registo, (Esteves, 2006), o sentido do discurso, do texto, ou da entrevista. Por último, a unidade de enumeração permite quantificar as unidades de registo assinalando a presença/ausência ou a frequência ou ainda a intensidade com que surgem.

A categorização tem como objetivo reunir uma grande quantidade de informação correlacionando-a e ordenando-a (passagem de dados brutos para dados organizados (Coutinho, 2014 mencionando Bardin, 2011 e Esteves, 2006).O processo de categorização poderá ser realizado através de procedimentos fechados, abertos ou mistos. Os primeiros partem de um quadro prévio, teórico ou empírico, numa abordagem dedutiva (Esteves, 2006). As unidades de registo, à medida que vão sendo encontradas, agrupam-se nas categorias e subcategorias pré-definidas (Bardin, 2008). Nos segundos, assiste-se a uma abordagem indutiva, onde o sistema de categorias não é fornecido *a priori*, definindo-se a partir do material em análise (Esteves, 2006). As categorias vão sendo construídas por classificação analógica e progressiva do material analisado e apenas no fim da tarefa é que surge o título conceptual de cada uma (Bardin, 2008). Nos procedimentos mistos, o investigador utiliza as duas estratégias em simultâneo (Esteves, 2006).

A formulação dessas categorias deverá seguir os princípios da exclusão mútua (cada unidade de registo só pode aparecer numa categoria), da homogeneidade (as categorias são definidas com base em apenas uma dimensão na análise), da pertinência (em relação aos objetivos e questões da pesquisa) da produtividade (deve conduzir a resultados férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos em relação ao estudo) e da objetividade (definir claramente as variáveis e critérios) e fidelidade (o material deve ser codificado sempre da mesma maneira) (Bardin,2008; Esteves, 2006).

De acordo com Bardin (2008), a análise de conteúdo fornece informações suplementares e é importante fazer sobressair a finalidade da mensagem, da informação analisada. A inferência como técnica de tratamento de resultados é o procedimento intermediário entre a descrição e a interpretação do texto e pode estabelecer-se ao nível do emissor (função expressiva ou representativa da comunicação), do recetor (função instrumental da comunicação), da mensagem (significado, significantes, código e significação e do canal (instrumento, o suporte material do código). Para esta autora o propósito da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativo às condições da mensagem recorrendo a indicadores,

comparando os dados obtidos. Na interpretação dos dados o investigador precisa de fundamentar a análise no referencial teórico construído e nos objetivos do estudo definidos (Santos, 2012, citando Bardin, 2011).

No presente estudo, procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas e das observações. Na análise de conteúdo da entrevista, após um conhecimento mais aprofundado do material, colocaram-se hipóteses no sentido de precisar as dimensões a considerar neste processo (Bardin, 2008). A exploração do material realizou-se através do recorte do texto em unidades de registo sob a forma de frase ou conjunto de frases, transmitindo uma ideia detentora de um sentido completo, tendo como unidade de contexto, a entrevista. A frequência com que aparece a unidade de registo foi a regra de contagem utilizada nesta investigação (Esteves, 2006).

As unidades de registo foram reunidas em indicadores (anexo G). Após a “leitura flutuante” propõe a escolha de indicadores de acordo com os propósitos da investigação que devem ser organizados de forma sistemática em indicadores eficazes e pertinentes. Os indicadores fazem alusão a um tema numa mensagem. Também neste estudo, os indicadores consistiram em expressões simples e curtas que procuram sintetizar a ideia principal de um conjunto de unidades de registo, tendo sido posteriormente agrupados em subcategorias e em categorias (Bardin, 2008).

O processo de categorização realizou-se através de um procedimento aberto, de acordo com uma abordagem indutiva e com base nas regras de categorização definidas por Bardin (2008), quanto à classificação e agregação. As categorias, designadas por expressões curtas, representam padrões ou regularidades existentes no material examinado (Bogdan & Biklen, 1994), tendo sido posteriormente incluídas nos temas que sustentam o guião das entrevistas, o que poderá indiciar um processo misto. Estes temas “são a concretização do objeto de estudo” sobre os quais se procurou obter informações (Albarello et al, 1997, p. 112).

Durante o processo de análise houve a tentativa de agrupar as unidades de registo nos indicadores, subcategorias e categorias encontrados na primeira entrevista analisada, mas introduziram-se e reformularam-se as categorias e subcategorias sempre que tal se mostrou necessário, até se encontrar a grelha de análise definitiva. É neste processo que surgiram as inferências fazendo ressaltar os significados implícitos das mensagens (Bardin, 2008), tal como confere na apresentação e discussão dos resultados.

Contraopondo com a análise de conteúdo das entrevistas em que o processo de categorização pressupôs um procedimento aberto, a análise dos dados das observações subentendeu um procedimento misto já que o instrumento de categorização foi previamente construído de forma a delimitar o foco da observação, mantendo-se no entanto o caráter descritivo em cada uma das categorias pré-definidas, como é característico das grelhas abertas (Reis, 2011), para além da possibilidade de introduzir novas categorias, se tal se mostrasse relevante para os objetivos do estudo.

À medida que se foi fazendo a leitura do texto fracionou-se a informação (analisando-a), para a reconstituir mais significativamente (sintetizando-a) nas categorias pré-definidas (Stake, 2009). Este autor afirma que “o investigador qualitativo concentra-se na circunstância” e que procura “a emergência do significado na circunstância única” (p.91) justificando, assim a descontinuidade do texto nesta análise de conteúdo. O processo de categorização contou com “o entendimento de conceitos-chave do saber profissional no âmbito profissional e didático” (Roldão, 2012, p.68), no momento de diferenciar e agrupar a informação, pelas diferentes categorias, descrevendo os comportamentos e interações dos professores e dos alunos em contexto de sala de aula.

Tal como no processo de análise das entrevistas, a inferência sustentou a análise interpretativa das observações (Roldão, 2012), através de comentários sobre certos aspetos observados e dos seus significados. Stake (2009), ao abordar as questões sobre a interpretação refere que “procura decifrar certas observações do caso ao observá-las de tão próximo quanto possível e ao pensar sobre elas tão profundamente quanto possível.” (p.92). De ressaltar que as inferências foram realizadas durante a observação e análise subjacente, e que as notas de campo foram registadas no momento das observações. Estas notas registaram reflexões, hipóteses de interpretação e descreveram situações com interesse relativo, pois embora não estivessem assinaladas como focos observáveis, poderia ser úteis ou não (Bogdan & Biklen, 1994).

A análise dos textos deu origem a descritores que foram agrupados nas categorias definidas. Esta operação, realizada com recurso à analogia teve por base as dimensões de análise de uma aula, descritas por diversos autores (Roldão, 2012; Reis, 2011; Cruz e Fonseca, 2002; Feuerstein, R., Falik, L., Rand, Y., & Feuerstein, Ra. S. (2006); Estrela, 1990) (anexo H e I). Após a análise das observações, foi elaborada uma grelha permitindo a confrontação dos resultados obtidos nos dois tipos

de protocolos utilizados, com o intuito de se observar as condutas dos docentes face à turma e face ao aluno com ACI, de registrar a frequência dos comportamentos e de assinalar as adequações existentes durante o desenvolvimento da atividade (anexo J).

2.1.4.5. Critérios de validade ou credibilidade da investigação

Coutinho (2011) afirma que todo o processo de pesquisa necessita de ter valor próprio, aplicabilidade ou confirmabilidade, consistência e neutralidade, para ter valor científico. Existem diferentes posições sobre a avaliação dos critérios de cientificidade nas Ciências Sociais e Humanas. Entre estas, a posição que esta autora designa por intermédia, a qual salienta que a verificação do rigor científico num estudo qualitativo deve ter critérios apropriados, diferentes dos que são usados nos estudos quantitativos, sendo a confiabilidade do estudo de cariz qualitativo garantida através da credibilidade, da transferibilidade e da consistência (Guba e Lincoln, 1988 citados por Coutinho, 2011).

As estratégias específicas utilizadas para validação do presente estudo foram a confirmação pelos participantes permitindo verificar a credibilidade do material recolhido e a triangulação das fontes e técnicas, que possibilita a validação dos resultados. Assim, os textos obtidos através das entrevistas foram remetidos aos participantes com a preocupação de averiguar a veracidade da informação recolhida. Esta revisão dos textos possibilitou o confronto entre interpretações e a confirmação dos dados pelos participantes (Coutinho, 2011).

No que se refere às observações, Reis (2010), reportando-se a Brooks e Sikes (1997), refere que a variação das condições em que se efetuam as observações permite a validação desta técnica de recolha de dados. Optou-se, assim, pela realização de três observações em contexto de sala de aula a cada docente/turma, com a duração de 90 minutos cada. Também Coutinho (2011) citando Lincoln e Guba (1991) se refere a períodos de observação prolongados como um critério de credibilidade.

Outra estratégia utilizada para validar este estudo foi a triangulação das fontes e técnicas de recolha de dados. O confronto dos dados recolhidos através das diferentes técnicas permite uma análise mais fidedigna da realidade em estudo, confirmando e complementando a informação ou mesmo tentando perceber a diferença dos dados recolhidos pelas várias fontes, quando estes se contradizem

(Coutinho, 2011). Desta forma, o cruzamento dos dados obtidos através de diferentes técnicas de recolha de dados (a análise documental, a entrevista e a observação) (Stake, 2009; Flick, 2005) possibilitou a triangulação de técnicas de recolha de dados no interior de cada uma das 3 situações de inclusão estudadas, enquanto a realização de um estudo de caso múltiplo permitiu a triangulação de fontes.

A verificação assenta nos mecanismos utilizados no processo de investigação, com a utilização de estratégias de verificação, que permitiram a identificação e correção sistemática de lacunas que foram surgindo tentando, deste modo, garantir a validade e credibilidade essenciais ao estudo em curso (Creswell, 1998, citado por Coutinho, (2011).

Nesta investigação, procurou-se ainda a coerência metodológica (Coutinho, 2011 citando Morse et al., 2002), assegurando uma constante articulação entre as questões colocadas e os procedimentos metodológicos, de forma a procurar garantir o processo interativo de recolha e análise de dados (Coutinho, 2011 citando Morse et al., 2002), analisaram-se de forma holística os procedimentos contemplados em todas as etapas do processo de investigação, confrontando, ajustando, questionando, confirmando a informação e os dados emergentes, mantendo o foco e o “ajustamento dos dados ao marco conceptual para a análise e interpretação são monitorizados e confirmados constantemente.” (Coutinho, 2011, p.212). De referir, ainda, que foram assegurados os princípios éticos da investigação consagrados na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2015), nomeadamente na relação com os participantes, o consentimento informado e a confidencial.

2.2. Apresentação e discussão dos resultados

Este capítulo destina-se à interpretação e discussão dos dados que foram recolhidos e analisados. Cada caso será examinado individualmente, sendo os resultados das três situações confrontados *a posteriori*. Este processo partiu das questões orientadoras centrando-se na análise de dados dos PEI e das ACI, das entrevistas e das observações realizadas, procedendo-se à interpretação da informação (anexo K). Os dados resultantes da análise documental efetuada ao PEI e às ACI, após ter sido organizado e classificado de acordo com os itens necessários à configuração destes documentos (anexo-Ficha recolha de dados PEI e ACI), foram

analisados com base nas orientações e disposições para a elaboração do PEI e ACI (DGIDC, 2008). Para análise das ACI foi necessário ainda examinar o Programa e Metas Curriculares de Português e Matemática do Ensino Básico e os Cadernos de Apoio às Metas Curriculares disponíveis no site do Ministério de Educação.

Tal como já foi referido anteriormente, a análise das entrevistas teve por base três grandes temas (Educação Inclusão, Elaboração do PEI e ACI) e as categorias e subcategorias que foram incluídas nos temas sobre os quais incidiu a entrevista. O primeiro tema abordado remete para a noção de inclusão escolar e diferenciação curricular, caracterizando as conceções das professoras sobre a presença de alunos com NEE na turma, indicando as suas preocupações e dificuldades dessa inclusão. O segundo tema abordado sobre o PEI pretendeu conhecer os procedimentos e dificuldades na sua elaboração e o último tema sobre as ACI, procurou conhecer os procedimentos utilizados na elaboração desta medida, identificar formas de implementação e dificuldades sentidas na sua operacionalização

A análise das observações teve por base as categorias já mencionadas: Conteúdos Desenvolvidos; Gestão da Atividade e Estratégias; Relação Pedagógica; Gestão dos Recursos; Gestão do Espaço; Gestão do Tempo; Avaliação do processo de aprendizagem. Após a análise de cada observação foi realizada a análise das observações efetuada em cada caso, permitindo objetivar a interpretação dos dados que seguidamente será apresentado.

2.2.1. Caso 1

Os dados resultantes da análise documental efetuada ao PEI remetem para a elaboração de um relato cronológico dos acontecimentos da vida do aluno, destacando os aspetos clínicos, com a indicação do diagnóstico. Esta descrição teve por base as informações expressas na anamnese elaborada pela terapeuta da fala e o relatório clínico resultante da Consulta de Desenvolvimento. Menciona também, mas sem referir as fontes, o percurso do aluno até ao segundo ano do primeiro ciclo e as medidas educativas aplicadas. Este documento indica o momento em que o aluno foi referenciado, estando subentendido que a realização do primeiro PEI terá sido no último ano da educação pré-escolar, altura em que são indicadas as alíneas referentes ao Decreto-Lei 3/2008. A última atualização do PEI terá sido efetuada no ano letivo de

2016/2017, aquando da transição do aluno para o 2º ano de escolaridade, com nove anos de idade.

A avaliação especializada aponta, ao nível das funções do corpo, para uma Hipoacusia Mista Bilateral, Atraso do Desenvolvimento Psicomotor com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção e uma Perturbação da Linguagem sem fazer referência à CIF. O Plano de Reforço acrescenta tratar-se de uma doença genética, apontando para uma Síndrome. A avaliação da atividades e participação enumera, com referência à CIF, os domínios e os qualificadores de desempenho e de capacidade, sendo elaborada uma síntese geral das dificuldades do aluno no Plano de Reforço remetendo para “dificuldades ao nível dos processos de aquisição de competências escolares, concentração da atenção, pensamento, resolução de problemas,...da comunicação e linguagem (sobretudo compreensiva), da aprendizagem e uso da leitura e escrita, do comportamento emocional”, não mencionando as suas capacidades, referência sem a qual o plano de intervenção do aluno se arrisca a ter insucesso. Com efeito, de acordo com o relatório sobre os “Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos” de Watkins (2007), a avaliação inicial dos alunos pode ter como objetivo oferecer indicações para a elaboração de um programa de aprendizagem, sendo necessário o enfoque nas áreas fortes e fracas. Leite (2012, p.) refere, ainda, a importância de conhecer o nível de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno, aquando da elaboração das estratégias de intervenção e da gestão do currículo. São também identificados os fatores ambientais facilitadores e constrangedores à participação e aprendizagem, referindo a terapêutica usada como um dos facilitadores ao seu desenvolvimento e o facto de não usar próteses auditivas e de não beneficiar de Terapia da Fala constituir uma barreira à sua aprendizagem.

De acordo com o PEI, o aluno beneficiou das seguintes medidas educativas: Apoio Pedagógico Personalizado com o reforço das estratégias ao nível da organização, do espaço e das atividades, com o estímulo e reforço das competências e aptidões, com antecipação e reforço de conteúdos e com o reforço e desenvolvimento de competências específicas; Adequações Curriculares Individuais, com adequações nas áreas curriculares comuns, com a introdução de objetivos e conteúdos intermédios e com dispensa das atividades por incapacidade do aluno e Adequações no Processo de Avaliação, quanto ao tipo de provas, aos instrumentos de avaliação e certificação, às condições de avaliação (formas e meios de comunicação e expressão do aluno, periodicidade, duração e local de execução da mesma).

O PEI refere que deve ser contemplada a aprendizagem dos conteúdos abordados em todas as disciplinas, remetendo para o currículo comum e dá ênfase ao desenvolvimento de alguns conteúdos no âmbito das áreas do desenvolvimento (Linguagem, Cognição e Autonomia) e das disciplinas de Português e a Matemática. O Plano de Reforço contempla outros conteúdos e outras áreas curriculares. De acordo com Leite (2012), as adaptações devem ser individuais e responder às necessidades reais e específicas de cada aluno, deverão ser abrangentes e dinâmicas e devem assentar no currículo comum. Esta situação é observável neste documento, ao indicar que o aluno deve estar sujeito à aprendizagem de todos os conteúdos do currículo nacional. No PEI e nas ACI são discriminadas algumas estratégias e objetivos gerais e específicos e no Plano de Reforço são delineados objetivos e estratégias específicos para cada área de intervenção. São referidos os recursos materiais e humanos necessários e é contemplada a participação do aluno em todas as atividades na turma e na escola, desde que sejam adequadas ao seu perfil de funcionalidade, estando a distribuição horária das atividades definida num horário.

Os intervenientes responsáveis pelas atividades do aluno e pela elaboração do PEI estão devidamente identificados, pressupondo-se que o PTT seja responsável pelos conteúdos académicos e que irá trabalhar as competências específicas em conjunto com o DEE, de acordo com o descrito no Plano de Reforço. Estão previstas formas de articulação entre o encarregado de educação, o PTT e o DEE através de reuniões trimestrais e ocasionais. O PEI indica que o aluno deverá ser avaliado nas modalidades diagnóstica, formativa e sumativa e os critérios de avaliação estão referidos no Plano de Reforço. Os critérios e indicadores para avaliação dos resultados do PEI remetem para a avaliação contínua e sistemática, prevendo-se que este documento seja ajustado sempre que necessário. Prevê-se também, que no final do ano letivo sejam avaliadas as medidas educativas em relatório circunstanciado. Não são registados aspetos a alterar para melhorar o atendimento ao aluno.

Com a análise documental às ACI, foi possível constatar que estas foram efetuadas ao nível do 2º ano de escolaridade, visando as metas curriculares de Português e Matemática definidas pelo Ministério da Educação. Nas ACI são destacados alguns “objetivos essenciais”, são introduzidas áreas curriculares não existentes no currículo comum, mas sem necessidade de substituição de áreas académicas. Este documento não contempla as adequações na organização temporal, quanto à previsão de alteração no tempo necessário à abordagem de alguns

conteúdos e à aquisição de objetivos finais de ciclo, contudo foram planeadas para o ano letivo de 2016/2017, o que pressupõe que os objetivos indicados sejam concretizados no final do ano letivo. No entanto, considera-se que poderia estar explícita a previsão do tempo para atingir os objetivos finais de ciclo, bem como o tempo necessário à abordagem dos conteúdos. De acordo com Manjon, et al. (1997) é importante especificar os objetivos e conteúdos abordados em cada área, o período de duração e a metodologia utilizada e quais os critérios de avaliação e promoção, métodos e processos de avaliação.

As ACI foram elaboradas pelo PTT, subentendendo que seja este o responsável por trabalhar as referidas áreas académicas. Considerando a adequação de objetivos e conteúdos verifica-se que foram eliminados blocos de conteúdos do 2º ano, tais como a Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados na disciplina de Matemática e na de Português não foram considerados alguns descritores de desempenho.

Tendo em conta, as Metas Curriculares do Ensino Básico definidas para o 2º ano de escolaridade, constata-se a não existência da introdução de objetivos e conteúdos intermédios. Existiu, no entanto, o cuidado em simplificar alguns objetivos, diminuindo o grau de exigência, tal como se configura no domínio dos Números e Operações-NO2, ao nível do subdomínio da Multiplicação, no objetivo geral “Multiplicar números naturais”, assiste-se à simplificação, nas ACI, do descritor “Utilizar adequadamente os termos «dobro», «triplo», «quádruplo» e «quíntuplo» ” (p.10), para “Utilizar adequadamente o termo «dobro» ”

Na disciplina de Português no domínios de referência Oralidade-O2, o descritor de desempenho, “Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos) ” (p.48), foi simplificado para “Articular corretamente palavras”. Nas ACI não se assiste nem à substituição, nem à introdução de objetivos e conteúdos, mas no Plano de Reforço são introduzidos outros não referenciados no currículo comum no âmbito das áreas a trabalhar.

Na adequação de estratégias e atividades, o planeamento de estratégias e atividades específicas decorrentes das NEE do aluno circunscreve informações explanadas no PEI, e o Plano de Reforço dá orientações gerais de estratégias para a gestão do grupo e de atividades, visando facilitar a inclusão do aluno. As ACI não preveem a substituição ou dispensa de atividades, nem alterações nas estratégias de ensino e de atividades específicas de cada área curricular. No Plano de Reforço estão

discriminadas, por área, várias estratégias e atividades específicas, embora não se definam quais os intervenientes e procedimentos específicos para cada atividade. Ao planificar as ACI dever-se-á considerar as atividades concretizáveis na turma, com ou sem adaptações; as atividades realizadas em pequeno grupo ou individualmente, as realizadas noutro contexto e aquelas em que se trabalham objetivos e conteúdos específicos com o DEE (Manjon, et al. 1997). De acordo com Leite (2012), as adequações ao nível das estratégias e metodologias implicam um menor grau de afastamento do currículo comum.

Constata-se, ainda, que as ACI não pressupõem processos de diferenciação pedagógica para toda a turma, considerando apenas formas de trabalho individualizadas para o aluno com NEE, tal como foi observado por Leite (2013), em estudos anteriores. Embora tenham sido contempladas no PEI, não são referidas alterações na organização do espaço e na disposição do equipamento e dos materiais, decorrente da inclusão do aluno. É o Plano de Reforço que subescreve a necessidade de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação e de adaptações nos recursos pedagógicos e didáticos.

A alteração das condições de avaliação é assinalada no PEI, na medida educativa Adequações no Processo de Avaliação (art.º 20º), com a indicação de que se deverá alterar o tipo de prova, as formas e meios de comunicação, a periodicidade, a duração e o local da prova, mas não especifica a sua operacionalização. As ACI reforçam, no entanto, uma maior objetividade nas questões e o recurso à concretização, principalmente na área da Matemática.

Este documento não faz referência a equipamentos necessários à realização das provas/fichas de avaliação, e as modalidades e os critérios de avaliação, tal como foi referido anteriormente, estão indicadas no PEI e no Plano de Reforço, não se verificando nos documentos analisados a substituição da modalidade de avaliação, nem alterações dos critérios de avaliação, as quais implicariam, segundo Leite (2012), um maior afastamento do currículo comum.

Na implementação das ACI deve estar sempre presente o confronto entre o conhecimento do currículo e o conhecimento dos alunos, procurando um equilíbrio entre estas duas dimensões (Leite, 2013 citando Roldão, 1999). Tal como refere Pacheco, (1996) o currículo deve estar em permanente construção, procurando adequar as práticas pedagógicas às características do aluno potenciando as suas aprendizagens. Verifica-se que a informação é descrita no PEI e nos documentos

anexos. Parece que o Plano de Reforço e Desenvolvimento de Competências Específicas é o documento que melhor caracteriza o aluno e especifica as estratégias de intervenção. A informação deste documento poderia ser repartida pelo PEI já que de acordo com o Decreto-Lei 3/2008 “é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação” e pelas ACI, uma vez que “ as adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum” (artigo 18º, ponto 2). Deste modo, a supressão do Plano de Reforço e a distribuição da informação por estes dois documentos, permitiria uma organização mais coerente e objetiva do plano de ação e uma maior articulação, partilha e cooperação entre os docentes do ensino regular e os da educação especial, criando uma maior coesão e segurança nas práticas educativas (Roldão, 2003, 2005). No processo de gestão curricular é relevante o apoio da EE, particularmente no que se refere ao conhecimento do aluno e do contexto, e da possível articulação curricular (Leite, 2013).

Como referimos antes, realizou-se uma entrevista à PTT. O quadro seguinte identifica os três grandes temas e as sete categorias, encontradas na análise de conteúdo da entrevista à professora, dando uma perspetiva geral dos resultados dessa análise, evidenciando-se uma incidência no discurso da professora sobre o PEI e menos sobre a Educação Inclusiva.

Tema	Categoria	UR/Ind	UR/SC
Educação inclusiva	Noção de inclusão escolar	5	7
	Dificuldades na inclusão escolar	2	
Programa Educativo Individual	Elaboração do PEI	11	16
	Dificuldades na elaboração do PEI	5	
Adequações curriculares	Adaptação do currículo formal	5	11
	Gestão do grupo	5	
	Constrangimentos na aplicação da medida educativa ACI	1	

Quadro 2- Temas e Categorias: Resultados Gerais da Análise de Conteúdo

O primeiro tema abordado remete para a noção de inclusão escolar, e diferenciação estando indicados os seus resultados no quadro seguinte.

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Educação inclusiva	Noção de inclusão escolar	Valorização da aceitação e apoio à diferença	Aceitação da diferença	2	3
			Valorização do apoio às pessoas diferentes	1	
		Necessidade de diferenciação curricular	Trabalho para aquisição de diferentes competências com diferentes alunos na mesma turma	1	2
			Foco na aprendizagem da leitura pelo aluno com NEE	1	
	Dificuldades na inclusão escolar	Preocupação com a entrada na escolaridade	Dificuldade dos alunos com NEE em se organizarem no espaço das EB1	1	2
			Necessidade dos alunos com NEE aprenderem novas rotinas no 1º CEB	1	

Quadro 3- Resultados da análise do 1º tema: Educação Inclusiva

Como se constata no quadro anterior, a docente P1 comenta que a aceitação da diferença é um princípio básico à inclusão, indo ao encontro da Declaração de Salamanca, que considera que “as diferenças humanas são normais” (1994, p.7) e que deverá estar sempre presente nas relações entre pares e entre alunos e professores. Valoriza, no seu quotidiano, o apoio aos alunos em que se destaca alguma diferença em detrimento de um olhar de compaixão, pelos outros, afirmando:

“Acho que todos nós, enquanto seres humanos devemos aceitar a diferença. É o princípio fundamental. Seja para estabelecer a relação aluno/professor, seja entre colegas” (P1)

“O ser diferente leva com que os outros alunos olhem para ele de outra forma, não no sentido de ser “um coitadinho”, mas no sentido de o ajudarem, de o apoiarem e são esses os sentimentos que valorizo em sala de aula e que tento transmitir aos alunos.” (P1).

Quando questionada sobre a diferenciação curricular, a docente refere ser uma prática comum, sempre que faz um trabalho diferenciado ao nível dos conteúdos programáticos de cada nível de ensino, por forma a desenvolver as competências de cada aluno. Nicolau & Silva (2010 citando Sanches & Teodoro, 2006), mencionam que:

considerar a diferença como um valor importante para todos e não como um entrave é realmente um desafio para que as escolas, partindo da diversidade humana como uma mais valia e usando metodologias de diferenciação inclusiva e de aprendizagem cooperativa, possam gerar o sucesso de todos através do sucesso de cada um, caminhando, assim, para o despontar de um novo paradigma de escola (p.6).

Explicou ainda, como diferencia o trabalho ao nível da aprendizagem da leitura para o A1, mostrando a sua preocupação pelo uso da metodologia mais acertada:

“Diferenciação, lá está, acabo por fazer sempre, quando tenho alunos do segundo ano que não atingiram as competências, trabalho as competências ao nível do 1º ano, estou a fazer diferenciação curricular.” (P1)

“Por exemplo tenho o P. com NEE, que não lê, o que faço é leitura do enunciado, ele em termos da matemática é um bom aluno, com um bom raciocínio. Utilizo com ele o Método Analítico Sintético e a professora de educação especial utiliza o Método das 28 palavras e não ... A nossa grande preocupação é perceber qual a metodologia mais adequada para que a criança aprenda a ler”. (P1)

Mostra-se contudo preocupada com a entrada dos alunos na escolaridade obrigatória pela dificuldade que poderão ter ao nível da gestão do novo espaço físico e das rotinas do 1º ciclo, que poderá condicionar a inclusão escolar:

“É o espaço físico, é um espaço muito grande. No início da escola não conhecem o espaço, sentem-se perdidos. O espaço do Jardim de Infância é diferente do espaço do 1º ciclo.” (P1)

“É uma mudança, criar novas rotinas...No primeiro mês é incutir nestas crianças as rotinas, regras referentes ao 1º ciclo. O estar sentado...” (P1)

Os dados relativos ao segundo tema abordado na entrevista estão contemplados no quadro seguinte.

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC	
PEI	Elaboração do PEI	PEI como forma de organização do percurso escolar do aluno	O PEI como guia para o conhecimento do percurso escolar do aluno com NEE	2	3	
			Necessidade de rever as medidas definidas no PEI anterior	1		
		Relevância da informação recolhida para a definição de medidas educativas	Relatórios anteriores como Informação relevante para a intervenção pedagógica	1	2	
			Preocupação em passar do diagnóstico a um plano de intervenção em sala de aula	1		
		Necessidade de conhecer o aluno para a definição de medidas educativas	Necessidade do conhecer o aluno durante o 1º período para poder elaborar o PEI	2	2	
		Procedimentos na elaboração do PEI	Reunião entre PTT e docente EE	1	2	
			Divulgação do PEI aos pais e encaminhamento para as estruturas da escola	1		
			Intervenientes diretos e indiretos no PEI	Professores do aluno e encarregado de educação como intervenientes no PEI	2	2
		Dificuldades na elaboração do PEI	Necessidade de perceber a evolução do aluno no 1º ano de escolaridade	Preocupação em não limitar o percurso do aluno logo no 1º ano de escolaridade	1	4
				Possibilidade de superar as dificuldades do 1º ano com algum apoio	1	

PEI	Dificuldades na elaboração do PEI	Necessidade de perceber a evolução do aluno no 1º ano de escolaridade	Necessidade de esperar que o aluno se adapte à escola e às exigências do 1º ciclo	1	
			Necessidade de tomar decisões quanto a adequações curriculares no 2º ano	1	
		Escassez de tempo para o trabalho em equipa	Dificuldade em encontrar tempo para reuniões com os colegas	1	1

Quadro 4- Resultados da análise do 2º tema: Programa Educativo Individual

Na elaboração do PEI, a professora diz ter necessidade de rever as medidas definidas no programa educativo anterior e de consultar os relatórios existentes no processo do aluno. Considera o PEI um guia para o conhecimento do percurso escolar do aluno com NEE e expõe a sua preocupação em passar do diagnóstico a um plano de intervenção em sala de aula e a necessidade de conhecer o discente para a definição de medidas educativas. Afirma que durante a elaboração do PEI são realizadas reuniões entre o PTT e o DEE, sendo posteriormente divulgado aos encarregados de educação e encaminhado para as estruturas da escola. Menciona, como dificuldades na elaboração deste documento, a escassez de tempo para o trabalho em equipa e a necessidade de perceber a evolução do aluno durante o primeiro ano de escolaridade, para se proceder à análise dos problemas detetados e encontrar formas de os superar (Leite, 2013), adquirindo uma visão global e real do aluno, para definir um plano de intervenção coerente, afirmando:

“Por norma deixo passar um ano, o primeiro ano só com a medida a) e d). No caso deste aluno, deixei fluir o primeiro ano e fui vendo as dificuldades que ele ia tendo ao nível da leitura, na leitura de pequenas palavras, de frases e de textos e percebi que a matemática era a área mais forte dele” (P1)

“Mas no início do segundo ano e após avaliação diagnóstica verifiquei que de facto o português era a área comprometida do aluno e que iria influenciar todas as outras áreas”. (P1)

Por último, o quadro seguinte reúne os resultados dos dados analisados sobre as ACI.

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
ACI	Adaptação do currículo formal	Introdução de metas intermédias	Adaptação do currículo introduzindo metas intermédias	2	2
		Organização de objetivos e conteúdos por fases	Adaptação do currículo faseando objetivos e conteúdos	2	2
		Adequação da planificação	Planificação global para a turma com individualização do trabalho para o aluno com NEE	1	1
	Gestão do grupo	Organização do ambiente educativo	Localização estratégica do aluno na sala para facilitar o apoio	1	3
			Preocupação em integrar o aluno com NEE no trabalho coletivo da turma	2	
		Individualização	Individualização das atividades e recursos para o aluno com NEE	1	2
			Mais apoio direto ao aluno com NEE	1	
	Constrangimentos na aplicação da medida educativa ACI	Dificuldade na implementação das ACI	Necessidade de mais tempo para apoio individual, sem reduzir o tempo em sala de aula com os colegas	1	1

Quadro 5-Resultados da análise do 3º tema: Adequações Curriculares Individuais

A professora considera que as ACI são uma adaptação ao currículo introduzindo metas intermédias e faseando objetivos e conteúdos, referindo:

“Pego nas metas que há do segundo ano e por exemplo ao nível da leitura e escrita, se o aluno não está a conseguir atingir essas competências, introduzo as metas intermédias ao nível do primeiro ano”.(P1)

“Divido os objetivos e conteúdos de forma faseada para que o aluno consiga subir gradualmente, até atingir o objetivo principal”. (P1)

Da análise da entrevista poder-se-á concluir que a docente considera que planifica globalmente para a turma com individualização do trabalho para o aluno com NEE, atuando para aquisição de diversas competências com diferentes alunos na mesma turma, valorizando a necessidade de diferenciação curricular, tal como se constata nas seguintes afirmações:

“Planifico como se fosse para o segundo ano. Mas dou especial incidência aos alunos com determinadas dificuldades, porque o tipo de trabalho é diferente. É um trabalho mais individualizado.” (P1)

A docente remete para adequações ao nível da gestão do grupo, apresentando preocupação em integrar o aluno com NEE no trabalho coletivo da turma, como o excerto seguinte ilustra:

“Tento dar sempre o que estou a dar aos outros, faço muito trabalho coletivo no quadro para ele perceber e não ser discriminado.” (P1)

Para colmatar esta situação a docente diz organizar o ambiente educativo, localizando estrategicamente o aluno na sala para facilitar o apoio, e individualiza as atividades e recursos para o A1, aumentando o apoio direto, afirmando que:

“Faço outro tipo de fichas, dou mais tempo, (...)” (P1)

“(...) estou mais diretamente com o aluno.” (P1)

De lembrar, que de acordo com Leite (2013), os docentes têm vindo a demonstrar dificuldade em inserir a planificação das adequações curriculares individuais no planeamento pensado para a turma. Esta autora adianta que:

esta dificuldade relaciona-se, provavelmente, com hábitos de planeamento para o conjunto de alunos como se um único aluno se tratasse, não tendo em conta as diferentes formas de aprendizagem e

progressão e . . . acabam por se reduzir a processos individualizados de atenção e acompanhamento... (p 52)

Como constrangimento na aplicação da medida educativa ACI, a docente menciona a necessidade de mais tempo para apoio individual, sem reduzir o tempo em sala de aula com os outros alunos, declarando:

“Era necessário mais tempo de apoio individual professor/aluno. As fichas de avaliação são adaptadas, leio a prova e podem ser feitas com a professora de educação especial. Mas também quero que este aluno esteja o mais tempo possível em contexto de sala de aula.” (P1)

Como foi referido anteriormente, foram realizadas três observações em contexto de sala de aula (anexo L) registando a ação da docente com a turma (T1) e com o aluno com ACI (A1). As aulas incidiram, em diferentes áreas curriculares, pressupondo planificações e estratégias de ensino distintas, sem adequações ao nível dos conteúdos trabalhados, das atividades desenvolvidas e das estratégias utilizadas.

Na primeira observação a professora trabalhou a área curricular de Português, com a audição de um texto e posterior interpretação e compreensão do mesmo. O segundo momento de observação coincidiu com a preparação dos alunos para as Provas de Aferição com a realização de uma prova tipo. Com a última observação foi possível registar uma aula de Matemática trabalhando conteúdos referentes ao sistema monetário e à resolução de problemas.

Como já foi referido, a análise dos dados de observação foi realizada a partir das categorias que orientaram o registo da mesma. Assim, ao nível da gestão das atividades e estratégias constatou-se que a docente organizou previamente o ambiente de trabalho para a turma, antecipando e explicando a atividade a realizar com o grupo. Utilizou, por vezes, o questionamento como forma de introdução à atividade. Na segunda observação deu especial atenção ao A1 aquando do início da atividade, tal como se comprova:

“O A1 senta-se no seu lugar, ao lado de um colega. “...A1 já estás sentado? “, questiona a professora “ Sim”, responde o aluno. “ (A1O1)

Na implementação das atividades, verificou-se que a docente teve o cuidado de aferir as condições da realização da tarefa e organizou a informação para melhor perceção dos conteúdos a trabalhar. No decorrer da atividade relacionou a informação

do texto com o quotidiano e utilizou as intervenções dos alunos para relacionar conhecimentos. Utilizou o questionamento para aferição da compreensão dos alunos, tal como se verifica na seguinte descrição:

-“Já está?” E agora conseguem responder? Ouvimos duas vezes a mesma história e alertei-vos para o INICIO e para o FIM. Como começou o início da história?” – pergunta a professora.” (T1O1)

A professora solicitou a participação de todos os alunos na atividade, encorajando-os ao desenvolvimento do raciocínio e à resolução de problemas. Antecipou e indicou o término da atividade. A docente promoveu o ensino individualizado e o ensino cooperativo, com o trabalho em grupo e a gestão autónoma das tarefas. Apoiou os alunos na construção do saber, fornecendo pistas para as respostas e indicações/instruções para a realização da tarefa:

A professora continua a dar indicações de como se deve trabalhar em grupo: “Atenção, o trabalho de grupo é saber ouvir o outro e têm que decidir quem é o responsável que vai escrever na folha as palavras.” (T1O1)

“Lê algumas perguntas para chamar a atenção dos alunos. Responde às questões dos alunos, dando algumas dicas que os levem a compreender as questões.” (T1O2)

Considerando as questões orientadoras e os objetivos do estudo, a análise deste caso permitiu constatar, durante a observação, que a docente planificou uma única atividade para a turma e realizou atividades que possibilitaram a participação ativa de todos os alunos. No entanto, adequou para o A1 as instruções na realização da tarefa procurando facilitar, assim, a sua compreensão e assimilação dos conteúdos. Organizou visualmente a informação, para melhor perceção da tarefa:

“Vou pôr as palavras no quadro: arbusto, capa, floresta, sombra e vasta” Vira-se para o aluno e apontando para a letra escrita no quadro pergunta-lhe: “A1 onde está a letra A?” (A1O1)

Presenciou-se, também, a diferenciação para A1 aquando do questionamento para aferição do material necessário à realização da tarefa, na forma como a docente relacionou os conteúdos, como esclareceu as dúvidas e como mediou a realização das tarefas, tal como consta do exemplo:

“A docente aproxima-se do A1: “Atenção, tens que pintar...”, diz apontando para a folha. O aluno pega no lápis de carvão e faz o exercício.” (A1O2)

Esta postura vai ao encontro da diferenciação pedagógica inclusiva definida por Sanches (2005), quando refere que a organização deve ser efetuada em função das atividades para as aprendizagens a realizar, sendo também é importante para o docente introduzir determinados procedimentos respeitando um ritmo que lhe é confortável (Tomlinson, 2008). No entanto, é uma diferenciação que incide apenas no aluno com NEE e não para todos os alunos, assemelhando-se mais a um processo de individualização do que propriamente a diferenciação (Heacox, 2006; Leite, 2013).

O apoio direto e individualizado prestado ao A1 incidu no ensino da leitura e da escrita, com atribuição de tempo de resposta do aluno:

“Não, não A1 eu quero que sejas tu a encontrar a palavra, vamos lá, a seguira ao **A** qual é a letra que vem a seguir? (A1O1)

“O A1 fica a olhar para a professora e esta foi dando pistas e foi reforçando a palavra crescente. “A palavra quer dizer o quê, A1?” (A1O3)

A docente esteve atenta, procurando compreender o motivo para o erro do aluno.

“O P. repete o que tinha dito e a professora apercebe-se que o A1 não compreende o significado da palavra dita pelo colega. Confirma com o A1 se é essa a sua dúvida ao que o aluno responde afirmativamente. A professora, com a ajuda dos colegas, explica-lhe o significado da palavra.” (A1O1)

Constatou-se a diminuição do grau de exigência ao A1 na aplicação de regras estipuladas no momento do lanche. Solicitou à turma a confirmação da resposta dada pelo aluno e utilizou o questionamento direto como forma de captar a sua atenção e como forma do aluno aceder ao conhecimento:

“Então, A1 os cinco euros dão para pagar a compra que fizeste? “Sim”- responde o A1 e continua a questioná-lo: “E recibes troco?” “Sim”, e quanto é que vais receber?” “Dois euros”, responde o aluno. (A1O3)

Da análise dos dados relativos à relação pedagógica, foi possível observar que a relação que a docente estabeleceu com a turma permitiu mobilizar a atenção dos

alunos, promovendo canais de comunicação que regularam a transmissão de informação e os processos de construção do conhecimento.

“No início da aula foi ajustando os comportamentos dos alunos, pedindo para se sentarem.” (T1O1)

(...) para descobrir quanto falta para chegar aos dezanove euros. “Estamos com um problema, o que é que eu tenho que fazer?” (A1O3)

A professora aplicou os princípios de cortesia e criou um ambiente de confiança, segurança e de respeito e propício ao diálogo, transmitindo informações sobre o estabelecido para a festa de final de ano. Criou condições para a realização das atividades e para a gestão autónoma de comportamentos e das tarefas.

“Um aluno levanta-se para ir buscar papel higiénico e tornou a sentar-se.” (T1O1)

“O A1 vira-se para trás e tira um lápis da sua mochila.” (A1O3)

“Alguns alunos levantam-se para ir buscar material à sua caixa.” (T1O3)

Embora tenha valorizado a participação dos alunos e a aceitação das suas opiniões relativas ao comportamento no recreio, a docente utilizou, sempre que necessário, a regulação e admoestação sobre os comportamentos menos adequados, como por exemplo, a evocação de regras de funcionamento no recreio, a responsabilização dos alunos pela informação a transmitir aos pais e a advertência sobre a falta de material. A exigência da docente também foi visível na verificação do cumprimento da ordem do dia anterior, tal como se verifica em alguns exemplos seguintes:

“Quantas vezes já vos disse que brincar não é agredir os outros ??? Eu já vos trouxe cordas e bolas para que brincassem...” (T1O1)

“Atenção, este papel é que têm que entregar hoje mesmo, que é sobre a reunião de pais, é para saberem sobre a vossa avaliação”- diz a professora mostrando a folha. (T1O3)

Reconhece-se que não houve grande necessidade de adequar ou de individualizar a interação estabelecida. A docente adequou apenas os canais de comunicação facilitadores à compreensão do texto, aproximando-se do A1. O apoio direto e individualizado foi contemplado na relação pedagógica sempre que a docente

encorajava o A1 para realizar a tarefa, utilizando o reforço positivo e a aprovação da resposta correta.

Não se verificaram adequações dos recursos, já que a docente utilizou os mesmos recursos com a turma. A gestão do espaço e tempo efetuada no decorrer da atividade, foi visível na deslocação da docente pela sala para controlo da realização das tarefas pelos alunos, para distribuição de material e enquanto transmitia a informação. Assistiu-se também, a uma reorganização da sala em pequenos grupos de trabalho.

“A professora começa a organizar os grupos chamando os alunos para se juntarem aos outros colegas. São grupos de quatro elementos.” (T1O1)

Constatou-se a deslocação frequente para junto do A1 para apoio direto à realização das tarefas e a permissão para uma maior deslocação do A1 pela sala, em contraste com o que era permitido aos outros alunos. Quanto à gestão do tempo, observou-se que houve delimitação temporal das tarefas dentro das atividades com antecipação do início e término das tarefas e a rentabilização do tempo de espera. A docente delimitou as atividades ao A1, atribuindo-lhe tempo suplementar na realização das tarefas:

“Coloca novamente a questão e espera que ele responda. O A1 responde baixinho, dando uma resposta errada.” (A1O1)

Em relação à avaliação do processo de aprendizagem também não se verificou grande necessidade de adequar ou de individualizar os procedimentos contemplados para a turma. A docente forneceu pistas para a autoidentificação de progressos e dificuldades e verificou e consolidou as aprendizagens, com a revisão de conteúdos. Conferiu o trabalho realizado, com a turma:

“A professora pede aos alunos para verificarem se têm tudo feito.” (T1O2)

“...proveitem para ler o que fizeram” (T1O2)

“-Está tudo?” – pergunta. “ (T1O2)

Individualizou, por vezes para o A1, o apoio na superação dos obstáculos/dificuldades na realização das tarefas e a verificação do trabalho efetuado. Foi prestado o apoio direto ao A1 na leitura da prova e na promoção de condições na avaliação, tal como se constata nos exemplos:

“A professora baixa-se e torna a ler o texto pra o A1, para lhe dar oportunidade de confirmar a resposta.” (A1O2)

“A professora lê a questão ao A1” (A1O2)

As observações mostraram que a organização prévia do ambiente de trabalho para a turma, privilegiando o trabalho autónomo, o trabalho cooperativo, em pequenos grupos, as aprendizagens em contexto natural, a promoção do ensino individualizado e a existência de uma certa flexibilidade implementada pela dinâmica da docente permitiram adequar, sempre que necessário, a gestão das atividades e tarefas e a relação pedagógica ao perfil do A1. Uma das estratégias que Tomlinson (2008) sugere para gerir uma turma diferenciada é a atribuição aos alunos do máximo de responsabilidade pela sua própria aprendizagem, advertindo ainda, para o facto de não se subestimar as capacidades dos alunos. O trabalho de grupo é um desafio para alunos e professores, trazendo algumas vantagens do trabalho em salas de aula inclusivas já que devem reunir alunos com diferentes capacidades, experiências e características, promovendo a participação ativa na aprendizagem, desenvolvendo diversas competências cognitivas e sociais, preparando os alunos para a vida futura. Os docentes adquirem um papel fulcral na organização e dinamização do grupo, proporcionando iguais oportunidades para o sucesso educativo (Candeias et al., 2009).

Em síntese, da análise documental constata-se, na elaboração do PEI a preocupação em definir o diagnóstico, em discriminar as dificuldades do aluno e em identificar os fatores ambientais que facilitam e dificultam a aprendizagem. As medidas educativas foram assinaladas, tendo em conta os descritores gerais inscritos no PEI, não especificando nem a sua operacionalização, nem as suas singularidades. É apresentado um horário, são indicados os intervenientes responsáveis, formas de articulação e os critérios de avaliação. As adequações curriculares são registadas em dois documentos, nas ACI e no Plano de Reforço, têm por base o currículo comum e a introdução de alguns conteúdos no âmbito das áreas do desenvolvimento e foram efetuadas ao nível das estratégias, atividades, metodologia, objetivos (simplificação e eliminação) e avaliação. Nem sempre é clara a sua operacionalização. De salientar que o Plano de Reforço contém mais informação sobre as adequações curriculares do que o documento com este título, pressupondo-se que terá sido elaborado num

momento mais tardio do ano letivo, o que permitiu um maior e melhor conhecimento do aluno e das suas necessidades educativas.

Na entrevista, a professora refere que aceitar a diferença é essencial à inclusão e que o ensino deve ser adaptado às necessidades do aluno, considerando a diferenciação curricular uma realidade na sua prática, ao organizar um trabalho diferenciado para os alunos. De acordo com a professora, as dificuldades na inclusão prendem-se com a entrada dos alunos no 1º ciclo. Esta docente considera o PEI uma ferramenta orientadora do percurso escolar do aluno. Para a sua elaboração e definição das medidas educativas, a docente diz ter necessidade de conhecer o aluno e de consultar os documentos existentes no seu processo, para o delineamento de um plano de intervenção eficaz. Refere que o PEI é realizado em conjunto com a DEE, divulgado aos encarregados de educação e homologado pela Direção do Agrupamento. Como dificuldades na sua realização, a docente aponta a escassez de tempo para o trabalho em equipa. Para esta professora as ACI são uma adaptação ao currículo com a introdução de metas intermédias. Na entrevista, a docente afirma que organiza o ambiente educativo contemplando adequações ao nível da gestão do grupo e do espaço, para facilitar o apoio e individualizar as atividades e recursos para os alunos com NEE, referindo a necessidade de aumentar o tempo para apoio individual.

As observações realizadas mostram que a docente privilegiou os mesmos conteúdos, a mesma atividade, os mesmos recursos e utilizou a mesma estratégia na realização da atividade com todos os alunos, embora tenha efetuado algumas adequações ao nível da gestão das atividades e tarefas e prestado apoio individualizado ao A1 no decorrer da atividade. Para além disso, foi dado ao aluno mais tempo para a realização da tarefa e houve mais permissividade nas deslocações deste aluno pelo espaço da sala. Também a avaliação do processo de aprendizagem sofreu adequações. Durante as observações foi possível perceber que alguns procedimentos usados apenas para o A1 foram contemplados para o grande grupo, em momentos diferentes.

Concluindo, a postura adotada pela docente durante as observações corrobora a noção de inclusão escolar expressa na entrevista, quando a professora refere que aceita e valoriza o apoio à diferença e respeita as indicações e objetivos indicados no PEI, defendendo a participação ativa do aluno em todas as tarefas escolares. Contudo, a valorização do apoio à diferença é contraposta por algumas atitudes mais

condescendentes da docente perante o A1: permissão para deslocação deste aluno pela sala, diminuição do grau de exigência na aplicação de regras estipuladas no momento do lanche e desvalorização do incidente do A1.

Na entrevista, a docente indica a entrada dos alunos com NEE na escolaridade obrigatória como um aspeto que poderá ser considerado preocupante. Nas observações constatou-se que a docente tenta colmataras previsíveis dificuldades criando um ambiente propício à confiança, segurança e de respeito e a promoção de um ambiente descontraído, evocando e advertindo para regras de funcionamento e regulando os comportamentos dos alunos, criando um clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades a todos os discentes (Sanchez, 2005), facilitando a inclusão dos alunos. A diferenciação curricular e a adaptação do currículo comum é patente no PEI ao nível dos objetivos e estratégias e no Plano de Reforço com a introdução de outras áreas e conteúdos e com a discriminação de objetivos específicos de cada área de intervenção.

O apoio individualizado ao A1 contou com a atribuição de tempo suplementar, com a mediação na realização das tarefas e com o encorajamento para superação das dificuldades, utilizando o reforço positivo. Este apoio teve enfoque na aprendizagem da leitura, tal como é mencionado pela professora e visível na observação, justificando assim, o apoio pedagógico personalizado, como medida educativa e a advertência contemplada no PEI, que refere que o processo de ensino/aprendizagem deve ser centrado no aluno, respeitando o seu nível de desenvolvimento e as suas capacidades. Com a análise documental do PEI e a informação recolhida durante a entrevista foi possível conhecer os critérios e os processos de elaboração do PEI, sendo os resultados das análises concordantes e complementares.

Após a análise efetuada às ACI, constatou-se que não foram introduzidos objetivos e conteúdos intermédios, embora a docente na entrevista o tenha referido. Verificou-se também que os recursos materiais indicados no PEI, para uso do A1, foram utilizados com todos os alunos da turma, não tendo sido efetuada qualquer tipo de adequação. No entanto, parece possível concluir que a organização das atividades e gestão da sala de aula respeitaram as necessidades do A1 e que a docente considerou os objetivos e estratégias incorporados no PEI e documentos anexos, na sua intervenção com este aluno.

2.2.2. Caso 2

Neste segundo caso, foram destacados, no PEI, os problemas no desenvolvimento do aluno, é referido o seu percurso clínico e é indicado o diagnóstico, como sendo um Atraso Global do Desenvolvimento e estrabismo. Esta informação foi cedida pela encarregada de educação do aluno. Menciona ainda, mas sem referir as fontes, o percurso do aluno até ao primeiro ano do primeiro ciclo e a altura em que foi referenciado. De referir que o PEI foi atualizado aquando da entrada do aluno no 1º ano do 1º ciclo de escolaridade, em 2014/2015 e que no presente momento o aluno encontra-se no 3º ano de escolaridade, com oito anos de idade.

A avaliação especializada foi elaborada com referência à CIF apontando para dificuldades graves ao nível das funções psicomotoras e moderadas nas funções cognitivas básicas, justificando a problemática e as dificuldades da atividade e participação. Neste âmbito, foi feita uma caracterização pormenorizada, expondo as aquisições e dificuldades do aluno. Este levantamento indica que o aluno é uma criança comunicativa e expressiva, embora o seu discurso nem sempre seja perceptível, com capacidade de seguir as rotinas da sala, executando-as com orientação do adulto. Evidencia um ritmo de trabalho bastante lento com dificuldade em concentrar e em manter a atenção durante a realização de uma tarefa. Refere que o aluno apresenta algumas dificuldades na aquisição de capacidades essenciais para o ensino obrigatório, nomeadamente na motricidade fina e nos autocuidados, mostrando pouca autonomia. A PTT, a sua atitude, os profissionais e a sua família constituem facilitadores ao seu desenvolvimento, não tendo sido identificadas barreiras. Leite (2013, p.35 citando Roldão, 1999) refere a importância do conhecimento dos alunos “incluir a análise dos problemas evidenciados e a identificação de formas de os superar”, o que é conseguido, neste caso, com a descrição pormenorizada do aluno e das estratégias contempladas.

O aluno beneficiou das seguintes medidas educativas: Apoio Pedagógico Personalizado com o reforço das estratégias ao nível da organização, do espaço e das atividades, com o estímulo e reforço das competências e aptidões, com antecipação e reforço de conteúdos e com o reforço e desenvolvimento de competências específicas; Adequação Curriculares Individuais, com a introdução de objetivos e conteúdos intermédios, tendo como referência as metas de aprendizagem do ano de escolaridade e as características de aprendizagem e dificuldades específicas do aluno

e Adequações no Processo de Avaliação, quanto ao tipo de provas, aos instrumentos de avaliação e certificação, às condições de avaliação (formas e meios de comunicação e expressão do aluno, periodicidade, duração e local de execução da mesma).

De acordo com o PEI, o apoio é prestado pelo PTT em contexto de sala de aula e fora da sala pelo DEE, reforçando os conteúdos das disciplinas de Português, Matemática ao nível da Leitura, da Escrita, do Cálculo e desenvolvendo competências específicas nas áreas de Autonomia, Comunicação, Desenvolvimento Cognitivo e Socialização. Este documento discrimina objetivos gerais no âmbito académico, pessoal e social e objetivos específicos ao nível da memória, da atenção, da compreensão e expressão oral e escrita, do cálculo e do raciocínio lógico-matemático, da oralidade, da interação, da organização e da gestão do seu próprio comportamento. Sugere algumas atividades e estratégias gerais, realizadas a pares ou em pequenos grupos, estruturadas e de complexidade gradual.

São referidos os recursos materiais e humanos necessários e é contemplada a participação do aluno em todas as atividades na turma e na escola, desde que sejam adequadas ao seu perfil de funcionalidade, estando a distribuição horária das atividades definida num horário.

Os intervenientes responsáveis pelas atividades do aluno e pela elaboração do PEI estão devidamente identificados, estando previstas formas de articulação do encarregado de educação, PTT e DEE através de contactos semanais, registos escritos e reuniões formais e informais sempre que necessário e/ou com a periodicidade quinzenal/mensal.

Os critérios e indicadores para avaliação dos resultados do PEI e das medidas educativas remetem para relatórios de avaliação trimestral e sempre que exista necessidade de registar alguma alteração em benefício do aluno. A avaliação será efetuada pelos docentes do aluno e seus encarregados de educação. No final do ano letivo o PEI será revisto e atualizado. Refere a importância de aplicar as medidas ACI e Adequações no Processo de Avaliação, no momento da transição do aluno para a escolaridade obrigatória.

Com a análise às ACI, foi possível constatar que estas contemplam as disciplinas de matemática, português e inglês, visando as metas curriculares definidas pelo Ministério da Educação. De acordo com Manjon, et al. (1997) a elaboração das ACI deve assentar no currículo comum como referência básica da proposta curricular,

na organização do trabalho, que segundo estes autores deverá ser do tipo cooperativo e nos “ critérios de atuação (adaptação progressiva desde os elementos curriculares menos significativos aos mais significativos) ” (p.68) O PEI remete, ainda, para o desenvolvimento de competências específicas nas áreas de Autonomia, Comunicação, Desenvolvimento Cognitivo e Socialização, mas sem necessidade de substituição de áreas académicas.

As metas definidas nas ACI na disciplina de Português são trabalhadas, diariamente, na sala de aula pela PTT, pelo DEE, pela terapeuta da fala e em casa pela encarregada de educação. Na disciplina de matemática as competências são desenvolvidas em contexto de sala de aula pela PTT e DEE e em casa, pela encarregada de educação. De recordar que o PEI indica que o apoio prestado pelo DEE é realizado fora do contexto de sala de aula. As ACI de inglês serão trabalhadas pela professora de inglês. As ACI foram elaboradas para o ano letivo de 2016/2017, não contemplando adequações na organização temporal, quanto à previsão de alteração no tempo necessário à abordagem dos conteúdos, nem à aquisição de objetivos finais de ciclo, mas prevendo mais tempo para a realização das atividades.

Os objetivos são um elemento curricular fundamental e constituem a adequação mais significativa (Manjon at al, 1997), verificando-se que em Português se prevê a abordagem em todos os domínios, mas eliminaram-se alguns descritores e objetivos e introduziram-se objetivos do 1º e 2º ano. Procedeu-se à introdução de objetivos intermédios e à adaptação de outros, tal como se verifica no domínio da Iniciação à Educação Literária IEL2, o objetivo: “Ler e ouvir ler pequenos textos literários”. Ao objetivo: “Compreender o essencial dos textos escutados e lidos” foi introduzido o seguinte descritor intermédio: “Responder a perguntas simples, revelando compreensão dos mesmos.”

Na disciplina de Matemática, a docente eliminou conteúdos e objetivos do 2º e 3º ano, substituiu objetivos do 3º ano de escolaridade, pelos objetivos do 1º ano e 2º ano do 1º ciclo, simplificou objetivos e introduziu alguns objetivos intermédios do programa do 1º ano e 2º ano. Como exemplo, poder-se-á verificar que no subdomínio Números Naturais, foi introduzido um objetivo intermédio “Efetuar contagens até 100” para atingir o objetivo geral do 2ºano: “Contar até mil” ou do 3º ano “Contar até um milhão”. A docente não especificou qual o objetivo geral a que se referia. Mais se constata, que o objetivo intermédio é também um objetivo geral do 1º ano de escolaridade o que “corresponde a uma progressão de ensino” ideia defendida na

Metas Curriculares do Ensino Básico de Matemática (p.2). No Sistema de Numeração Decimal constata-se a eliminação do objetivo: “Descodificar o sistema de numeração decimal” e a simplificação do descritor “Ler e representar qualquer número natural até 1000 identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem.” para “Reconhecer a ordem posicional dos algarismos.” As ACI de Inglês basearam-se na supressão de alguns objetivos.

Na adequação de estratégias e atividades, o planeamento de estratégias e atividades específicas decorrentes das NEE do aluno tem por base numa metodologia multissensoriais e a concretização do ensino, com técnicas de reforço e apoio, remetendo para informação expressa no PEI. As ACI dão orientações gerais de estratégias para o trabalho a desenvolver com o aluno em sala de aula e para o tipo de atitudes do professor visando a inclusão do aluno, prevendo algumas alterações nas estratégias de ensino da leitura e escrita, mas não a substituição ou dispensa de atividades. São diretrizes bastante pormenorizadas que poderão ser facilmente usadas em qualquer atividade, não só com o aluno em causa mas com todos os alunos da turma (Heacox, 2006).

Este documento indica algumas alterações na organização do espaço, tais como a colocação do aluno na fila da frente e a criação de um ambiente calmo e organizado para colmatar as dificuldades de atenção do aluno e prevê a utilização de recursos de carácter especializado específicos para o A2. As ACI sugerem a utilização de software didático para a matemática e preveem adaptação dos recursos pedagógicos e didáticos (materiais manipuláveis e estruturados e jogos de memorização e de desenvolvimento de cálculo mental). Estas sugestões vão ao encontro do estipulado no PEI embora este Programa remeta para o uso de software didático geral.

A alteração das condições de avaliação e a alterações nos instrumentos de avaliação é assinalada e especificada nas ACI, embora a periodicidade e o tipo de provas a usar só esteja indicada na disciplina de Inglês, num documento que operacionaliza a medida educativa Adequações no Processo de Avaliação (art.º 20º). Constata-se que cada docente assumiu uma organização diferenciada, tal como se verificou em estudos sobre ACI realizados anteriormente (Leite, 2013), presenciando-se a filosofia do Agrupamento quanto à autonomia dos docentes. A avaliação das ACI será realizada no final do ano letivo e/ou sempre que seja necessário, mas não refere a modalidade nem os critérios a utilizar.

Da análise da entrevista à professora, foram consideradas sete categorias em que se verifica que o assunto mais abordado incide sobre o sobre o PEI e o menos desenvolvido foi sobre a Educação Inclusiva, tal como se constata no quadro seguinte.

Tema	Categoria	UR/Ind	UR/SC
Educação inclusiva	Noção de inclusão escolar	8	10
	Dificuldades na inclusão escolar	2	
Programa Educativo Individual	Elaboração do PEI	20	22
	Dificuldades na elaboração do PEI	2	
Adequações curriculares	Adaptação do currículo formal	6	13
	Gestão do grupo	7	
	Constrangimentos na aplicação da medida educativa ACI	10	

Quadro 6 - Temas e Categorias: Resultados Gerais da Análise de Conteúdo

Os resultados da análise do primeiro tema estão representados no quadro seguinte.

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/C
Educação inclusiva	Noção de inclusão escolar	Valorização da aceitação e apoio à diferença	Aceitação da inclusão dependendo dos casos.	1	7
			Inclusão de alunos dependente do comportamento	2	
			Inclusão como processo de socialização	1	
			Ambiente potenciador de interações e aprendizagens	1	
			Importância do trabalho a pares	1	
			Valorização do bem estar do aluno, da sua felicidade	1	
	Necessidade de diferenciação curricular	Diferenciação curricular como definição de metas adequadas às capacidades de cada aluno.	1	1	
	Dificuldades na inclusão escolar	Preocupação com a entrada na escolaridade	Desvalorização da diferença resultante da deficiência.	1	2
Dificuldade no trabalho individualizado com o aluno com NEE em termos de gestão do tempo			1		

Quadro 7- Resultados da análise do 1º tema: Educação Inclusiva

Quanto à educação inclusiva, a docente P2 encara a inclusão como processo de socialização e considera a escola como um ambiente potenciador de interações e de aprendizagens. Rodrigues (2006, citando Costa e Rodrigues, 1999, p.84) menciona que o aparecimento do modelo curricular com enfoque na inclusão social e autonomia social e pessoal surgiu como opção ao modelo centrado no déficit. Este autor refere a importância do desenvolvimento de competências sociais, mas a escola deve utilizar os conhecimentos sobre aprendizagem “a favor de processos de aprendizagem bem sucedidos” (p. 84), pois os alunos estão na escola para aprender. A professora defende que a inclusão dos alunos depende dos casos e do comportamento de cada aluno, tal como é referido em estudos realizados anteriormente (Leite, 2013), sendo da opinião de que alunos que não consigam estar em contexto de sala de aula, devido ao seu comportamento perturbador, deveriam preparar a sua inclusão em contextos mais lúdicos. Esta professora valoriza o bem-estar do aluno, a sua felicidade e destaca a importância do trabalho a pares, tal como comprovam as seguintes afirmações:

“Se houver um menino com uma deficiência grave que não consiga estar dentro da sala de aula devido ao seu comportamento perturbador, devia primeiro iniciar a sua inclusão num contexto mais lúdico, como o recreio, claro que acompanhado por técnicos, para o ajudarem. Incluir não é aceitar sempre o outro independentemente das circunstâncias.” (P2)

“Saberem ser tolerantes, partilhar, cooperar, aceitar as diferenças... Os outros alunos, os alunos da turma e os alunos com NEE aprendem muito mais se estiverem com as crianças ditas “normais”. (P2)

Quando questionada sobre a diferenciação curricular, a docente aponta para a definição de metas adequadas às capacidades de cada aluno:

“Diferenciação curricular...é, eu colocar metas adequadas e específicas para cada criança. Adequar aquilo que cada criança é capaz de fazer. (P2)

Sobre as dificuldades na inclusão, a professora indica a necessidade dos alunos não se sentirem excluídos pela sua diferença, sendo importante a desvalorização da diferença resultante da deficiência. Entre outros autores, Sanches (2005) sugere o desenvolvimento de estratégias facilitadoras de uma interação positiva, responsabilizante e dinâmica, suprimindo os preconceitos que advêm da diversidade existente no espaço escolar. A professora mostra-se, também,

preocupada com a gestão de tempo no trabalho individualizado a desenvolver com os alunos com NEE na escolaridade obrigatória.

(...) é que não se sinta excluído, que não sinta a sua diferença em relação aos outros. Quando a sua diferença é mais notória, é tentar que os outros vejam o colega sem eles sentirem essa diferença, no sentido de o ajudarem e proteger. (P2)

“É ter tempo para os aluno, conseguir chegar aos alunos para que possam aprender efetivamente, principalmente quando falamos de uma turma com 23 alunos e com seis alunos com NEE, estando eu sozinha na sala. (P2).

Quanto ao segundo tema abordado na entrevista (PEI), o quadro seguinte reúne os resultados dos dados analisados.

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/nd	UR/SC
PEI	Elaboração do PEI	PEI como forma de organização do percurso escolar do aluno	O PEI como guia para o processo ensino e aprendizagem. do aluno com NEE	1	1
		Relevância da informação recolhida para a definição de medidas educativas	Relatórios anteriores como Informação relevante para a intervenção pedagógica	4	8
			Necessidade do conhecer o aluno para definição de um plano de intervenção.	4	
		Procedimentos na elaboração do PEI	Encaminhamento do aluno para médico de família e para o Hospital para ser avaliado.	1	6
			Encaminhamento da referência para a Direção do Agrupamento	1	
			Elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico	1	
			Elaboração do PEI com as informações que constam no RTP	1	
			Divulgação e anuência do PEI aos Encarregados de Educação	2	

		Intervenientes diretos e indiretos no PEI	Professores do aluno como intervenientes no PEI	4	5
			Definição das medidas pelo professor titular de turma, pelos professor de Educação Especial e pelo Encarregado de Educação	1	
	Dificuldades na elaboração do PEI	Assertividade nas medidas educativas	Preocupação para que as decisões sejam as mais ajustadas ao aluno	1	1
		Escassez de tempo para o trabalho em equipa	Dificuldade em encontrar tempo para reuniões com os colegas	1	1

Quadro 8- Resultados da análise do 2º tema: Programa Educativo Individual

De acordo com a docente, o PEI é encarado como guia para o processo de ensino e aprendizagem, descrevendo a problemática do aluno e definindo as metas e estratégias adequadas ao aluno. Refere a necessidade de conhecer o aluno e de consultar os relatórios existentes no seu processo para a definição das medidas educativas e da intervenção pedagógica. Quanto aos procedimentos na elaboração do PEI, a professora menciona que, por norma, os alunos são encaminhados para o médico de família e para o Hospital para serem avaliados. A referenciação, depois de elaborada, é encaminhada para a Direção do Agrupamento, que dará o seu parecer, procedendo-se posteriormente à elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e se for o caso será realizado um PEI com as informações que constam do RTP. Este documento é divulgado aos encarregados de educação sendo necessário o seu consentimento para a operacionalização. A docente refere que os intervenientes diretos na elaboração do PEI são os professores do aluno e que as medidas são definidas pelo PTT, pelo DEE e pelo Encarregado de Educação.

Menciona como dificuldades na elaboração deste documento, a escassez de tempo para o trabalho em equipa e a assertividade das decisões tomadas.

“Tempo para reunir. Os horários incompatíveis....(P2) “

“Que fique bem feito! Que existam algumas medidas ou decisões que não sejam as mais adequadas para o aluno.” (P2)

O quadro seguinte apresenta os resultados obtidos da análise do último tema sobre as ACI.

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR Ind	UR SC
ACI	Adaptação do currículo formal	Organização de objetivos e conteúdos por fases	Adaptação do currículo ao nível dos conteúdos, objetivos e estratégias	1	4
		Adequação da planificação	Adaptação do currículo tendo em conta as dificuldades dos alunos	1	
			Possibilidade de simplificar o CC para os alunos com ACI fomentando o sucesso educativo	3	
	Gestão do grupo	Organização do ambiente educativo	Preocupação em integrar o aluno com NEE no trabalho coletivo da turma	1	3
			Realização de um trabalho a pares	1	
			Realização de tutoria inter pares	1	
		Individualização	Individualização das atividades e recursos para o aluno com NEE	1	4
			Utilização de atividades diversificadas	1	
			Apoio individualizado do professor ao aluno com NEE	1	
			Planificação diferenciada para o aluno NEE ao nível do 1º ano do 1º ciclo	1	
	Constrangimentos na aplicação da medida educativa ACI	Dificuldade na elaboração das ACI	Dificuldade na elaboração eficaz das ACI	4	4
		Dificuldade na implementação das ACI	ACI não contemplam as necessidades reais dos alunos.	6	6

Quadro 9- Resultados da análise do 3º tema: Adequações Curriculares Individuais

A análise da entrevista revela que a docente considera que adequa a planificação, adaptando o currículo tendo em conta as dificuldades dos alunos adequando conteúdos, objetivos e estratégias, referindo:

“Foram adequados os conteúdos, os objetivos e as estratégias. (P2)

Menciona a necessidade de uma maior flexibilização, aquando da elaboração das ACI, permitindo simplificar o currículo comum ou mesmo reduzir as metas curriculares fomentando o sucesso educativo dos alunos. A professora refere a existência de dificuldades na elaboração eficaz das ACI e que a sua implementação não contempla as necessidades reais dos alunos:

“como é que eu faço as ACI? sabendo as suas dificuldades, tento ir ao seu encontro. Tento perceber o que precisam para chegar a determinada aprendizagem (...) (P2)

“(...)deviam ser mais flexíveis, sem terem que passar para o CEI, para não os prejudicarem... Acho que as ACI promovem o insucesso escolar. Os alunos não conseguem atingir as metas e reprovam. E vão reprovar durante quantos anos? As ACI deveriam permitir reduzir currículo, os alunos não precisam de aprender o currículo inteiro.” (P2)

“O meu maior problema é construir as ACI!” (P2)

“Presentemente as ACI, são uma cópia das metas e objetivos das orientações do Ministério da Educação. As ACI não estão a ser feitas pensando no aluno individualmente...” (P2)

De acordo com Leite (2013, reportando-se a Roldão, 2005), por mais difícil que seja este processo “o reconhecimento das dificuldades não pode constituir uma fuga ao real” (p.37) e a redução ou eliminação de conteúdos ou objetivos, poderá condicionar as aprendizagens básicas essenciais para a sua vida profissional e social.

Na gestão do grupo a docente diz apresentar preocupação em integrar o aluno com NEE, quando organiza o ambiente educativo, recorrendo ao trabalho a pares e à tutoria interpares como estratégias facilitadoras da inclusão, tal como ilustram os seguintes excertos:

“O aluno participa nas atividades globais (...) (P2)

“Privilegio o trabalho a pares.” (P2)

“(…)ou mesmo com uma colega ao lado a ajudá-lo.” (P2)

A professora refere privilegiar o trabalho individualizado salientando a planificação diferenciada para o aluno NEE ao nível do 1º ano do 1º ciclo, com apoio individualizado, ao nível das atividades e dos recursos e com diversificação de atividades:

“Planifico mais individualmente com os livros do 1º ano, (P2)

“(…)com fichas só para ele, com trabalhos mais diferenciados.” (P2)

“As aprendizagens específicas têm que ser individuais com uma professora, posso ser eu a professora coadjuvante.” (P2)

Com as observações realizadas em contexto de sala de aula (anexo M), foi possível registar, na primeira observação, a aplicação de uma ficha de avaliação, com adaptações para o aluno A2 e a leitura e interpretação de uma Banda Desenhada, com a realização de uma ficha de trabalho em grupo, no segundo momento de observação. A última observação coincidiu com uma aula no âmbito do Estudo do Meio, abordando as diferentes atividades económicas, através do visionamento de filmes.

Quanto à organização e gestão das atividades implementadas na sala de aula com a turma e com o aluno com ACI, constatou-se que a docente organizou o ambiente de trabalho, com a preparação da atividade, adequando para o A2 a forma como o fez, dando-lhe indicações diretas. Antecipou a tarefa para a turma, colocando questões aos alunos como forma de introdução à atividade. Na primeira observação teve o cuidado de aferir a existência do material necessário para realização da ficha de avaliação, tal como se verifica:

“Então põe a mochila no chão e senta-te”. (A2O1)

“A professora já tem o diapositivo e a tela preparada e coloca um filme (…)” (T2O3)

“Os alunos abrem o livro na página indicada pela professora e a docente pergunta se alguém sabe o que é uma BD. “ (T2O2)

“Vamos lá ver se todos têm quatro folhas…”-pede a professora. (T2O1)

A professora promoveu o interesse e motivação dos alunos pelo tema tratado, desenvolvendo atividades motivadoras. Transmitiu a informação dos conteúdos lecionados, recorrendo a imagens, para facilitar a compreensão. Corrigiu, quando necessário, a informação veiculada. Esclareceu dúvidas e reforçou por vezes a informação já explicitada. Deu instruções, algumas diferenciadas para o A2, durante a realização das tarefas e após término da ficha de avaliação. Utilizou o questionamento direto aos alunos para aferir e confirmar as suas aprendizagens como forma de ajudá-los a acederem ao conhecimento. Utilizou imagens como suporte à interpretação do texto e a repetição como estratégia à compreensão do filme. Forneceu, à turma, pistas para as respostas:

“O filme termina e os alunos pedem para a professora colocar outro. “Tão giro” comenta um aluno, ao ver as imagens. Os alunos permanecem calados a ver e a ouvir o filme.” (T2O3)

“Um aluno questiona: “Porque é que é uma banda?” A professora explica com vários exemplos, o aluno continua a não perceber. A professora explica: “Bandas são tiras, é uma história desenhada em tiras com quadradinhos...” (T2O2)

“Hum, hum, vá vamos lá, rodeia os nomes dos irmãos”. O A2 executa a tarefa corretamente.” (A2O1)

“As folhas estão paginadas”, refere a professora, prosseguindo: “Primeiro põem a data e o nome” (TO1)

Fez a síntese global dos conteúdos tratados e deu indicações para o término da atividade. Solicitou a participação dos alunos com ACI, prestando-lhes apoio individualizado. Verificou-se o ensino individualizado quando a docente repetiu a informação já explicitada a uma aluna que se ausentou.

“...e depois vai para a fabrica de pele e pode-se fazer malas e sapatos...”, conclui a professora.” (T2O3)

“A professora repete a explicação da BD a uma aluna que se ausentou para ia à Terapia da Fala (...) ajudando assim a aluna a fazer os exercícios da ficha de trabalho.” (T2O1)

A professora adequou a forma como questionou o A2, sendo mais objetiva, perguntando concretamente sobre um aspeto de cada vez, com o intuito de aferir e

facilitar a sua compreensão. O fornecimento de pistas para as respostas foi realizado com reforço visual e a indicação para a realização da tarefa foi muito concreta, como se comprova:

“Ouve, não olhes ainda para a imagem, ouve primeiro.” (A2O1)

“A professora dirige-se ao A2 e questiona-o sobre o que se pode apanhar no mar para além dos peixes que já foram referidos: “É o ma...mari...” “Marisco”, diz o aluno.” (A2O3)

“Diz lá A2, o que é isto?” pergunta apontando para o quadro. “A vinheta.” Responde o A2.” (A2O2)

A docente apressou o aluno (A2) para dar início à ficha de avaliação:

“Oh, A2 o que é que se passa hoje? Vamos esperar quanto tempo até encontrares o estojo?” - questiona a professora.” (A2O1)

Durante o apoio individualizado, solicitou a participação ao A2 e promoveu o trabalho cooperativo, no sentido de “aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante” Sanches (2005, p.133). Este autor refere ainda, que a promoção de uma aprendizagem cooperativa e de um trabalho autónomo liberta o professor para responder de forma diferenciada aos alunos que delas necessitam e Tomlinson (2008) diz ser importante os alunos aprenderem a trabalhar com os colegas, sendo essencial para o professor certificar-se de que o conseguem fazer, quando ele estiver ocupado com outra tarefa, tal como se constata:

“A professora passa ainda um filme sobre as minas, o A2 vai conversando com os colegas sobre o que acontece nas minas.” (A2O3)

“No último exercício pede ao A2 para responder: “Uma folha de BD é uma...” “Prancha”, responde o A2.” (A2O2)

A docente elaborou estratégias facilitadoras da realização da tarefa e da concentração, considerando as características do aluno:

“ Como o aluno não entende, a professora diz: “Olha, fecha os olhos, respira fundo três vezes e concentra-te.” (A2O1)

Nas observações foi perceptível a atribuição de tempo de resposta ao aluno. A professora acompanhou, apoiou e orientou o A2 na leitura, de maneira a ajudá-lo a descodificar os textos. Encorajou o aluno para a percepção da resposta e resolução de problemas, advertindo-o para o erro. Durante o apoio direto assistiu-se à promoção da capacidade do aluno de elaborar as suas próprias estratégias de aprendizagem, à diminuição das pistas por parte do adulto e à promoção do trabalho autónomo, tal como consta do exemplo:

“Então A2, diz-me lá, que fabricas conheces?” O A2 está atento a ver o filme... depois olha para o caderno e lê em voz baixa o que a professora escreveu no caderno.” (A2O3)

“O A2 repete: “José, Samuel e o Rui”. O aluno memoriza os nomes das personagens.” (A2O1)

“Raspas”, diz o A2. “Aspas”, corrige a professora.” (A2O1)

“Agora vamos ordenar as frases.” diz a professora, sem apontar. O A2 aponta e lê as frases.” (A2O1)

Na análise dos dados relativos à relação pedagógica observou-se que a docente aplicou os princípios de cortesia, desejando um bom dia aos alunos, chamando a atenção daqueles que chegaram mais tarde. Criou na turma um ambiente descontraído e propício à negociação e ao diálogo. Valorizou a participação dos alunos, aceitando as suas opiniões e pedidos, favorecendo a negociação, embora tenha adiado uma resposta pelo facto de não ser o momento mais oportuno para a dar.

“Se formos algum dia ao professor R. podemos fazer uma BD?”, pergunta um aluno. “O professor R., porquê?!” , admira-se a professora. “Porque podemos fazer no computador...” A professora continua: “Mas para fazer no computador, também temos que saber usar um programa específico.” “Mas à mão podemos fazer?”, continua a questionar o aluno. “Sim, podemos tentar”, afirma a professora.” (T2O2)

“A professora passa imagens de vários filmes parando numa: “Querem ver este?” “Sim”, respondem os alunos” (T2O3)

“Só vão lanchar quando estiverem sossegados”, refere ainda a docente.” (T2O1)

Revelou-se atenta às atitudes dos alunos durante a atividade, intervindo individualmente e regulando os comportamentos, sempre que necessário. Mostrou-se preocupada pelas condições de avaliação e teve consideração pelas necessidades fisiológicas e pelas necessidades de higiene dos alunos. Evocou, na primeira observação, as regras de funcionamento da sala. Utilizou o reforço positivo como estratégia. A professora admitiu que falhou (a sua própria falha):

“Chui!!!! Ora bem, ora bem desde quando é que, quando fazem um teste têm os livros em cima da mesa??? Ai, ai, mas lá arrumar!” (T2O1)

“Um aluno pergunta: “Posso ir à casa de banho?” a professora responde afirmativamente.” (T2O1)

“Muito bem”, diz a professora.” (T2O3)

Na primeira observação, constatou-se a necessidade de criar para o A2 um ambiente propício à confiança, segurança e de respeito, mas sem diminuir o nível de exigência. No apoio individualizado a docente promoveu canais de comunicação facilitadores à compreensão do texto, mobilizou a atenção do aluno e encorajou-o para realizar a tarefa. Presenciou-se um pedido de esclarecimento ao aluno e advertência para estar atento. A docente aceitou a constatação do erro, por parte do A2.

“A professora prossegue: “Vais-me dizer que isso é um P maiúsculo...vá lá, faz lá bem!” (A2O1)

“A professora lê o texto baixinho, pausada e expressivamente” (A2O1)

“O A2 deteta um erro e refere-o à professora que comenta: “Pois, é não estava a reparar no erro” (A2O1)

Na segunda e terceira observação verificou-se que não houve necessidade de adequar ou de individualizar a interação estabelecida pela docente, pois os seus procedimentos e atitudes foram ao encontro de todos os alunos permitindo a gestão da atividade e o acesso de saber entre professores e alunos (Sanches, 2005).

Na última observação, destacou-se a preocupação pelo bem estar do A2, por parte dos colegas, potenciado pela criação de um ambiente onde se privilegia o respeito e apreço:

“Um colega abana o A2 com um leque.” (A2O3)

Quanto aos recursos materiais a primeira observação implicou adequações ao nível da ficha de avaliação e na última observação a docente usou o caderno diário do aluno para registo de informação a estudar para a prova de Estudo do Meio.

Na gestão do espaço e tempo durante a atividade presenciou-se a deslocação da docente pela sala na apresentação dos conteúdos, para apoio e controlo na realização das tarefas e ainda para apoio direto ao A2. Na última observação a docente organizou o espaço de acordo com a intensão educativa:

“A professora circula pela sala enquanto explora os conteúdos.” (T2O1)

“A professora circula pela sala dando indicação aos alunos para fazerem o exercício.” (T2O2)

“A professora aproximando-se do aluno apontando para o livro.” (A2O2)

“Os alunos sentaram-se numa fila junto à janela de frente para a tela.” (A2O3)

Neste conjunto de observações assistiu-se à permanência da professora junto do aluno A2 para apoio direto na realização da prova de avaliação e em simultâneo ao seu posicionamento estratégico para observar a turma:

“A professora senta-se junto do A2” (A2O1)

“A professora coloca-se de lado para ver a turma.” (T2O1)

“A professora aproximando-se do aluno apontando para o livro.” (A2O2)

Quanto à gestão do tempo, observou-se que houve delimitação temporal das tarefas dentro das atividades, ajudando os alunos a gerir o ritmo de trabalho. A docente atribuiu tempo para resposta a perguntas e realização do trabalho e soube respeitar o ritmo de trabalho dos alunos, nomeadamente no que concerne à duração do processo de aprendizagem de cada um.

“A prova realizou-se no primeiro período da manhã, antes do intervalo.” (T2O1)

“(…) vamos lá, despachem-se (…)” (T2O3)

“Disponibilizou o tempo necessário aos alunos com ACI para a compreensão dos conteúdos.” (T2O2)

“Disponibilizou o tempo necessário aos alunos para a compreensão e a realização das tarefas.” (T2O3)

Constatou-se que a professora ajudou o A2 a agilizar o início da tarefa e atribuiu-lhe tempo suplementar para resposta a perguntas.

“Apressou o aluno” (A2O1)

“Disponibilizou o tempo necessário ao aluno para a compreensão e a realização das tarefas.” (A2O2)

Para facilitar a aprendizagem dos alunos a docente promoveu condições para a realização da avaliação e diferenciou o processo de avaliação para os alunos com ACI, tal como se pode constatar:

“Entretanto outro aluno comenta “Não tenho borracha.” “Está no meu estojo, podes ir buscar”, diz calmamente a professora.” (T2O1)

“Só a A., B., C. e D. é que podem colocar dúvidas.” (T2O1)

De acordo com Sanches (2005) a diferenciação inclusiva requer planificação em função do grupo heterogéneo, respeitando os seus ritmos e estilos de aprendizagem. No decorrer das aulas a docente foi fornecendo pistas para a autoidentificação de progressos e dificuldades dos alunos e foi sugerindo mudanças de estratégia na realização das tarefas.

Adequou para o A2 a forma como mediou o processo de construção da avaliação das aprendizagens, individualizando para este aluno várias estratégias permitindo que o aluno aceda à aprendizagens dos conteúdos lecionados. Deste modo, a docente elaborou uma ficha com itens de escolha múltipla, com imagens facilitadoras à interpretação do texto, fez a leitura do enunciado e do texto, simplificando e desdobrando as questões. Acompanhou as aprendizagens efetuadas, auxiliando o A2 a ultrapassar os obstáculos/dificuldades encontradas:

” A professora continua a colocar questões cada vez mais simples até o A2 chegar à resposta (A2O1)

“Não venceu nada! Vamos lá a ler a palavrinha como deve ser.”, adverte a professora: “Ofereceu”, lê o A2” (A2O1)

Na segunda observação verificou-se que não houve necessidade de adequar ou de individualizar os procedimentos contemplados para a turma, sugerindo apenas ao A2 a mudança de estratégia na realização de tarefas:

“Não A2, não precisas de escrever o texto é só a letra que está aqui.” (A2O2)

Tal como se comprova na primeira observação constatou-se que alguns procedimentos usados apenas para o A2, em determinado momento, foram contemplados para o grande grupo, noutra situação. A professora recorreu ao questionamento para aferição do conhecimento e à revisão de conteúdos. Na terceira observação a docente forneceu pistas para a auto identificação de progressos e dificuldades dos alunos, preocupando-se em aferir os conhecimentos adquiridos:

“Então vamos lá recapitular: “O número um que está a vermelho é o quê?”, pergunta a professora.” (T2O2)

“A professora circula pela sala dando indicação aos alunos para fazerem o exercício.” (T2O2)

“Alguém sabe quem foi o Marco Polo?”, pergunta a professora.(A2O3)

A docente mostrou-se preocupada em consolidar as aprendizagens ao A2, fazendo, com ele, a revisão de conteúdos e indicando-lhe os conteúdos a serem avaliados.

“A professora aponta para o caderno e mostra no Manual de Estudo do Meio, os esquemas da matéria.” (A2O3)

“Estuda o que eu estou a escrever no teu caderno porque vai sair para o teste...” (A2O3)

Em síntese, no PEI foi referido o diagnóstico, o percurso clínico e destacadas as dificuldades do aluno, pelo encarregado de educação. Indica o percurso escolar do aluno sem mencionar as fontes. A avaliação do aluno foi elaborada com referência à CIF, sendo efetuada uma caracterização pormenorizada do aluno referindo as suas aquisições e dificuldades. As medidas educativas foram assinaladas, tendo em conta os descritores gerais inscritos no PEI, não especificando a sua operacionalização, nem particularidades. É apresentado o horário do aluno e são discriminados os recursos materiais, as áreas e os contextos de atuação dos intervenientes no processo e as

formas de articulação. Identificam-se os critérios para avaliação das medidas educativas, mas não as formas de avaliação do aluno. Referem-se aspetos a manter e a alterar para melhorar o atendimento ao aluno. Para este aluno, as ACI foram realizadas ao nível das estratégias, do tempo, do espaço, dos recursos pedagógicos, dos objetivos e da avaliação. Quanto aos objetivos, estes foram adaptados e simplificados. Assistiu-se à introdução de objetivos intermédios do 3º, 2º e 1º ano de escolaridade. Foram substituídos objetivo do 3º ano de escolaridade, pelos objetivos do 1º ano e 2º ano e eliminaram-se conteúdos.

Na entrevista, a docente refere encarar a inclusão como um processo de socialização, nomeadamente em contextos mais lúdicos, valorizando o bem-estar do aluno, com o cuidado de não se evidenciar a deficiência, indicando como dificuldade neste processo, a distribuição da atenção pelos alunos da turma. De acordo com esta docente, o PEI circunscreve as diretrizes do percurso escolar do aluno e para a sua elaboração é relevante o conhecimento do aluno, a informação existente, tempo para o trabalho em equipa e a tomada de decisões assertivas. As ACI foram elaboradas tendo em conta as dificuldades dos alunos, adaptando assim, os conteúdos, objetivos e estratégias. A forma como diz gerir o grupo e organizar o ambiente educativo, mostra coerência com a sua definição de diferenciação curricular, em que aponta para a elaboração de metas adequadas às capacidades de cada aluno, nomeadamente para os alunos com NEE. A docente diz haver muita dificuldade na aplicação desta medida, apontando para a necessidade de simplificar ou reduzir o currículo.

As observações indicam que a docente privilegiou os mesmos conteúdos, a mesma atividade e utilizou a mesma estratégia na realização da atividade com todos os alunos, verificando-se contudo, que adequou e individualizou, para o A2, procedimentos no decorrer das tarefas e que teve o cuidado de adaptar a ficha de avaliação. Como já foi referido anteriormente, a professora adequou recursos materiais e assistiu-se à deslocação da docente para junto do A2, para apoio direto e individualizado e à atribuição de tempo suplementar para a realização das tarefas.

Tal como se verificou, a docente P2 planificou a atividade para a turma, confirmando-se a informação expressa no PEI sobre o nível de participação do A2, que indica a participação do aluno em todas as atividades de acordo com o seu perfil de funcionalidade. Este procedimento vai ao encontro da opinião da docente sobre a Educação Inclusiva. Na entrevista a professora destacou a inclusão como um processo de socialização, descrevendo no PEI alguns objetivos e estratégias a

desenvolver neste contexto. As observações comprovaram que a docente criou um ambiente propício ao respeito e apreço, visível na preocupação pelo bem estar do A2, por parte dos colegas.

Na entrevista, a docente referiu que não se deve evidenciar a diferença do aluno no processo de inclusão e que uma das dificuldades na inclusão é a falta de disponibilidade para prestar apoio individualizado ao aluno com NEE. Ainda assim, durante a observação, foi visível a solicitação da docente à participação dos alunos com ACI e o apoio individualizado e direto ao A2.

Para esta docente, a diferenciação curricular reporta-se à introdução de metas ajustadas às capacidades de cada aluno, daí estarem discriminados, no PEI e ACI, vários objetivos e estratégias específicas a trabalhar com o aluno, assim como conteúdos e áreas transversais no âmbito da Linguagem, Escrita, Cálculo, Socialização e Organização Pessoal. Embora não tenha sido referida na entrevista a introdução de metas intermédias nas ACI, na análise documental foi perceptível a introdução de objetivos intermédios a matemática e a português, mas nem sempre respeitando as metas do ano de escolaridade em que o aluno está matriculado. Foi notória a preocupação da docente em desenvolver condições de aprendizagem respeitando as necessidades e dificuldades dos alunos, contudo poder-se-á questionar se os procedimentos adotados não colocarão em causa a aquisição das competências finais de ciclo previstas no currículo comum (Leite, 2013).

2.2.3. Caso 3

No PEI é referido que esta criança (A3) aos 4 meses e uma semana ficou internada, tendo-lhe sido diagnosticado uma epilepsia parcial. Foi medicada, na altura, para o efeito e seguida nas Consultas de Neuropediatria, ficando a situação controlada. No entanto, a escola solicitou à mãe uma avaliação no Hospital nas Consultas de Neurodesenvolvimento. Este documento descreve também, o percurso escolar do aluno até chegar ao 2º ano do 1º ciclo, em 2015/2016 e o tipo de apoio prestado, sem mencionar as fontes de informação. No presente ano letivo, o aluno encontra-se novamente no segundo ano de escolaridade, com nove anos de idade.

De acordo com a avaliação efetuada, a declaração médica refere que o aluno apresenta dificuldades na memória auditiva imediata, na evocação verbal, na definição de conceitos, em completar frases e na consciência fonológica. As dificuldades ligeiras

são ao nível da aptidão numérica, na compreensão auditiva de material verbal complexo e na reflexão morfosintática. Apresenta um ritmo de trabalho muito lento, dificuldades académicas e comportamentais. O psicólogo do Agrupamento confirma algumas das dificuldades descritas na declaração, declarando que o aluno aparenta ter um défice cognitivo moderado a severo.

A avaliação da atividade e participação foi elaborada com referência à CIF apontando para dificuldades graves ao nível da leitura, escrita, e cálculo e dificuldades moderadas em concentrar e dirigir a atenção e em realizar tarefas e em cantar. Este aluno apresenta ainda limitações ligeiras em imitar, na aquisição da informação, em controlar o seu comportamento, em comunicar e receber mensagens orais e em discutir. Não é feita uma síntese do nível de aquisições do aluno e de acordo com Leite (2013, p. 54) é importante fazer uma “análise exaustiva de desempenhos até se perceber como se podem usar os pontos fortes para colmatar fragilidades.” São identificados os fatores ambientais, tendo como facilitadores à participação e aprendizagem, a família próxima, os conhecidos, pares, colegas, vizinhos, membros da comunidade e outros profissionais. Não foram identificadas barreiras.

O aluno beneficiou das seguintes medidas educativas: Apoio Pedagógico Personalizado com o reforço das estratégias ao nível da organização, do espaço e das atividades, com o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e com o reforço e desenvolvimento de competências específicas; Adequação Curriculares Individuais, com a introdução de objetivos e conteúdos intermédios; Adequações no processo de matrícula, podendo frequência qualquer estabelecimento escolar independentemente da área de residência e de Adequações no Processo de Avaliação, em formulário próprio descrevendo as adequações no processo de avaliação quanto ao tipo de provas, aos instrumentos de avaliação e certificação (testes orais e escritos com linguagem simplificada e fichas de trabalho) e às condições de avaliação no que respeita às formas e meios de comunicação (privilegia a oralidade, a leitura dos enunciados e a definição de conceitos antes da realização do teste), a periodicidade, duração (mais tempo para a realização dos testes) e local da prova. No apoio pedagógico personalizado não é considerada a antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos no seio da turma e não define a responsabilidade de cada interveniente na implementação do PEI. O formulário que descreve as adequações no processo de avaliação, não operacionaliza todas as alterações e não foi referido como anexo ao PEI, ou por lapso ou por ter sido

elaborado posteriormente. O PEI não indica a necessidade de alterações nas formas e meios de comunicação, mas o formulário já o faz.

Este documento não discrimina os conteúdos, os objetivos, as atividades, as estratégias, nem os recursos necessários à implementação deste programa. Não é apresentado o horário do aluno, nem mencionado o seu nível de participação nas atividades da escola. Sendo o PEI, segundo Leite (2012, p.6) "o conjunto de decisões gerais sobre as respostas educativas mais adequadas para determinado aluno" parece ser importante definir no programa quais os objetivos e os conteúdos a contemplar, as atividades e estratégias a utilizar, os recursos necessários para a implementação, do PEI, assim como o nível de participação do aluno nas atividades. Até porque, no processo de gestão curricular há que planear estrategicamente a ação de ensinar, decidindo sobre o que ensinar, a quem, para quê e porquê (Leite, 2013 citando Roldão, 2009).

Os intervenientes responsáveis pela elaboração do PEI e pelas respostas educativas estão devidamente identificados, mas não relata as formas de articulação entre os intervenientes. Da análise deste documento constata-se que apenas está prevista a participação do encarregado de educação, quando o decreto-lei 3/2008 refere que a elaboração do PEI deve ser feita conjunta e obrigatoriamente pelos docentes, técnicos (se for o caso) e pelo encarregado de educação e deve definir as formas de comunicação entre os intervenientes do processo educativo do aluno (DGIDC 2011, p. 20).

De acordo com o PEI, a avaliação será contínua e sistemática. Trimestralmente será elaborado um relatório descritivo da situação do aluno e no final do ano letivo proceder-se-á à avaliação e análise da aplicação de todas as medidas, elaborando o relatório circunstanciado, com a participação de todos os intervenientes do processo. A revisão do PEI será efetuada no final do ciclo ou sempre que necessário.

Da análise às ACI, constata-se que a sua elaboração e implementação são da responsabilidade do PTT e foram efetuadas adequações às disciplinas de matemática e português, visando as metas curriculares definidas pelo Ministério da Educação, sem necessidade de substituição de áreas académicas. Do documento das ACI não consta a introdução de áreas curriculares ou disciplinas não existentes no currículo comum, mas o Plano de Reforço focaliza a intervenção do DEE nas áreas do desenvolvimento sócio afetiva, autonomia, comunicação, psicomotricidade global e fina e ao nível da atenção/memória, da cognição e da perceção auditiva e visual. Considerando a

adequação curricular “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (Leite, 2013 citando Roldão, 2009, p.58), faz todo o sentido a organização destes dois documentos num só, dando uma perspectiva global da intervenção e a possibilidade de uma maior articulação na resposta educativa.

Tal como nos outros casos, as ACI foram planeadas para o ano letivo de 2016/2017 e não contemplam as adequações na organização temporal, quanto à previsão de alteração no tempo necessário à aquisição de objetivos finais de ciclo, subentendendo-se, no entanto, que os conteúdos trabalhados e objetivos indicados sejam concretizados no final do ano letivo.

Nestas adequações assiste-se a um maior afastamento do curriculum, pois as adequações foram elaboradas ao nível dos objetivos, tendo sido eliminados objetivos gerais e descritores a Português e Matemática. Estudos apontam para a gestão do currículo como fator de sucesso da educação inclusiva, contrapondo a supressão de objetivos pela definição das prioridades curriculares, incorporando no currículo “conhecimentos, procedimentos e atitudes que são dados como adquiridos nos outros alunos” (Leite, 2013, p. 54). Neste caso, foram introduzidos, no Plano de Reforço, objetivos e conteúdos não referenciados no currículo comum mas necessários ao aluno e houve necessidade de se contemplarem, separadamente, objetivos do 1º ano, como sendo objetivos intermédios, ao nível da leitura, escrita e gramática para ajudar o aluno a chegar às metas definidas para o seu ano de escolaridade, contudo, se esta introdução tivesse sido estrategicamente planeada e devidamente focalizada nos objetivos a atingir do 2º ano, tornariam mais perceptíveis as sequências didáticas e o nível de aprendizagem a atingir.

A informação expressa nas ACI e no Plano de Reforço mostra que ao nível da adequação de estratégias e atividades, a planificação teve como base a concretização e a utilização de vários métodos de ensino, com técnicas de reforço e orientações para o trabalho a desenvolver com o aluno em sala de aula e para o tipo de atitudes do professor que podem beneficiar o aluno.

As ACI dão sugestões para a orientação do trabalho escolar em sala de aula, promovendo a participação do aluno, o trabalho em grupos, a pares, de tutoria, o apoio individualizado e a articulação com a família e com a escola, com o intuito de capacitar o aluno. São contempladas estratégias para o trabalho em comum com a turma,

prevendo algumas alterações nas estratégias de ensino para o aluno, tais como a introdução gradual e faseada de tarefas e conteúdos, propondo atividades ao nível da comunicação e linguagem oral e escrita, mas não a substituição ou dispensa de atividades.

Este documento indica algumas alterações na organização do espaço, tais como a colocação do aluno no lugar mais adequado. Prevê a utilização de recursos de carácter especializado específicos para o aluno, utilizando o computador para a produção da escrita e do cálculo, a realização de jogos didáticos e a utilização de material manipulativo e material lógico estruturado (barras de *Cuisenaire*, ábaco, *Tangram*, calendários, ...) Prevê ainda, adaptação dos recursos pedagógicos e didáticos, tais como a utilização de meios audiovisuais diversificados na apresentação dos conteúdos (*PowerPoint*, imagens, filmes) e a representação dos grafemas em materiais diversos (no ar, na mesa, no quadro, no computador, no caderno, em plasticina, ...)

As ACI e o Plano de Reforço apresentam uma lista de estratégias e atividades gerais a usar, não as especificando pelos objetivos propostos. As ACI apresentam uma *checklist* com o propósito de assinalar as estratégias que mais se adequam ao aluno, caindo por vezes em situações generalistas, tais como a referência à colocação do aluno num lugar adequado, sem indicar a melhor localização para o aluno. Leite (2011, p.11) sustenta a ideia que as ACI pressupõem “um conhecimento mais personalizado dos alunos, uma reflexão continuada sobre o processo de ensino/aprendizagem e opções fortemente contextualizadas”. Neste caso, foram elaboradas estratégias para inserir o aluno no trabalho com a turma, prevendo algumas alterações. Faltou, contudo, definir a implementação, no grupo, de processos de diferenciação curricular para todos os alunos, por forma a não causar perturbações no normal funcionamento da turma. De acordo com Sousa (2010, p. 8)

(...) A diferenciação curricular ocorre sempre que a actuação do professor, partindo da análise do grau de aproximação entre as aprendizagens que vão sendo realizadas por cada aluno e as aprendizagens que são consideradas necessárias, vise reforçar essa aproximação da forma mais adequada a cada caso (...)

Como já foi anteriormente referido as adequações da avaliação estão designadas no PEI (em formulário próprio) e no Plano de Reforço. Não estão previstos equipamentos necessários à realização das provas de avaliação, mas sim alterações das condições de avaliação, considerando a periodicidade, a duração e as formas e meios de comunicação (privilegia a oralidade, contempla a leitura dos enunciados e a definição de conceitos antes da realização do teste) e alterações nos instrumentos de avaliação (alteração do tipo de provas e instrumentos de avaliação: testes orais e escritos com linguagem simplificada e fichas de trabalho).

A avaliação das ACI assume um carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola. Da avaliação formativa, destaca-se a observação dos comportamentos e tempos de atenção/concentração nas tarefas, a observação e registo das atividades realizadas e a observação dos trabalhos efetuados pelo aluno em contexto de sala de aula. No Plano de Reforço, é definido ainda como critério de avaliação a pontualidade e a autoavaliação do aluno no final de cada período. Estudos indicam que, em contextos inclusivos, a avaliação contínua e formativa está diretamente ligada aos programas de aprendizagem, e é não-comparativa, centrando-se na informação relevante para a planificação e pode ter ou não momentos sumativos (EADSNE, 2008a).

Constata-se a repetição de informação no PEI e no Plano de Reforço quanto aos critérios de avaliação e não se percebe se existem alterações neste âmbito ou se são usados os mesmos critérios em vigor para a turma. Considerando a adequação curricular “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (Leite, 2013 citando Roldão, 2009, p.58), faz todo o sentido a organização destes documentos (ACI, Plano de Reforço e Adequações na Avaliação) num só, dando uma perspetiva global da intervenção e a possibilidade de uma maior articulação na resposta educativa.

Tal como nos casos anteriores, a entrevista à PTT foi organizada em sete categorias, onde se evidencia, neste caso, uma incidência no discurso da professora sobre as ACI e menos sobre a Educação Inclusiva, como se constata no Quadro 10.

Tema	Categoria	UR/Ind	UR/SC
Educação inclusiva	Noção de inclusão escolar	9	11
	Dificuldades na inclusão escolar	2	
Programa Educativo Individual	Elaboração do PEI	14	18
	Dificuldades na elaboração do PEI	4	
Adequações curriculares	Adaptação do currículo formal	13	36
	Gestão do grupo	14	
	Constrangimentos na aplicação da medida educativa ACI	9	

Quadro 10- Temas e Categorias: Resultados Gerais da Análise de Conteúdo

No quadro seguinte são apresentados os dados relativos à análise do primeiro tema abordado (Educação Inclusiva).

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Educação inclusiva	Noção de inclusão escolar	Valorização da aceitação e apoio à diferença	Inclusão com base em infraestruturas/recursos	1	6
			Inclusão dependente do perfil do aluno	1	
			Inclusão de acordo com o perfil do aluno		
			Ambiente potenciador de interações e aprendizagens	2	
	Necessidade de diferenciação curricular	Dificuldades na inclusão escolar	Vantagem do grupo na aquisição de competências para lidar com a diferença	2	3
			Adaptação do currículo referente ao ano em que o aluno está matriculado (2ºano)	2	
	Preocupação com a entrada na escolaridade	Dificuldades na inclusão escolar	Aceitação por parte do grupo do trabalho diferenciado aos alunos com NEE	1	2
			Preocupação numa integração positiva do aluno com NEE	1	
		Dificuldade no trabalho individualizado com o aluno com NEE devido à escassez de recursos humanos	1		

Quadro 11- Resultados da análise do 1º tema: Educação Inclusiva

A docente comenta que a inclusão, sendo apenas para alunos com NEE, (anexo D) deve ser bem concretizada suportada por recursos, mas que depende do perfil dos alunos e Sanches (2005) menciona que a Educação Inclusiva é um grande desafio para as escolas ao incluir e ensinar a diversidade populacional que se apresenta, independentemente da natureza da sua diferença (raça, cultura, deficiência), contestando, deste modo a opinião da professora. A necessidade de recursos para a inclusão também é defendida por Rodrigues (2006), quando menciona que a escola para dar resposta à diversidade deve dispor de pessoal especializado e de recursos mais diferenciados, necessita ser uma “organização diferenciada de aprendizagem” (p.82).

“Em termos gerais deve ser bem concretizada e com os apoios devidos, quer humanos quer materiais, de acordo com a inclusão em si.” (P3)

“Depende do tipo de aluno, de acordo com o seu deficit, porque a inclusão é apenas para alunos com NEE.” (P3)

“As vantagens são para o aluno que vai ser incluído (....)” (P3)

A professora refere também que a inclusão é sempre vantajosa, tanto para o aluno incluído que se apropria de referências úteis para a sua vida escolar e pessoal, como para o grupo que o recebe capacitando-o ao nível das relações interpessoais:

“O aluno incluído vai ter uma base para o futuro, ingressão na sociedade e para adequar moldes da sua faixa etária, corretos ou incorretos. ...e para o grupo que o vai receber (...)” (P3)

“O grupo turma tem que aprender a lidar com vários tipos de deficiência e quais os modos a agir enquanto futuros cidadãos.” (P3)

Quanto à noção de adequação curricular, a professora menciona que se trata de adequar o currículo comum a cada aluno e que é importante o grupo perceber e aceitar o trabalho diferenciado aos alunos com NEE, tal como se constatam nas seguintes afirmações:

“É adaptar o programa a cada aluno. Tenho que adaptar o programa do segundo ano ao aluno e não dizer que o aluno está ao nível do primeiro ano. Adaptar o programa do segundo ano(...) (P3)

“O resto da turma compreende a razão deste aluno ter estes apoios.” (P3)

A docente mostra-se preocupada na inclusão positiva do aluno na turma e em trabalhar individualmente com o aluno com NEE devido à escassez de recursos humanos:

“É integra-lo positivamente no grupo turma.” (P3)

“ (...) sinto dificuldades em colmatar as dificuldades particulares que o aluno tem, em chegar ao aluno, porque estou com a turma e naquele momento necessitava que o aluno realizasse determinada tarefa e para estar com ele não posso agarrar a turma. Falta de recursos humanos para ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades dele.” (P3)

A informação expressa no quadro seguinte é sobre o segundo tema desenvolvido na entrevista.

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
PEI	Elaboração do PEI	PEI como forma de organização do percurso escolar do aluno	O PEI como guia para o processo ensino e aprendizagem do aluno com NEE	1	2
			PEI como um instrumento dinâmico	1	
		Relevância da informação recolhida para a definição de medidas educativas	Relatórios anteriores como Informação relevante para a intervenção pedagógica	1	5
			Processo individual como guia para o conhecimento do percurso escolar do aluno com NEE	2	
			Informação facultada pela família	1	
			Preocupação em passar do diagnóstico a um plano de intervenção em sala de aula	1	

		Trabalho em equipa	Necessidade de existência de consenso entre os professores	1	1
		Necessidade de conhecer o aluno para a definição de medidas educativas	Preocupação em avaliar (avaliação diagnóstica) para definir um plano de intervenção em sala de aula	1	1
		Procedimentos na elaboração do PEI	Recolha de informação para elaboração do PEI	1	4
			Preenchimento do PEI	1	
			Divulgação e anuência do PEI aos Encarregados de Educação	1	
			Encaminhamento do PEI para as estruturas da escola	1	
		Intervenientes diretos e indiretos no PEI	Professores do aluno e encarregado de educação como intervenientes no PEI	3	3
			Colaboração dos profissionais de saúde na elaboração do PEI	1	1
	Dificuldades na elaboração do PEI	Necessidade de perceber a evolução do aluno no 1º ano de escolaridade	Preocupação em impedir o facilitismo e em não limitar o percurso escolar do aluno, na definição das medidas	2	2
		Modelo de PEI	Caráter pouco funcional do PEI	1	1
		Assertividade nas medidas educativas	Preocupação para que as decisões sejam as mais ajustadas ao aluno	1	

Quadro 12 - Resultados da análise do 2º tema: Programa Educativo Individual

A docente considera o PEI um guia para o processo ensino e aprendizagem do aluno com NEE, que deve ser revisto e reformulado sempre que necessário, tal como consta das seguintes afirmações:

“É a bíblia para os alunos com NEE. Se for bem elaborado tem todas as informações necessárias para o aluno ter sucesso.” (P3)

“Não é um processo inacabado.” (P3)

Para a sua elaboração é importante conhecer o aluno e é relevante a informação facultada pela família, recolhida nos relatórios e no processo individual do aluno para a definição das medidas educativas. A professora mostra-se preocupada em passar do diagnóstico a um plano de intervenção em sala de aula, pois nem sempre existe consenso entre os intervenientes e entre a informação clínica e o conhecimento que se tem do aluno, afirmando:

“Relatórios médicos, relatórios psicológicos e de todos os técnicos envolvidos no processo. Fichas e relatórios de avaliação anteriores.” (P3)

“A parte da família, o envolvimento familiar” (P3)

“Depois será o estudo do programa de atividades mais adequado a ele, através de uma avaliação semanal. Faço sempre à turma a aferição das aprendizagens efetuadas da semana anterior.” (P3)

“Consenso entre relatórios e aluno. Por vezes existem avaliações baseadas na CIF que podem não se adequar ao aluno. Há informação que são extremas e outras que não chegam lá. Tem que haver um consenso entre o aluno e os relatórios (...)” (P3)

“(...)entre mim e a professora de educação especial” (P3)

Quando questionada sobre os procedimentos da elaboração do PEI, a docente refere a recolha de informação, o posterior preenchimento do PEI, sua divulgação e anuência aos Encarregados de Educação e encaminhamento para as estruturas da escola. Os intervenientes na elaboração deste documento são os professores do aluno e o encarregado de educação. Se necessário é solicitada a colaboração dos psicólogos, médicos e técnicos:

“Primeiro é a recolha de os dados(...)” (P3)

“(...)depois em conjunto preenchemos as partes constituintes do PEI. Quando não temos tempo para nos reunir é através de emails.” (P3)

“No fim de tudo há a preocupação de chamar o encarregado de educação e sempre que necessário durante o processo de elaboração do PEI. Após o encarregado de

educação tomar conhecimento e concordar o PEI vai a pedagógico para ser homologado.” (P3)

“Professora titular de turma, o professor de educação especial, professor de apoio educativo e o encarregado de educação.” (P3)

“Sempre que é necessário chamam-se os psicólogos, os técnicos e os médicos” (P3)

Para esta professora, os constrangimentos existentes neste processo prende-se com a necessidade de uma perceção clara da evolução do aluno para que as decisões sejam as mais ajustadas possíveis e com o próprio documento, referindo que é pouco funcional, que deveria apresentar uma maior objetividade.

“Que fique incompleto ou que não tenha as informações uteis para o aluno.” (P3)

“As medidas não podem ser a base para facilitar a vida toda ao aluno, nem para castrá-lo. São as bases para o encaminhar para o sucesso escolar. Devia de haver adequações curriculares funcionais” P3

“O modelo base do PEI devia ser um documento mais prático, mais objetivo, devia ter toda a informação. Devia ser mais específico, devia ter a informação que devíamos saber em termos práticos em relação às aprendizagens.” (P3)

Os dados da análise sobre o último tema abordado na entrevista estão representados no quadro que se segue.

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR Ind	UR SC
ACI	Adaptação do currículo formal	Introdução de metas	Adaptação do currículo ao nível das metas	3	6
			Adaptação do currículo considerando as metas terminais do 1º ciclo	2	
		Organização de conteúdos, atividades e estratégias	Adaptação do currículo ao nível das atividades e estratégias.	2	6
			Adaptação do currículo ao nível dos conteúdos com recurso ao apoio individualizado e a material diferenciado	3	
		Adequação da planificação	Planificação global para a turma com individualização do trabalho para o aluno com NEE	1	3

			Flexibilização da planificação para o aluno NEE	1	
			As ACI contemplam as necessidades dos alunos.	1	
Gestão do grupo	Organização do ambiente educativo		Organização do espaço da sala de aula em função das necessidades do aluno com NEE	3	
			Preocupação em integrar o aluno com NEE no trabalho coletivo da turma	2	
			Promoção de trabalho a pares	3	
	Individualização		Individualização do ensino de conteúdos básicos e práticos para o aluno com NEE	1	
			Promoção de trabalho individual do aluno com NEE	2	
			Atribuição de mais tempo para a realização das tarefas	1	
			Participação oral do aluno	1	
Constrangimentos na aplicação da medida educativa ACI	Dificuldade na elaboração das ACI		Necessidade de elaboração de ACI eficazes	2	
			Discriminação de estratégias para cada meta curricular	1	
			Simplificação das ACI	1	
	Dificuldade na implementação das ACI		Necessidade de mais tempo para apoio individual	1	
			Necessidade de utilização de estratégias/atividades diversificadas	1	
			Necessidade de revisão anual das ACI	2	
			Necessidade de existência de trabalho colaborativo entre os docentes	1	

Quadro13 - Resultados da análise do 3º tema: Adequações Curriculares Individuais.

A docente afirma que as ACI são uma adaptação do currículo ao nível das metas, dos conteúdos, atividades e estratégias, com recurso ao apoio individualizado e a material diferenciado. A docente referiu que realiza uma planificação global para a turma com individualização do trabalho para o aluno com NEE, contemplando as suas necessidades. Contudo, a planificação deve implicar pensar no grupo, como uma entidade única, constituído por alunos com formas de aprender diferenciadas, e organizar respostas que possam favorecer todos os alunos detentores de NEE ou não

(Heacox, 2006, Ainscow, 1995). Afirmou ainda, a existência de uma planificação flexível para o aluno NEE, adaptando o currículo considerando as metas terminais do 1º ciclo, tal como se constata nas seguintes afirmações:

“Adaptar cada dia, cada conteúdo ao aluno(…)” (P3)

“As adequações dele são nas metas curriculares ”(P3)

“ (...) e incidem nas estratégias” P3

“Faço atividades diferentes ou adequo matérias” (P3)

“Não minimizar o programa, mas incidir nas metas que o aluno tem que trabalhar mais. Ao contrário do que era feito que era cortar o programa. Há que incidir nas metas gerais para o final do 1º ciclo. Nas ACI tive que adaptar algumas metas que ele não tinha conseguir adquirir” (P3)

“Fico ao lado dele e vou ajudando com o reforço visual da tabela com números” (P3)

“ (...) por exemplo, se estiver a trabalhar um texto com dez linhas o aluno vai trabalhar cinco linhas.” (P3)

Ao nível da gestão do grupo, a docente refere que organiza o espaço em função das necessidades da turma, tendo a preocupação em integrar o aluno com NEE no trabalho coletivo e em promover o trabalho a pares, tal como exemplificam as afirmações seguintes:

“A sala de aula é mudada consoante as necessidades” (P3)

“ (...) e ele está a fazer o mesmo trabalho que os outros. Estava a trabalhar a ficha de matemática. “ (P3)

“Quando eu não tenho disponibilidade há o trabalho a pares. Coloco um colega com o qual resulta mais trabalhar em conjunto” (P3)

Tal como já foi registado, a docente ao planificar tem a preocupação de prever o trabalho individual e a participação oral do aluno com NEE, individualizando o ensino de conteúdos básicos e práticos e atribuindo mais tempo para a realização das tarefas:

“O aluno é muito solicitado a participar oralmente” (P3)

(...) e por vezes sozinhos para perceberem que também conseguem trabalhar sozinhos” (P3)

“Vou particularizar, simplifico e sou objetiva no que pretendo que ele saiba, que são os conteúdos básicos e práticos” (P3)

“Tem mais tempo para realizar as tarefas” (P3)

A professora refere como constrangimentos à elaboração das ACI a sua complexidade, a necessidade de elaboração de ACI eficazes e a não discriminação de estratégias para cada meta curricular, referindo:

“As ACI têm que ser muito bem fundamentadas, porque senão tenho que justificar porque não consegui atingir” (P3)

“As estratégias devem ser específicas para cada meta” (P3)

“As ACI deviam ser um documento só, tem muita burocracia” (P3)

Para ultrapassar os constrangimentos à implementação das ACI a professora menciona a necessidade de mais tempo para apoio individual, de utilizar estratégias/atividades diversificadas, de fazer a revisão anual das ACI e de existir trabalho colaborativo entre os docentes, tal como indica:

“Falta de tempo, o perfeito era ter tempo de,...ter tempo para o aluno” (P3)

“ (...) para que ele experimentasse outras formas de aprender, ir com ele para a rua...” (P3)

“ (...) e serem revistas anualmente (...)” P3

“ (...) e deve ser um trabalho em conjunto entre os docentes de educação especial e titular de turma. A educação especial devia ser mais proactiva para ir ao encontro das necessidades dos professores e alunos.” (P3)

Ponto de vista defendido por Leite (2013, p.35) quando menciona que o processo de gestão curricular requer:

a participação dos professores nos projetos curriculares e planos de atividades, quer de forma colegial, através dos órgãos intermédios das escolas (os departamentos curriculares, os conselhos de turma, os

conselhos de ano), quer de forma individual, planeando estrategicamente a ação de ensinar (Roldão, 2009) a médio e curto prazo.

Quanto às observações (anexo N), foi possível registar três momentos em contexto de sala de aula, existindo adequações apenas na primeira observação ao nível da estratégia utilizada para a realização da atividade. No primeiro e segundo momento a docente lecionou a área curricular de Matemática, com a realização e correção de uma ficha de trabalho no primeiro momento e revisões no segundo. Na terceira observação assistiu-se ao ensaio de uma marcha popular, no âmbito da comemoração dos Santos Populares e à posterior realização de atividades académicas.

Assim, ao nível da gestão das atividades e estratégias verificou-se a organização do ambiente de trabalho com a preparação das atividades:

“A professora entra na sala com os arcos e verifica se o som do computador está a funcionar.” (T3O3)

A docente antecipou as atividades, dando instruções para a realização das tarefas propostas e para o seu término. Utilizou o questionamento como forma de introdução à tarefa. Solicitou a participação dos alunos, nomeadamente daqueles que beneficiam da medida educativa ACI (aluno M.). Constatou-se que a docente prestou apoio direto, individualizado e diferenciado aos alunos da turma, tal como se verifica nas descrições seguintes:

“Os alunos estão sentados dois a dois e a professora está com um aluno no quadro a fazer exercícios sobre as horas com um relógio grande, desenhado no quadro.” (T3O1)

“Pede a uma aluna que estava distraída para ler o enunciado e de seguida diz: “Primeiro vão responder a uma pergunta, o que é o volume?”. (T3O2)

“e fala para o M.: “M. precisava tanto da tua ajuda”. O M. responde: “É uma pena, mas estou proibido”. (T3O3)

Tendo por base o Index para a Inclusão (Ainscow e Booth, 2002, p. 10), o apoio direto é uma forma de aumentar a participação dos alunos, contudo “quando as

atividades de aprendizagem são designadas para apoiar a participação de todos os estudantes, a necessidade de apoio individual é reduzida”. Neste sentido, a docente diferenciou estratégias tendo em atenção as características dos alunos da turma. Forneceu ajuda aos alunos na realização da tarefa, com a introdução de suportes visuais e a utilização da repetição como estratégia facilitadora à compreensão da tarefa. Empregou o questionamento como forma de aceder ao conhecimento e de facilitar a compreensão.

“O M. dança com a plasticina ao som da música.” (T3O3)

“De seguida, dirige-se a um aluno e pergunta: “Se eu te desse uma nota, que nota é que querias?” “Queria a de 500 euros que é a maior de todas!” (T3O1)

“A professora desenha no quadro um cubo para colocar a legenda (o vértice, aresta ou face)” (T3O2)

A docente encorajou os alunos a desenvolver o raciocínio e a resolver problemas, com ajuda de esquemas gráficos. Verificou-se prontidão no esclarecimento de dúvidas e utilizou as intervenções dos alunos para consolidar conhecimentos:

“Professora, não sei o que são os vértices!”, diz outro aluno. “São os pontinhos...”, explica a professora.” (T3O2)

“Os alunos dão exemplos de vários objetos e a professora aproveita as ideias dos alunos para trabalhar com maior precisão o conceito volume.” (T3O2)

Organizou grupos de trabalho e promoveu o trabalho cooperativo e autónomo, tal como se constata:

“Só pode haver no máximo quatro alunos por grupo”, referiu a docente.” (T3O3)

“Os alunos sentam-se escolhendo um livro e um grupo para trabalhar. “ (T3O3)

“Quando a maior parte dos alunos acabam de lanchar, a professora distribui livros pelos alunos e o A3 ajuda-a verificando se o nome que está nos livros corresponde ao colega.” (A3O2)

Parece que a docente planeou e agiu em função da turma, tentando dar respostas às diferentes formas de aprender dos alunos, envolvendo-os na construção

dos saberes (Sanches, 2005). Prestou apoio direto e individualizado ao A3, solicitou de forma adequada a sua participação, auscultando o seu interesse:

“A professora pergunta-lhe se não quer ficar em nenhum grupo ele diz que não. A professora desloca-se para junto dele e diz: “O A3 vai escolher em que grupo quer ficar” (A3O3)

Da análise das observações verificou-se, na primeira observação, a necessidade por parte da docente, de uma maior individualização e apoio direto ao aluno A3, ao nível da construção do conhecimento e da promoção de diferentes estratégias de ensino. A docente forneceu-lhe pistas para as respostas, relacionou os conteúdos com a experiência quotidiana, fez a leitura silabada das palavras e promoveu o trabalho a pares. Individualizou a forma e meios de comunicação, estando presente em todas as observações a necessidade de adequar forma de questionar diretamente o aluno, tal como se constata:

“Agora, aqui, vais colocar o sinal de maior, menor ou igual”, diz ao A3 apontando para a questão seguinte. O aluno executa a tarefa corretamente. A professora continua a ajudá-lo na realização da ficha: “Dois, como é que se escreve dois? Do-is”, diz reforçando silabicamente a palavra.” (T3O1)

“Incentiva os alunos a trabalhar a pares, ajudando-os a identificar as moedas e notas. “ (T3O1)

“Então? Já está? Já estou aqui...já estou aqui...já colocale as notas todas?”, pergunta a professora. “Sim”, responde o A3. “ (T3O1)

Constatou-se, assim, que o apoio individualizado e diferenciado é prestado a todos os alunos e que embora possa ser adaptado ao A3 de acordo com a tarefa realizada, é um procedimento habitual desta docente, mostrando que é sensível à diversidade da classe.

Quanto à relação pedagógica e ao ambiente educativo a docente promoveu condições para a realização das atividades, proporcionando um ambiente descontraído propício à confiança, segurança, respeito e apreço, visível na preocupação pelo bem estar dos alunos, não deixando por isso de utilizar formas de admoestação e de regulação do comportamento sempre que necessário. Criou um ambiente propício à gestão autónoma e diferenciada de comportamentos.

“Não consigo ouvir”, disse o aluno. “M. baixa um bocadinho, por favor”, pediu a professora. “Assim?”, perguntou o M., baixando o som. “Sim, obrigada M.”(T3O2)

“Estás bem assim?, perguntou e a aluna respondeu afirmativamente com a cabeça.” (T3O3)

“A professora chama a atenção dos alunos quando estes estão a conversar e a brincar.” (T3O3)

A docente fomentou a negociação, aceitando as opiniões dos alunos, aprovando as respostas corretas e valorizando a participação do aluno, Utilizou o reforço positivo como estratégia, encorajando os alunos para realização da tarefa. Dedicou atenção individualizada, nomeadamente na organização do material escolar e promoveu canais de comunicação facilitadores à realização da tarefa. A docente assumiu a responsabilidade pela sua falha, tal como se constata:

“Vamos lá, não vamos ao recreio antes de acabar de corrigir a ficha” (T3O1)

“ (...) o A3 aproxima-se e ajuda-a com satisfação (sorri enquanto entrega, delicadamente, os livros) ... e pede ao A3 para distribuir outros livros, chamando pelo nome dos colegas.” (A3O2)

“Muito bem!”, diz olhando para o aluno.” (A3O3)

“A professora ajuda o aluno (T.), a dizer o mês com reforço visual dos dedos das mãos dela.” (T3O1)

“J., desculpa tu, estavas com o dedo no ar o que é que tu precisavas?”, pergunta a professora.” (T3O1)

Comprovou-se que não houve grande necessidade de adequar ou de individualizar a interação estabelecida pela docente, mesmo os procedimentos e atitudes que foram apenas observáveis na interação com o A3. A adequação foi visível na segunda observação, na forma como regulou do comportamento do aluno. O apoio individualizado verificou-se na transmissão de informação de forma clara e no uso de estratégias para o aluno reter a informação, registado na primeira observação:

“A professora pede para o A3 arrumar a mesa em vez de andar aos saltinhos na sala dizendo que parece o super-homem. “ (A2O1)

“A3 senta-te para ouvires com atenção”, diz a professora. “ A3 amanhã é um dia normal e vens às oito horas e na 4ª feira não precisas de trazer nada, porque vamos ao passeio, percebeste?” “Sim”, responde. “Então repete lá”, pede a professora (...)” (A3O1)

Quanto aos recursos usados pela docente, as adequações verificaram-se apenas na primeira observação com a introdução de materiais manipuláveis. Nas restantes observações a docente utilizou os mesmos recursos com a turma. Ao nível da gestão de espaço, assistiu-se à deslocação da professora pela sala na apresentação dos conteúdos, como forma de dinamizar a aula e para controlo da realização das tarefas pelos alunos. Permaneceu, algum tempo, junto dos alunos que necessitavam de um trabalho diferenciado, nomeadamente junto do A3 para apoio direto à realização da ficha, o que foi perceptível em todas as observações. Na última observação houve necessidade de reorganizar a sala, deslocando as mesas para a realização da atividade. A docente organizou pequenos grupos de trabalho e permitiu a deslocação autónoma do A3 pela sala:

“A professora senta-se junto do A3” (A3O2)

“A professora está sentada junto de dois alunos com NEE (A3 e M.)” (A3O1)

“A professora levanta-se para ajudar outro aluno” (A3O2)

“O A3 circula pela sala a distribuir os livros” (A3O2)

“A docente junta mesas, obtendo espaço livre.” (T3O2)

“A professora circula entre o quadro e as mesas da frente.” (T3O1)

Quanto à gestão do tempo a docente distribuiu temporalmente os momentos de exposição dos conteúdos e os tempos de resposta dos alunos e delimitou as tarefas e o trabalho autónomo. Dinamizou os tempos de espera. Atribuiu tempo suplementar para resposta a perguntas e realização do trabalho do A3, tal com se constata:

“A professora corrige os trabalhos.” (T3O1)

“Os alunos indicam as respostas.” (T3O1)

“Quando terminou a tarefa envolveu o aluno na dinâmica da sala.” (A3O2)

“Dividiu a aula em duas partes: primeiro ensaiou a marcha e posteriormente promoveu trabalho em pequenos grupos.” (T3O3)

“Disponibilizou mais tempo para o aluno” (A3O2)

Na primeira observação constataram-se adequações no processo de avaliação de aprendizagem, utilizando procedimentos específicos para o A3, tais como o apoio na superação dos obstáculos/dificuldades, a utilização de objetos manipuláveis facilitadores da aquisição do conhecimento e a explicação faseada dos conteúdos (segmentação dos conteúdos) e o uso de vocabulário adequado ao nível das capacidades do aluno foi verificado na primeira e segunda observação.

“O aluno tranquilo, vira-se para a professora questionando: “Dinheiro?”, apontando para a palavra. A professora responde afirmativamente e ajuda-o a escrever a palavra.” (A3O1)

“Está bem, é uma para ti, uma para mim e outra para a tua mãe, mas o teu pai vai ficar triste, temos que comprar mais uma goma” (A3O1)

“ (...) quantos saltinhos é que eu vou dar?” (A3O2)

Na última observação não se aferiu qualquer procedimento diferenciado na interação da docente com o A3. Os procedimentos foram usados para todos os alunos da turma, verificando as aprendizagens e mediando a superação dos obstáculos/dificuldades. Nas observações anteriores a docente deu ainda, sugestões para mudança de estratégia na realização de tarefas e forneceu pistas para a auto identificação de progressos e dificuldades dos alunos. A docente ajudou os alunos na consolidação das aprendizagens, verificando as aprendizagens e o trabalho realizado. A Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com NEE, destaca o ensino efetivo assente na “educação baseada no controlo e na avaliação” (EASDNE, 2003, p30), das aprendizagens, tal como é comprovado pelas atitudes da docente:

“Respeita as dificuldades dos alunos: um não consegue segurar o arco, porque é pesado, retirando-o, ensaiando sem ele e outro aluno pede para trocar de arco pois o dele está sem boneco, a professora consente.” (T3O3)

“Chama a atenção para os erros ortográficos.” (T3O2)

“Atenção, vamos lá ouvir” e refere as dificuldades que os alunos tiveram nos testes” (T3O1).

Em síntese, o PEI apresenta alguma informação, sem mencionar as fontes, sobre o percurso escolar do aluno até chegar ao 1º ano do 1º ciclo, indicando o tipo de apoio prestado, a história pessoal do aluno, o diagnóstico e o percurso clínico. Ao nível da avaliação especializada do aluno verificou-se que na descrição das funções do corpo, a declaração do hospital não indica o diagnóstico e foca as dificuldades ao nível da atividade e participação, já o psicólogo remete para um diagnóstico e aponta dificuldades nas funções do corpo. A avaliação da atividade e participação enumera, com referência à CIF, os qualificadores de desempenho e de capacidade, com a descrição das dificuldades do aluno. Foram indicados os elementos facilitadores à aprendizagem, mas não as barreiras. As medidas educativas foram assinaladas, tendo em conta os descritores gerais inscritos no PEI, sem referir a sua operacionalização.

Da análise dos documentos em anexo ao PEI constata-se que as ACI e o Plano de Reforço subscrevem informação complementar. As adequações foram efetuadas ao nível dos objetivos (tendo sido eliminados objetivos gerais e descritores de desempenho e introduzidos objetivos intermédios, recorrendo aos objetivos do 1º ano), das estratégias e atividades, da organização do espaço, e dos recursos (adaptação dos recursos pedagógicos e didáticos e uso de recursos de caráter especializado e específicos para o A3). As adequações da avaliação não são referidas nas ACI, mas sim no PEI. O Plano de Reforço valoriza o processo de aprendizagem como modalidade de avaliação. Foram definidos critérios de avaliação para o aluno e para os resultados do PEI.

Na entrevista, a docente defende que a inclusão depende do tipo de alunos, mas que é sempre vantajosa, tanto para o aluno incluído como para o grupo que o recebe, contudo, considera que a escassez de recursos humanos é um entrave a este processo. Refere ainda, a diferenciação curricular como uma adaptação do currículo comum. Para esta docente o PEI é um guia que orienta o processo de ensino e aprendizagem do aluno com NEE, em permanente construção e a sua elaboração implica a recolha de informação, o preenchimento em conjunto com os professores e profissionais de saúde sempre que necessário) do aluno, a divulgação e anuência dos Encarregados de Educação e homologação pela Direção. O conhecimento real do aluno e o caráter pouco funcional do PEI são apresentados como dificuldades na sua

elaboração. A docente refere que as ACI são uma adaptação do currículo ao nível das metas, dos conteúdos, das atividades e das estratégias, considerando as metas terminais do 1º ciclo e o trabalho individualizado. Diz privilegiar o ensino de conteúdos básicos e práticos e a atribuição de mais tempo para a realização das tarefas, promovendo a participação oral do A3 e o trabalho a pares. A professora aponta alguns constrangimentos à elaboração e implementação das ACI.

As observações mostraram que foram contemplados os mesmos conteúdos e a mesma atividade para todos os alunos da turma, verificando-se, apenas na primeira observação, a existência de adequações para o A3, ao nível da organização da estratégia usada para implementar a atividade e no apoio individualizado e direto ao A3. De referir que o apoio individualizado e diferenciado é prestado a todos alunos. A relação pedagógica estabelecida pela docente foi ao encontro das necessidades de todos os alunos da turma, adequando pontualmente a intervenção na primeira e segunda observação. A adequação dos recursos só foi visível na primeira observação. Ao nível da gestão de espaço e do tempo a docente adequou procedimentos permitindo a deslocação autónoma do A3 pela sala e forneceu tempo suplementar para respostas e para realização do trabalho do A3. Na primeira observação foram realizadas adequações no processo de avaliação de aprendizagem e na última observação não se verificou qualquer procedimento diferenciado para o A3.

Apesar de a docente referir durante a entrevista que o PEI “é a bíblia para os alunos com NEE”, a análise documental vem revelar que este documento apresenta pouca informação, ao nível da operacionalização das medidas educativas e da organização das atividades, para uma intervenção pedagógica consistente, daí, talvez, a docente apontar o PEI como um documento pouco funcional. Contudo, as observações permitiram constatar que a aplicação de algumas estratégias e orientações contempladas nas ACI e no Plano de Reforço facilitaram a inclusão dos alunos em sala de aula. Tal como foi referido na entrevista, o facto de a planificação ter sido elaborada para a turma com adequações para os alunos com NEE, foi vantajoso para o grupo desenvolvendo competências para lidar com a diferença e para o aluno potenciando interações e aprendizagens, acreditando na potencialidade da diversidade

Embora a docente tenha referido que a inclusão depende do perfil do aluno com NEE, verificou-se, durante as observações, a diferenciação de estratégias tendo em atenção as características dos alunos da turma, prestando-lhes apoio direto,

individualizado e diferenciado, criando condições para a realização das atividades. De acordo com a docente, a diferenciação curricular é uma adaptação do currículo referente ao ano em que o aluno está matriculado (2ºano), estando no Plano de Reforço e ACI, discriminados vários objetivos e várias estratégias específicas a trabalhar com o aluno NEE, no entanto, foram contemplados, separadamente, objetivos do 1º ano como sendo objetivos intermédios ao nível da leitura, escrita e gramática. E, embora a docente tivesse referido na entrevista que a adaptação do currículo tenha sido efetuada ao nível das metas, constatou-se na análise documental, que estas foram feitas ao nível dos objetivos e nas observações verificaram-se adaptações ao nível das estratégias, das formas e meios de comunicação e da gestão do tempo.

A professora afirmou que uma das dificuldades na elaboração das ACI é a discriminação de estratégias para cada meta curricular e de facto as ACI e o Plano de Reforço apresentam uma lista de estratégias e atividades gerais a usar, não as especificando pelos objetivos propostos. Também durante a entrevista a docente apontou como preocupação a integração do aluno no trabalho coletivo da turma, situação que foi superada com a individualização das atividades e recursos para o aluno com NEE, com a promoção do trabalho cooperativo em pares e em grupo e pelo facto de a professora envolver o aluno na dinâmica da sala colaborando para a sua organização. Sanches (2005) defende que o trabalho cooperativo permite a organização do trabalho em pequenos grupos, promovendo a interação dos alunos, as competências sociais e o aumento do desempenho escolar e Leite & Lourenço (2015 citando Lima 2012) recordam que o trabalho a pares não deve ser promovido apenas em contexto social, mas também em contexto de sala de aula. A organização do trabalho por esta docente, parece ter desenvolvido a corresponsabilização dos alunos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um, permitindo um “clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um dentro do grupo” (Sanches, 2005, p.134).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados neste trabalho irão possibilitar o confronto dos três casos tecendo algumas conclusões e considerações finais, tendo por base os objetivos definidos e a questão orientadora deste trabalho: “Como é que os professores titulares de turma do 1º ciclo elaboram e utilizam o PEI na sua prática educativa?”. No capítulo anterior, procurou-se confrontar os dados recolhidos por análise documental, entrevista e observação em sala de aula relativamente a cada um dos casos; para responder aos objetivos do estudo, neste último capítulo, conjugou-se os resultados obtidos nos 3 casos analisados.

O presente estudo tinha, como primeiro objetivo, perceber quais os procedimentos e critérios utilizados na elaboração do PEI e como este é operacionalizado tendo em conta a medida educativa ACI. O PEI é um instrumento que define as respostas educativas, visando o sucesso de cada aluno, com o propósito de desenvolver uma escola inclusiva, atendendo, à diversidade dos alunos. Sabendo que o professor é um elemento fundamental neste processo, procurou-se perceber qual a posição dos docentes quanto à inclusão e como percebem a diferenciação curricular, podendo a sua opinião influenciar a prática pedagógica em contexto de sala de aula. Daí, a necessidade de compreender quais os princípios e valores consagrados pelos docentes neste âmbito.

Assim sendo, e após abordar estas questões nas entrevistas realizadas a cada docente (anexo O), constatou-se que a noção de inclusão por parte dos professores passa pela aceitação da diferença (C1), pela valorização do apoio às pessoas diferentes (C1), mas está condicionada aos comportamentos e à problemática dos alunos (C2 e C3) e deverá ser realizada com base em infraestruturas/recursos (C3). Destaca-se a noção de inclusão como um processo de socialização (C2), encarando a escola como um ambiente potenciador de interações e aprendizagens, (C1,C2,C3) sendo uma vantagem para o grupo na aquisição de competências para lidar com a diferença (C3). Neste processo foi valorizado o trabalho a pares (C2), o bem estar e a felicidade do aluno (C2).

A entrada dos alunos com NEE na escolaridade obrigatória é encarada, pelas docentes, como um constrangimento à inclusão, devido à própria dinâmica do 1º ciclo (C1) e à falta de disponibilidade (de recursos humanos-C3 e de gestão de tempo-C2) para prestar apoio individualizado aos alunos com NEE. Foi ainda salientada, no C2 a

importância de não se evidenciar a diferença do aluno no processo de inclusão e de não se confundir o respeito pela diferença, com o facilitismo.

A diferenciação curricular foi considerada como a aquisição de diferentes competências por parte dos alunos da mesma turma (C1), através da adaptação do currículo referente ao ano em que o aluno está matriculado (C3) e com a definição de metas ajustadas às capacidades de cada um (C2). Foi referenciada, ainda, a importância da aceitação por parte do grupo, do trabalho diferenciado aos alunos com NEE (C3).

Este levantamento foi importante para tentar perceber e contextualizar os procedimentos dos professores na sua prática educativa, ao relacionar os objetivos do estudo com os resultados obtidos. Quanto ao conhecimento das percepções dos docentes sobre a elaboração do PEI e sua importância na prática pedagógica, primeiro objetivo definido, concluiu-se, das entrevistas, que as docentes consideram o PEI um guia para o conhecimento do percurso escolar do aluno com NEE, com todas as informações necessárias à intervenção.

O segundo objetivo definido procurava conhecer os critérios e procedimentos de elaboração do PEI e ACI, constatando-se que as docentes se organizaram de formas diferentes, ou pelo menos privilegiaram diferentes procedimentos nas descrições efetuadas. Assim, a docente do primeiro caso focou-se na importância de conhecer o aluno e de examinar os relatórios anteriores, em conjunto com o DEE. No C2, a docente descreveu os procedimentos até chegar ao PEI e no terceiro caso, a docente menciona as etapas na realização do PEI, tendo sido registadas as seguintes práticas: i) recolha de informação e conhecimento do aluno, ii) preenchimento do PEI, (iii) reunião entre o PTT e o DEE, iv) divulgação e aprovação do PEI aos Encarregados de Educação e por último, v) encaminhamento para as estruturas da escola (anexo O). De referir que a recolha de informação foi indicada apenas pela docente do terceiro caso como sendo o primeiro passo na elaboração do PEI, contudo, as outras docentes destacam a importância da informação existente nos relatórios e nos processos dos alunos para a sua realização. Assim, embora não o tenham mencionado claramente, pressupõe-se que a recolha de informação seja também, um dos primeiros passos neste processo. A importância de conhecer o aluno para a definição de um plano de intervenção foi mencionada nos três casos e em todos eles está implícita a etapa de preenchimento deste documento. Apenas no C1 é indicada objetivamente a realização de uma reunião entre os professores do aluno, porém os outros casos apontam como

intervenientes na elaboração do PEI o DTT e o DEE, fazendo referência ao trabalho conjunto. A divulgação e aprovação deste documento, pelos Encarregados de Educação foram assinaladas nos três casos e somente o C2 não menciona a homologação do PEI, mas sendo um procedimento legislado fica subentendido que é feito.

Constatou-se na análise documental ao PEI (anexo P) que os aspetos essenciais na sua elaboração são: i) descrição do percurso clínico e escolar, fazendo referência ao diagnóstico, ii) avaliação especializada com referência à CIF, ao nível das funções do corpo e da atividade e participação; iii) identificação dos fatores ambientais, iv) definição das medidas educativas, v) definição de conteúdos, objetivos gerais e específicos, estratégias e recursos, vi) identificação dos critérios de avaliação; vii) nível de participação do aluno nas atividades e viii) apresentação do horário. De referir que no C3 não é especificada a organização das atividades

Na generalidade, este documento não refere as fontes de informação, mas os docentes consideram, na entrevista, os relatórios anteriores como detentores de informação relevante para a intervenção pedagógica. Nos aspetos referentes à atividade e participação são enumerados os qualificadores de desempenho e de capacidade, não tendo sido feita uma síntese do nível de aquisições do aluno, mas sim a descrição das suas dificuldades, com exceção do C2, em que foi elaborada uma caracterização pormenorizada do aluno. Nos três casos são identificados os fatores ambientais facilitadores e constrangedores da participação e aprendizagem e apenas no C2 são identificadas barreiras. As medidas educativas são definidas pelo PTT, pelo DEE e pelos terapeutas. Com exceção do C2, o PEI não define a responsabilidade de cada interveniente na sua implementação, nem refere a operacionalização das medidas, com a ressalva do C3 que indica como são realizadas as adequações no processo de avaliação, em formulário próprio. De destacar que as ACI e o Plano de Reforço são documentos igualmente apresentados em anexo ao PEI.

O terceiro objetivo pretendeu conhecer a forma como os docentes incorporam o PEI e as ACI nas planificações curriculares. A análise documental possibilitou averiguar que as ACI contaram com a substituição (C2), adaptação/simplificação (C1, C2), eliminação (C2,C3) e introdução de objetivos intermédios (C2,C3) e ainda eliminação de conteúdos (C1). Do Plano de Reforço constam conteúdos e áreas curriculares (áreas de desenvolvimento) não existentes no currículo comum mas necessários ao aluno (C1,C3). Nos três casos, não foi contemplada a previsão do

tempo necessário à abordagem dos conteúdos para atingir os objetivos definidos e nem sempre é clara a sua operacionalização.

As docentes do C1 e C2 registaram as adequações curriculares nas ACI e no Plano de Reforço. De referir que as ACI tiveram por base o currículo comum, no entanto, constatou-se que a introdução de objetivos intermédios limitou-se à definição de objetivos do ano anterior e assistiu-se no C1 e C2 à eliminação de conteúdos do programa do 2º ano e 3º ano respetivamente. No C2 foram substituídos objetivo do 3º ano de escolaridade, pelos objetivos do 1º ano e 2º ano.

A adequação de estratégias e atividades remete, nos três casos, para orientações do trabalho a desenvolver com o aluno em sala de aula e para o tipo de atitudes do professor para facilitar a inclusão do aluno, não estando contempladas substituição ou dispensa de atividades. São discriminados recursos específicos para o aluno com NEE (C1, C2, C3), estando previstas adequações do espaço (C2, C3), mas nem sempre são especificados. As adequações da avaliação estão descritas no PEI e em formulário próprio (C2, C3) (anexo Q). Neste estudo, não foi consultado o registo da planificação, nem houve oportunidade em presenciar o momento de sua elaboração. Contudo, as aulas parecem terem sido sujeitas a uma planificação prévia, mas não foi perceptível se as ACI foram consideradas na planificação das aulas.

O quarto objetivo visava perceber como os professores organizam e gerem o ambiente da sala de aula e quais são as atitudes e estratégias privilegiadas no processo de ensino aprendizagem. As observações dos três casos permitiram reconhecer que a inclusão dos alunos com NEE foi facilitada pela organização do ambiente de trabalho para toda a turma, privilegiando o trabalho autónomo, o trabalho cooperativo, as aprendizagens em contexto natural, a promoção do ensino individualizado, a promoção do trabalho em pares e em grupo e o envolvimento dos alunos na dinâmica da sala, tal como comprovam, também, os resultados dos estudos efetuados pela EADSNE. O facto de as docentes planificarem uma única atividade para a turma, de realizarem atividades que possibilitaram a participação ativa dos alunos, com adequações para os alunos com NEE, foi vantajoso para o grupo, potenciando a aprendizagem de todos os discentes (anexo R).

Confrontando os casos, foi possível averiguar que, no processo de ensino e aprendizagem, as docentes privilegiaram algumas atitudes e estratégias, adequando por vezes os seus procedimentos. Assim, as docentes questionaram diretamente os alunos, solicitaram com frequência a sua participação, deram indicações e instruções

para a realização das tarefas, forneceram tempo e pistas para as respostas, utilizando suportes visuais e sugerindo a mudança de estratégia na realização de tarefas. Esclareceram as dúvidas surgidas, utilizaram a repetição e o questionamento como forma de aceder ao conhecimento, promoveram canais de comunicação facilitadores à compreensão do texto, mediarão a superação dos obstáculos/dificuldades e a realização das tarefas, verificando as aprendizagens, com a preocupação em consolidá-las. As docentes deslocaram-se pela sala dinamizando a aula e orientando os alunos na realização das tarefas. Delimitaram temporalmente as tarefas e as atividades e assistiu-se à antecipação e explicação das mesmas e indicação para o seu término. Verificou-se ainda, que as docentes organizaram o espaço de acordo com a intensão educativa.

Das observações, constatam-se que nos três casos houve pouca necessidade de adequar ou de individualizar a interação estabelecida pelas docentes, pois os seus procedimentos e atitudes foram ao encontro de todos os alunos permitindo a gestão da atividade (C1,C3,C2), mesmo em situações que foram apenas observáveis na interação com os alunos em estudo. As docentes do C1 e C2 geriram de forma autónoma e diferenciada os comportamentos dos alunos no decorrer das atividades. Assistiu-se, nos três casos, à criação de condições para a realização da atividade e em todos os casos as docentes desenvolveram um ambiente descontraído e propício à confiança, segurança e de respeito, favorável ao diálogo, à negociação e ainda de apreço, visível nos C2 e C3 com a preocupação pelo bem estar dos alunos, por parte dos colegas e docentes. As professoras valorizaram a participação dos alunos e utilizaram o reforço positivo como estratégia. De referir que o reforço positivo foi dado a todos os alunos da turma, com ou sem ACI, com exceção do C1, em que o reforço incidiu apenas no A1.

As professoras mostraram-se atenta às atitudes dos alunos durante a atividade intervindo individualmente (C2) e adequando o comportamento dos alunos A1, A2, A3, sempre que necessário. O apoio individualizado a estes alunos teve enfoque no apoio direto, nomeadamente nos momentos de avaliação e na aprendizagem da leitura. Contou com a atribuição de tempo suplementar para a realização das tarefas, com a diferenciação de estratégias e atividades no C2 e C3, com a repetição como estratégia facilitadora à compreensão da informação e com o encorajamento para superação das dificuldades. Verificou-se ainda, a deslocação autónoma dos alunos pela sala.

Deste modo, foi possível perceber que o apoio pedagógico personalizado, prestado aos alunos A1, A2, A3 remete para adequações nos procedimentos utilizados com a turma e para o apoio direto e individualizado ao aluno. Também se verificou que o mesmo procedimento (descritores da ação do professor) usado para a turma pôde ser adaptado ou usado exclusivamente para estes alunos consoante a situação educativa.

Embora os docentes tenham verbalizado nas entrevistas sentimentos de culpabilização pelo reduzido apoio prestado aos alunos com NEE, verificou-se, nos três casos, que as docentes conseguiram distribuir de forma fluida e confortável o tempo despendido para apoio individualizado, nomeadamente aos alunos em foco neste estudo, contrapondo-se aos resultados dos estudos realizados sobre ACI de Leite (2012), que apontam para dificuldade dos docentes na gestão do tempo.

Constatou-se que, apesar de os professores utilizarem sobretudo o modelo transmissivo na dinâmica de sala de aula e na organização do ambiente de trabalho, e tendam a aplicar estratégias do tipo dedutivo, se verificou também a adequação e individualização do trabalho ao nível dos objetivos, das estratégias e atividades, da relação pedagógica, do espaço e tempo e no processo de avaliação aos alunos com NEE. Começa-se, assim, a assistir a um referencial assente na diversidade, com a aplicação de estratégias indutivas quando as docentes partem das intervenções dos alunos e privilegiam o trabalho autónomo, o trabalho cooperativo, as aprendizagens em contexto natural, a promoção do ensino individualizado, a promoção do trabalho em pares e em grupo e o envolvimento dos alunos na dinâmica da sala, consistente com outros modelos de ensino mais orientados para a promoção da aprendizagem ativa dos alunos.

Por último, com o quinto objetivo, procurou-se identificar as implicações do PEI na prática pedagógica no contexto de sala de aula. De acordo com as entrevistas, o PEI é um guia de suporte à intervenção, mas na opinião da docente do C3 é pouco funcional, pois só o consulta para rever alguma informação na altura das avaliações ou para verificar as alíneas, pelo que não parece ser consultado para a planificação do trabalho em sala de aula. A docente do C1 refere que o PEI ou a sua reformulação é feita durante o primeiro período, sendo necessário conhecer o aluno para definir as medidas e estratégias a aplicar em contexto de sala de aula. Na elaboração do PEI constataram-se procedimentos diferenciados nos três casos, sendo a divulgação e anuência dos Encarregados de Educação ao PEI um procedimento comum, contudo

não é objetivada a participação dos encarregados de educação no processo ensino e de aprendizagem dos seus educandos. Os intervenientes são devidamente identificados, sendo explícito no C2 e implícito nos restantes casos as áreas a trabalhar por cada professor e técnico.

Foi referida a escassez de tempo para reunião da equipa como sendo um constrangimento unânime nos três casos, situação que impede o trabalho cooperativo entre os docentes, procedimento destacado como essencial ao longo deste trabalho. Da informação inscrita no PEI, parece que as docentes ficam a conhecer a história do aluno na sua elaboração, consideram as dificuldades do aluno no decurso das atividades e aplicam as medidas educativas preconizadas. As docentes, na entrevista, referiram algumas dificuldades na elaboração e implementação das ACI, tendo em conta as metas terminais de ciclo. As docentes do C2 e C3 referem a dificuldade em realizar ACI eficazes, que contemplem as necessidades reais dos alunos e a docente do terceiro caso considera que se deveria simplificar o preenchimento das ACI, mencionando como dificuldades a discriminação de estratégias para cada meta curricular e a necessidade de se utilizarem estratégias/atividades diversificada, das ACI serem revistas anualmente e da existência de mais tempo para a sua implementação (anexo O).

Nos PEIs foram discriminados recursos específicos para os alunos com NEE, contudo, observou-se a utilização desses recursos com todos os alunos da turma, pressupondo que as docentes tenham considerado a sua utilização útil para os outros alunos no ensino dos conteúdos ou que alguns dos recursos designados como sendo específicos para os alunos com NEE, são na realidade recursos comumente usados na turma.

Assim, o estudo dos casos remete para uma relativa aceitação da inclusão, estando condicionada ao perfil do aluno e à existência de recursos. A inclusão é encarada acima de tudo como um processo de socialização, contudo, a diferenciação curricular é vista como o desenvolvimento de um trabalho diferenciado atendendo às características de cada aluno no grupo, com adaptação do currículo principalmente aos alunos com NEE. Já com as observações foi possível reconhecer que a organização das atividades e do ambiente educativo tiveram em conta o conhecimento dos alunos da turma e as suas particularidades. As observações revelaram também, que as docentes trabalham para aquisição de diferentes competências com diferentes alunos na mesma turma, mas de acordo com estudos realizados, ensinar para a

diversidade implica dar oportunidade aos alunos de atingirem determinados objetivos através de vias alternativas de aprendizagem.

No entanto, e tendo por base o Index para a Inclusiva (Ainscow e Booth, 2002, 2011) destacam-se deste estudo práticas inclusivas, reconhecendo o empenho, a dedicação e a capacidade destas docentes na utilização da individualidade e da diversidade como uma mais valia na gestão do grupo e das atividades, sem destaque para a diferença. As preocupações e reflexões testemunhadas sobre o ato educativo e sobre a aplicação de estratégias eficazes são reveladoras de uma disponibilidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Tal como foi referido, por alguns autores, é importante selecionar as práticas pedagógicas já desenvolvidas pelos docentes, verificar o que poderá ser alvo de mudança e introduzir progressivamente alterações ao processo de ensino, no sentido de remover as barreiras à aprendizagem (Heacox, 2006, entre outros).

Deste modo, pretendeu-se com este trabalho, contribuir para uma reflexão das práticas educativas, evidenciando a importância da articulação entre a planificação e a concretização do PEI e ACI, permitindo averiguar a eficácia das respostas implementadas em contexto de sala de aula, reforçando a necessidade de adequar as respostas às características dos alunos e de garantir a aprendizagem efetiva e significativa dos conteúdos curriculares. Repensar o trabalho docente permite encontrar formas e momentos de avaliar para aferir a qualidade das práticas e de partilhar este processo, através de uma discussão e reflexão devidamente fundamentada, com o propósito de orientar e incentivar a mudança e a melhoria da prática pedagógica.

Tendo uma abordagem qualitativa, este estudo não procurou generalizações mas sim a expectativa de que as conclusões apresentadas possam ser o ponto de partida para outros estudos. Assim, perante as preocupações e dificuldades dos docentes, parece ser importante implementar uma cultura de escola promovendo uma maior articulação entre os vários docentes e técnicos através de encontros sistemáticos (por turma ou ano de escolaridade), com o intuito de planificar e avaliar as práticas pedagógicas implementadas. Seria também interessante perceber que aspetos são privilegiados pelos professores quando planificam e avaliam e talvez fosse útil recorrer a observações de práticas inclusivas em contexto de sala de aula, percebendo como são planeadas, implementadas e avaliadas.

Com este estudo, foi possível verificar que os professores consideram a escassez de recursos humanos e de tempo como um grande entrave à Educação Inclusiva, especificamente ao nível de respostas eficazes à diversidade existente nas turmas, e pelo que foi entendido, a diversidade prende-se com as capacidades cognitivas e com os ritmos de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, talvez fosse interessante perceber o impacto das práticas colaborativas em contexto de coadjuvação e da utilização de vias alternativas de aprendizagem no sucesso do ensino diferenciado.

Por fim, alguns constrangimentos surgiram durante a realização deste estudo. O mais marcante foi a demora na sua execução e conclusão, por questões de saúde. Outro constrangimento prendeu-se com limitações relacionadas com a recolha de dados, nomeadamente o impedimento de gravar as entrevistas. Apesar das entrevistas terem sido trabalhadas logo após terem sido realizadas, enquanto estava bem presente todo o contexto envolvente, a gravação teria permitido uma informação mais precisa e abrangente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., (1995, abril). *Educação para todos: Torná-la uma realidade*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições ASA.
- Albarello, L; Digneffe, F; Hiernaux, J-P; Marcis, C; Ruquoy, D e Saint-Georges, P (ed.1995; ed.1997). “*Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*”. Lisboa: Gradiva
- Bardin, L. (2008). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benard da Costa, A. M. C. (1996) “*A Escola Inclusiva: Do Conceito À Prática*”. In: *Inovação*. 9, pág.151-163.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (1997). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2002; 2011) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de Investigação – Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Center for Applied Special Technology [CAST]. (2011). *Universal Design for learning guidelines* version 2.0. Wakefield, MA: Author.
- Center for Applied Special Technology [CAST]. (2017). Consultado em <http://www.cast.org/udl/>
- CNE (2014). Relatório Técnico: *Políticas Públicas de Educação Especial*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação

- Coutinho, M. C. (ed. 2011; ed. 2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho & José Henrique Chaves (2002) *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 2002, 15(1), pp. 221-243 © 2002, CIEd - Universidade do Minho, Portugal,
- Cruz, V., Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- DGIDC-ME (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Drisko, J. & Mashi, T. (2016). *Content Analysis*. Oxford: Oxford U. Press. (pp.21-55)
- Estrela, A. (1990) *Teoria e Prática de Observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora. 4ª edição
- Estrela, M. T. (2007). *As Ciências da Educação, hoje* In: Conferência Inaugural do IX Congresso do SPCE, 5-14
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- European Agency for Development in Special Needs Education – EASDNE, (2003). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula*. Relatório Síntese
- European Agency for Development in Special Needs Education – EASDNE (2008a). *Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos – Avaliação para a aprendizagem e alunos com necessidades educativas especiais*. Dinamarca
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor
- Florian, (2010). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – Crianças e Jovens (CIF – CJ)*

- Feuerstein, R., Falik, L., Rand, Y., & Feuerstein, Ra.S. (2006). *Creating and enhancing cognitive modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment program*. Jerusalem: ICELP Press.
- Grenier M., Miller N. & Black, K. (2017) *Applying Universal Design for Learning and the Inclusion Spectrum for Students with Severe Disabilities in General Physical Education*, Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 88:6, 51-56,
To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2017.1330167>
- Guerra, I (2010) *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo- Sentidos e Formas de Uso*. Cascais: Principia Editora, Lda
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Ed
- IGE. (2011).*Educação Especial Respostas Educativas 2010-2011*. Ministério Educação – IGEC. Consultado em <http://www.ige.min-edu.pt> .
- IGE. (2013).*Educação Especial: Respostas Educativas 2011-2012*. Ministério da Educação – IGEC. Consultado em <http://www.ige.min-edu.pt> .
- IGE. (2014).*Educação Especial: Respostas Educativas 2012-2013*. Ministério da Educação – IGEC. Consultado em <http://www.ige.min-edu.pt> .
- Leite, T. (2011), *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leite, T. (2012). *Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos*. In Costa, M., Mota, A., Sanches, I., Santos, A. (Org.). *Para uma educação inclusiva: dos conceitos às práticas – Volume I*. (5.º capítulo). Lisboa: Edições Universitárias lusófonas.
- Leite, T. (2013). Adequações curriculares: perspetivas e práticas de planeamento e intervenção. *Da Investigação às Práticas*, III (I). 30 – 52
- Lourenço, D., & Leite, T. (2015). Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, *Da Investigação às Práticas*, 5 (2), 63 - 86.
- Lima, J.A. e Pacheco, J.A. (2006). *Fazer investigação. Um olhar sobre Processos de Investigação Porto*, (I). 14-28

- Madureira, I., Nunes, C. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5 (2), 126 - 143.
- Milaret, G.(2001). O Estudo científica das situações educativas. Estrela A.& Ferreira, J (org.) *Investigação em Educação. Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa
- Machado, E., Alves, M. & Gonçalves, F. (2011). *Observar e avaliar práticas docentes*. Porto: De Facto Editores
- Ponte, J.P. (2008). *Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. PNA, 2 (4), 153-180. Lisboa: Universidade de Lisboa
- Pacheco, J. A.(1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Reis, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores (Cadernos do CCAP-2). Consultado em: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Rodrigues, D. (2001). *A Educação e a Diferença*. In *Educação e Diferença. Valores para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: Rodrigues, D. (Org.) *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH (pp.74-87)
- Roldão, M. C. (1999). O currículo escolar em perspetiva histórica. In Roldão, M. C. (Ed.). *Os professores e a gestão do currículo: perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). Gerir o currículo é preciso – a questão da qualidade. In Roldão,

- M. C. (Coor.). *Estudos de práticas de gestão do currículo. Que qualidade de ensino e de aprendizagem* (pp. 11-22). Lisboa: UCP.
- Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação, 2007, janeiro-abril. Vol. 12, nº 34, 94-103
- Roldão, M. C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Coleção "Situações de Formação" 1. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Roldão, M. (2012). Currículo, formação e trabalho docente. In Luciola L.C.P. Santos & André M. P. Favacho (Orgs), *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos* (pp.65 –79). Curitiba, Brasil: Editora CRV.
- Rose, D. H. & Strongman N. (2007). *Universal Design for Learning: meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective*. Published online: 4 January 2007 Springer-Verlag 2006 Univ Access Inf Soc (2007) <http://www.cast.org/udl/>
- Rose, R. & Howley, M. (2007) *The Practical Guide to Special Educational Needs in Inclusive Primary Classrooms*. London: Paul Chapman Publishing
- Santos, F. (2012) *Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin*. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, (1), 383-387, mai. 2012. Consultado em <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 2005, (5), 127-142
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 8-9
- SPCE (2014). *Instrumento de Regulação Ético-deontológica (Carta Ética)*. Porto: SPCE
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Estratégias para gerir uma turma diferenciada. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, 1.ª série - N.º 4. Ministério da Educação, Lisboa.

DGE (2017) *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério Educação Consultado em <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A	Exemplo da ficha recolha de dados PEI
ANEXO B	Exemplo da ficha recolha de dados ACI
ANEXO C	Guião da entrevista
ANEXO D	Registo das Entrevistas
ANEXO E	Grelha Observação
ANEXO F	Protocolo das observações
ANEXO G	Exemplo de recorte das entrevistas em UR e transformação em indicador
ANEXO H	Exemplo da análise das observações da dinâmica da professora com a turma
ANEXO I	Exemplo da análise das observações da dinâmica da professora com o aluno NEE com ACI
ANEXO J	Exemplo da grelha de resultados das observações da dinâmica da professora com a turma e com o aluno com NEE
ANEXO K	Confronto das técnicas
ANEXO L	Resultado das observações C1
ANEXO M	Resultado das observações C2
ANEXO N	Resultado das observações C3
ANEXO O	Confronto dos resultados das entrevistas E1,E2,E3
ANEXO P	Confronto da análise PEI1, PEI2, PEI3
ANEXO Q	Confronto da análise ACI1, ACI2, ACI3
ANEXO R	Confronto dos resultados das observações C1,C2, C3

ANEXO A – Exemplo da ficha recolha de dados do PEI



Currículo e Necessidades Educativas Especiais

FICHA PARA RECOLHA DE DADOS DO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

(Leite, 2012)

Caso 1 Aluno A1, 9 anos, turma do 2º ano de escolaridade

Dimensões	Indicadores	Dados extraídos do PEI do aluno	Comentários
Contextualização	Síntese compreensiva da história pessoal e clínica do aluno	Aluno sujeito a uma intervenção cirúrgica e a um internamento nos dois primeiros anos de vida. Acompanhado pelo Serviço de Pediatria, na Consulta de Desenvolvimento do HSM. Atraso do Desenvolvimento psicomotor e Atraso do Desenvolvimento da Linguagem com hipoacusia mista bilateral. Toma de Metilfenidato 5mg ao pequeno-almoço e ao almoço	É realizado um relato cronológico dos acontecimentos da vida do aluno, destacando os aspetos clínicos e definindo o diagnóstico.
	Fontes de informação da história pessoal	Informação obtida através da anamnese realizada pela Terapeuta da Fala e dos relatórios clínicos da Consulta de Desenvolvimento do HSM	
	Síntese compreensiva da história escolar do aluno	Dois anos em creche, quatro em JI e dois no 1º ciclo. Refere que foi referenciado no primeiro ano do JI para a EE e no 3º ano do JI usufruiu de um PIIP. Recomendação de apoio em Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Fisioterapia. No presente ano letivo 2016/2017 o aluno encontra-se a frequentar o 2º ano de escolaridade.	Não refere quando foi realizado o primeiro PEI, no entanto está subentendido, que terá sido no último ano do pré-escolar, quando são indicadas as alíneas referentes ao Dec. Lei 3/2008.
	Fontes de informação da história escolar	Não refere, talvez na anamnese	
Avaliação especializada	Técnicas e instrumentos de avaliação utilizados	Atividade e participação com referência à CIF	

Dimensões	Indicadores	Dados extraídos do PEI do aluno		Comentários	
	Caraterização do perfil de funcionalidade do aluno	Funções do corpo: Perturbação da Linguagem; Perturbação da Articulação Verbal Fonética Fonológica, Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção- PHDA (DSM5) e Perturbação Motora Atividades e participação: Dificuldades graves em aprender a calcular, adquirir competências, concentrar a atenção, resolver problemas e discussão e dificuldades moderadas em adquirir de conceitos, aprender a ler, em controlar o seu próprio comportamento e na conversação.		Sem referência à CIF	
	Síntese do nível de aquisições e dificuldades do aluno	Síntese geral das dificuldades do aluno		No Plano de Reforço	
	Identificação dos fatores ambientais facilitadores da participação e aprendizagem	Constituem facilitadores ao seu desenvolvimento: a medicação para “manutenção e controlo de atitudes”, a mãe mostra-se colaborante e preocupada com a saúde do aluno, os conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade e os professores.			
	Identificação dos fatores ambientais constrangedores da participação e aprendizagem	Constitui uma Barreira ao seu desenvolvimento a não utilização de próteses auditivas e não manter o apoio em Terapia da Fala			
Orientação do percurso curricular	Medidas educativas a implementar	Adequações no processo de matrícula	Não		
		Apoio pedagógico personalizado	Pelo(s) prof. (s) E.R.	-Reforço das estratégias ao nível da organização, do espaço e das atividades; -Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; - Antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos -O reforço e o desenvolvimento de competências específicas	Não especifica quais as áreas a trabalhar por cada professor, mas no Plano de refere como âmbito de intervenção o Ensino Regular e a Educação Especial. Pressupõe-se que o PTT esteja responsável pelos conteúdos académicos e que irá trabalhar as competências específicas, descritas no Plano de Reforço em conjunto com Docente de Educação Especial (DEE)
			Pelo prof. E.E.		
Adequações curriculares individuais	-Introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum -Introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das	Ver a grelha de análise das ACI			

Dimensões	Indicadores	Dados extraídos do PEI do aluno		Comentários
			competências terminais de ciclo -Dispensa das atividades por incapacidade do aluno	
		Adequações no processo de avaliação	-Alteração do tipo de provas -Alteração das condições de avaliação (no que respeita às formas e meios de comunicação, à periodicidade, à duração e ao local da prova)	
		Tecnologias de apoio	Não tem	
Organização das atividades	Discriminação dos conteúdos	Áreas do desenvolvimento -Linguagem, Cognição: Atenção / Concentração e Autonomia Áreas académicas -Língua Portuguesa - Leitura, Compreensão e Expressão escrita Conceptualização verbal: Léxico; Categorização, Morfossintaxe, Semântica -Matemática: Cálculo e raciocínio numérico; - Aprendizagem dos conteúdos abordados em todas as disciplinas		É contemplado o currículo comum O Plano de Reforço contempla conteúdos nas áreas da linguagem, da psicomotricidade, da perceção visual e auditiva, da motricidade, do desenvolvimento pessoal e social e da autonomia, assim com "áreas básicas", de leitura, escrita e aritmética.
	Discriminação dos objetivos gerais e específicos	-Desenvolver competências em todas as áreas, privilegiando as mais fracas; - Aquisição dos conteúdos curriculares ao nível de todas as disciplinas: treinar e melhorar a velocidade de leitura; desenvolver a expressão escrita; melhorar a linguagem compreensiva e expressiva – principalmente a qualidade de desenvolvimento, aquando da elaboração / construção de textos; - Promover o auto conceito escolar, assim como o interesse/motivação pelas aprendizagens escolares: adquirir a estabilidade emocional, ter imagem positiva de si mesmo (relações pessoais abertas, autoestima, autocontrolo, ...); - Fomentar estratégias com vista ao desenvolvimento da metacognição e dos métodos de estudo.		As ACI (ver análise) e o Plano de Reforço, em anexo ao PEI, discriminam objetivos específicos de cada área de intervenção, tendo como objetivos gerais: -Aprender a linguagem e usá-la de forma compreensiva -Usar a linguagem corretamente como meio de comunicação; -Interiorizar partes constitutivas do corpo e usá-las adequadamente; -Desenvolver a lateralidade; -Desenvolver a motricidade

Dimensões	Indicadores	Dados extraídos do PEI do aluno	Comentários
			fina/Aperfeiçoar competências, -Desenvolvimento emocional-afetivo, -Melhorar o relacionamento interpessoal/Integração e participação (com os outros e o meio); -Desenvolver a autonomia (independência pessoal e na realização das tarefas); -Aprender a calcular, a ler e a escrever.
	Discriminação das estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autoestima e o prazer do sucesso; - Só se deverá avançar para novas aprendizagens quando consolidadas firmemente as anteriores; - Proporcionar-lhe, sempre que oportuno, atividades, pelas quais o aluno demonstre interesse, como estratégia potenciadora de participação e inclusão; - O processo de ensino/aprendizagem deve ser centrado no aluno, respeitando o seu nível de desenvolvimento e as suas competências. 	Sugere algumas estratégias gerais. No Plano de Reforço são delineadas algumas estratégias para cada área de intervenção e as linhas metodológicas a adotar, tais como: recurso ao apoio individual; promoção de trabalho cooperativo (com prof. e a pares); estímulo à participação ativa do aluno; utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, métodos ativos (pela descoberta); métodos intuitivos (a partir do vivido); promoção de atividades práticas; encorajamento e reforço positivo; definição de objetivos que reforcem as aprendizagens e o esforço do aluno; aumento progressivo do grau de dificuldade das tarefas.

Dimensões	Indicadores	Dados extraídos do PEI do aluno	Comentários
	Discriminação dos recursos	Computador e materiais pedagógicos específicos (nomeadamente software educativo) - Intervenção direta do DEE.	
	Critérios de avaliação	O aluno será avaliado nas modalidades: Diagnóstica, no início do ano letivo; Formativa de carácter contínuo e sistemático e Sumativa.	No Plano de Reforço são referidos outros critérios de avaliação: avaliação contínua e sistemática, avaliação qualitativa e descritiva, autoavaliação e heteroavaliação, observação direta e indireta, considerar as capacidades, interesses e necessidades educativas do aluno, respeitar os estilos específicos de aprendizagem e perfil de competências, a avaliação deverá envolver todos os intervenientes.
	Previsão do nível de participação nas atividades da escola	O aluno participará em todas as atividades na turma e na escola, desde que sejam adequadas ao seu perfil de funcionalidade.	
	Organização horária do aluno	O aluno tem um horário	
Responsabilização e continuidade	Identificação dos docentes e técnicos responsáveis pelas várias atividades e pela elaboração do PEI	Professor Titular de Turma Professor de Educação Especial Encarregado de educação Psicóloga do SPO	
	Previsão das formas de articulação dos docentes e técnicos	Reuniões periódicas. Deverão ser realizadas reuniões entre o encarregado de educação, diretor de turma e professor de educação especial.	
	Critérios e indicadores para avaliação dos resultados do PEI	A avaliação será contínua e sistemática. O PEI será ajustado sempre que necessário. No final do ano letivo serão avaliadas as medidas educativas em relatório circunstanciado.	
	Aspetos a alterar para melhorar o atendimento ao aluno		Não refere

ANEXO B – Exemplo da ficha de recolha de dados das ACI



FICHA PARA RECOLHA DE DADOS DAS ADEQUAÇÕES CURRICULARES

(Leite, 2012)

Caso 1 - Aluno A1, 9 anos, turma do 2º ano de escolaridade

Componentes curriculares	Tipo de adequação	Dados sobre as adequações curriculares individuais do aluno	Comentários
Adequação nas áreas curriculares	Introdução de áreas curriculares ou disciplinas não existentes no currículo comum	Sim. Áreas do desenvolvimento: Linguagem, Cognição: Atenção / Concentração, autonomia e motricidade	O Plano de Reforço contempla as áreas da linguagem, da psicomotricidade, da perceção visual e auditiva, motricidade, o desenvolvimento pessoal e social e autonomia.
	Substituição das existentes por outras mais adequadas para o aluno	Não	
	Previsão das áreas a trabalhar com o professor da turma e com o docente de EE	Não especifica quais as áreas a trabalhar por cada professor. No Plano de Reforço refere como âmbito de intervenção o Ensino Regular e a Educação Especial.	Pressupõe-se que o PTT esteja responsável pelos conteúdos académicos de português e matemática e que irá trabalhar as competências específicas, descritas no Plano de Reforço em conjunto com DEE
Adequação de objetivos e conteúdos	Introdução de objetivos e conteúdos intermédios para alcançar os objetivos do currículo comum	Não	Simplificou alguns objetivos
	Introdução de objetivos e conteúdos não referenciados no currículo comum mas	Foram introduzidos objetivos no âmbito: da linguagem compreensiva e expressiva; da psicomotricidade no que concerne ao esquema corporal, lateralidade e orientação espacial e temporal; da perceção auditiva e	Informação expressa no Plano de Reforço

Componentes curriculares	Tipo de adequação	Dados sobre as adequações curriculares individuais do aluno	Comentários
	necessários ao aluno	visual; da motricidade fina e ampla; do desenvolvimento pessoal e social, no sentido de desenvolver algumas competências emocionais e afetivas e de melhorar o relacionamento interpessoal e da autonomia, ao nível da alimentação, higiene e vestuário e da realização de tarefas em contexto de sala de aula.	
	Substituição de alguns objetivos e conteúdos por outros	Não	
	Eliminação de alguns objetivos e conteúdos	Sim. Eliminou objetivos do 2º ano e conteúdos a Matemática (Geometria e Medida GM2 e a Organização e Tratamento de Dados OTD2)	
Adequações na organização temporal	Previsão de alteração no tempo necessário para atingir os objetivos finais de ciclo	Não	
	Previsão de alteração no tempo necessário à abordagem de alguns conteúdos		Não refere
Adequação de estratégias e atividades	Planeamento de estratégias e atividades específicas decorrentes das NEE do aluno	-O processo de ensino/aprendizagem deve ser centrado no aluno, respeitando o seu nível de desenvolvimento e as suas competências. -Deverão proporcionar-se atividades fáceis de executar (para incentivar a autoconfiança), aumentando gradualmente o seu grau de dificuldade. - Só se deverá avançar para novas aprendizagens quando consolidadas firmemente as anteriores. -Deverá enfatizar-se a área da autonomia, responsabilizando-o sempre que possível por tarefas específicas. -Proporcionar-lhe, sempre que oportuno, atividades, pelas quais o aluno demonstre interesse, como estratégia potenciadora de participação e inclusão; -Encorajamento e reforço positivo	Informação expressa no PEI
	Orientação geral das estratégias de gestão do grupo e das atividades de inclusão	-Promoção de oportunidades de trabalho cooperativo (pares e grupo) -Estimulo à participação ativa do aluno em todas as tarefas escolares - Promoção da atividade práticas facilitando a sua participação.	Informação expressa no Plano de Reforço
	Alterações nas estratégias de ensino e de atividades específicas de cada área curricular, tendo em conta as características do aluno	Não	Não constam das ACI, contudo no Plano de Reforço estão discriminadas várias estratégias e atividades específicas para cada área a trabalhar
	Substituição ou dispensa de	Não	

Componentes curriculares	Tipo de adequação	Dados sobre as adequações curriculares individuais do aluno	Comentários
	atividades em algumas disciplinas, quando a realização destas se mostre manifestamente impossível		
Adequação do espaço e dos recursos	Alterações na organização do espaço e na disposição do equipamento e materiais, decorrente da inclusão do aluno	Não	Mas foi contemplado no PEI
	Utilização de recursos de carácter especializado específicos para o aluno	Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação	Informação expressa no Plano de Reforço
	Previsão de adaptações nos recursos pedagógicos e didáticos, de acordo com as necessidades do aluno	-Recursos a materiais adaptados -Manipulação de objetos concretos ou do quotidiano -Exploração pedagógica de Softwares Educativos	Informação expressa no Plano de Reforço. Não especifica
Adequação da avaliação	Equipamentos necessários à realização das provas de avaliação	Não	
	Alteração das condições de avaliação	Indica que se deverá alterar formas e meios de comunicação, a periodicidade, a duração e o local da prova, mas não especifica quais, embora indique que as questões poderão ser formuladas de forma mais direta e deverá recorrer-se sempre que necessário à concretização, principalmente na área da Matemática.	Informação expressa no PEI
	Alterações nos instrumentos de avaliação (fichas, testes)	Considera a alteração do tipo de provas (não especificando quais), mas não a dos instrumentos de avaliação.	Informação expressa no PEI
	Substituição da modalidade e de formas de avaliação (ex: observação direta em vez de prova escrita)	Não, embora contemple a observação direta/participante e observação indireta e se considere as reais capacidades, interesses, necessidades educativas, estilos de aprendizagem e perfil de competências do aluno. O aluno será avaliado nas modalidades: Diagnóstica, no início do ano letivo; Formativa (todas as produções do aluno e informações partilhadas com outros intervenientes do processo educativo) de carácter contínuo e sistemático e Sumativa.	Informação expressa no PEI e no Plano de Reforço
	Alterações dos critérios de avaliação.	Não	

ANEXO C – Guião da entrevista

Guião de entrevista aos docentes do 1º ciclo

Código do Entrevistado:

Entrevistador:

Data:

Hora:

Local:

BLOCO/TEMAS	OBJETIVOS	PARA UM FORMULÁRIO DE QUESTÕES
1. Legitimação do entrevistado e sua motivação.	<ul style="list-style-type: none">• Dar a conhecer os objetivos da entrevista.• Legitimar a entrevista.• Motivar o entrevistado.• Assegurar a confidencialidade.	<ul style="list-style-type: none">• Informar acerca das linhas gerais do trabalho a realizar indicando os objetivos da entrevista;• Solicitar a colaboração ao entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o desenvolvimento do trabalho;• Garantir o anonimato e a confidencialidade das respostas;• Pedir autorização para gravar a entrevista;• Colocar a entrevista à disposição do entrevistado.
2. Educação Inclusiva	<ul style="list-style-type: none">• Caracterizar as conceções da Prof. sobre a presença de crianças/jovens com NEE na classe regular	<ul style="list-style-type: none">• Descrição da opinião do Prof. sobre a Educação Inclusiva;• Referência das vantagens da inclusão dos alunos com NEE, na sala de aula do no ensino regular;• Indicação das preocupações imediatas do Prof. na presença de um aluno com NEE;• Averiguar as principais dificuldades que decorrem da inclusão destes alunos na sala de aula;• Definição, pelo Prof. de diferenciação curricular.

BLOCO/TEMAS	OBJETIVOS	PARA UM FORMULÁRIO DE QUESTÕES
3. Elaboração do PEI	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os procedimentos utilizados na elaboração do PEI 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de PEI segundo a concepção do Prof; • Indicação das maiores preocupações na elaboração de um PEI; • Designação dos intervenientes na elaboração do PEI; • Indicação da informação recolhida para a elaboração deste documento; • Descrição dos aspetos primordiais no processo de elaboração do PEI; • Indicação da forma como são decididas as medidas educativas a adotar para cada aluno; • Menção, caso existam, das suas principais dificuldades na elaboração deste documento.
4. Adequações Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os procedimentos utilizados na elaboração das ACI • • Identificar formas de implementação das ACI • • Identificar os fatores constrangedores na implementação das ACI 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de ACI segundo a concepção do Prof; • Indicações de como são definidas as ACI; • Descrição do tipo de ACI realizadas para o aluno; • Designação dos intervenientes na elaboração das ACI; • Indicação de como organiza e gere o ambiente da sala de aula, tendo em conta o aluno com ACI; • Descrição de como planifica as aulas, tendo em conta o aluno com ACI ; • Indicação, caso existam, das dificuldades sentidas pelo Prof. na implementação das ACI;
5. Agradecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a colaboração na realização do trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Referencia a outras informações relevantes; • Agradecimento da colaboração prestada pelo entrevistado.

ANEXO D – Registo das entrevistas

Entrevista ao P1

Bloco1-Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bom, tal como já foi referido o objetivo desta entrevista é perceber como é que os professores titulares de turma elaboram e utilizam o PEI na sua prática educativa. Tudo o que for conversado é sigiloso e terá acesso à entrevista antes de esta ser analisada. A entrevista, tal como ficou combinado, não vai ser gravada.

Bloco 2- Educação Inclusiva

1- Qual a tua opinião sobre Educação Inclusiva?

Acho que todos nós, enquanto seres humanos devemos aceitar a diferença. É o princípio fundamental. Seja para estabelecer a relação aluno/professor, seja entre colegas. Se aceitarmos a diferença entre todos, entre os nossos pares é mais fácil haver um bom relacionamento.

2- Quais as vantagens que achas que possam existir, com a presença de um aluno com NEE no ensino regular?

O ser diferente leva com que os outros alunos olhem para ele de outra forma, não no sentido de ser “um coitadinho”, mas no sentido de o ajudarem, de o apoiarem e são esses os sentimentos que valorizo em sala de aula e que tento transmitir aos alunos.

3- Quando existe um aluno com NEE na tua turma, quais são as tuas preocupações imediatas?

No ano passado...é pegar no processo, por acaso esse aluno já vinha referenciado no ano passado. É pegar no processo e verificar quais são as dificuldades e medidas que estão no PEI. Apesar de haver uma reformulação quando muda de ciclo...

4- Quais são as principais dificuldades na inclusão destes alunos?

É o espaço físico, é um espaço muito grande. No início da escola não conhecem o espaço, sentem-se perdidos. O espaço do Jardim de Infância é diferente do espaço do 1º ciclo. É uma mudança, criar novas rotinas...No primeiro mês é inculir nestas crianças as rotinas, regras referentes ao 1º ciclo. O estar sentado...

5- Como defines a diferenciação curricular?

Diferenciação, lá está, acabo por fazer sempre, quando tenho alunos do segundo ano que não atingiram as competências, trabalho as competências ao nível do 1º ano, estou a fazer diferenciação curricular. Por exemplo tenho o P. com NEE, que não lê, o que faço é leitura do enunciado, ele em termos da matemática é um bom aluno, com um bom raciocínio. Utilizo com ele o Método Analítico Sintético e a professora de educação especial utiliza o Método das 28 palavras e nãoA nossa grande preocupação é perceber qual a metodologia mais adequada para que a criança aprenda a ler.

Bloco3-Elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)

6- O que é um PEI, para ti?

O PEI...é uma ferramenta que orienta o professor titular de turma, com o historial do aluno e quais as medidas educativas que ele tem.

7- Quais as maiores preocupações na elaboração do PEI?

Pegar nos relatórios médicos e pedagógicos e depois refletir quais as medidas e estratégias a aplicar em contexto de sala de aula. O PEI ou a sua reformulação é feita durante o primeiro período. Tenho que ter um período, um *timing*, para conhecer o aluno.

8- Quais são os intervenientes que participam na elaboração do PEI?

Eu, a professora titular de turma, o professor de educação especial e o encarregado de educação. Após ser feito é dado a conhecer aos pais e o PEI é encaminhado para a Direção para ser homologado em pedagógico.

9- Qual é a informação recolhida para a elaboração deste documento?

Informação dos relatórios médicos, dos encarregados de educação e dos colegas do ano anterior.

10-Quais são as principais fases no processo de elaboração do PEI?

Primeiro tenho que conhecer o aluno e depois é feita uma reunião com a colega de educação especial no sentido de ver e verificar o processo do aluno (relatório técnico pedagógico, o PEI anterior e relatórios...). O aluno pode ter determinadas medidas no pré-escolar, mas no 1º ciclo poderão não ser as mesmas.

11- Como são decididas as medidas educativas a adotar?

Por norma deixo passar um ano, o primeiro ano só com a medida a) e d). No caso deste aluno, deixei fluir o primeiro ano e fui vendo as dificuldades que ele ia tendo ao nível da leitura, na leitura de pequenas palavras, de frases e de textos e percebi que a matemática era a área mais forte dele. E percebi que se eu lesse o enunciado o aluno percebia o que era pedido. Conseguia fazer leitura de imagens, e a partir do som da palavra ou da sílaba, conseguia relacionar palavra/imagem, com ajuda dos placares existentes na sala de aula. O primeiro ano é de adaptação, de conhecimento e perceber se a maturidade também iria ajudar no processo de aprendizagem. Mas no início do segundo ano e após avaliação diagnóstica verifiquei que de facto o português era a área comprometida do aluno e que iria influenciar todas as outras áreas. Reuni com a colega de educação especial para serem elaboradas as adequações curriculares.

12- Existem algumas dificuldades/constrangimentos na elaboração do PEI?

O tempo para reunir com a colega de educação especial. Devido á experiencia que as colegas têm, consegue-se agilizar o processo, senão era muito difícil....

Bloco3-Elaboração das Adequações Curriculares Individuais (ACI)

13- Para ti, o que são Adequações Curriculares Individuais?

Tem que a ver com o um currículo do aluno. Há o currículo do 1º ciclo e para o aluno é feito um currículo adaptado, onde introduzimos, por vezes metas intermédias. Divido os objetivos e conteúdos de forma faseada para que o aluno consiga subir gradualmente, até atingir o objetivo principal.

14-Como são definidas as ACI?

São feitas anualmente e avaliadas por período. Pego nas metas que há do segundo ano e por exemplo ao nível da leitura e escrita, se o aluno não está a conseguir atingir essas competências, introduzo as metas intermedias ao nível do primeiro ano.

15- Que tipo de ACI foram realizadas para o aluno?

Subdividi os conteúdos e objetivos, para ele poder progredir de forma faseada.

16- Quem participou na sua elaboração?

Eu, a professora da turma e a professora de educação especial. As ACI são dadas a conhecer ao encarregado de educação, tal como as avaliações.

17- Como geres e organizas o ambiente da sala de aula, tendo em conta as ACI do aluno?

O aluno está sentado na fila da frente, para poder apoiá-lo. Tento dar sempre o que estou a dar aos outros, faço muito trabalho coletivo no quadro para ele perceber e não ser discriminado. Por exemplo, na produção de textos, dou orientações no quadro.

Como?

Divido o quadro, num lado coloco os elementos para elaborar o texto e no outro lado vou escrevendo o texto. Também mostro PowerPoint, ou faço questões e ele responde oralmente e vai outro aluno, ou vou mesmo eu escrever o texto coletivo.

18-Como planificas as aulas, tendo em conta este aluno?

Planifico como se fosse para o segundo ano. Mas dou especial incidência aos alunos com determinadas dificuldades, porque o tipo de trabalho é diferente. É um trabalho mais individualizado. Faço outro tipo de fichas, dou mais tempo, estou mais diretamente com o aluno.

19- Sentes algumas dificuldades/constrangimentos na implementação das ACI?

Era necessário mais tempo de apoio individual professor/aluno. As fichas de avaliação são adaptadas, leio a prova e podem ser feitas com a professora de educação especial. Mas também quero que este aluno esteja o mais tempo possível em contexto de sala de aula

Entrevista ao P2

Bloco1-Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bom, tal como já foi referido o objetivo desta entrevista é perceber como é que os professores titulares de turma elaboram e utilizam o PEI na sua prática educativa. Tudo o que for conversado é sigiloso e terá acesso à entrevista antes de esta ser analisada. A entrevista, tal como ficou combinado, não vai ser gravada.

Bloco 2- Educação Inclusiva

1-Qual a tua opinião sobre Educação Inclusiva?

A inclusão, o que é que eu penso sobre a inclusão...eu, eu concordo com a inclusão, mas depende dos casos, porque cada caso é diferente. Se houver um menino com uma deficiência grave que não consiga

estar dentro da sala de aula devido ao seu comportamento perturbador, devia primeiro iniciar a sua inclusão num contexto mais lúdico, como o recreio, claro que acompanhado por técnicos, para o ajudarem. Incluir não é aceitar sempre o outro independentemente das circunstâncias. É necessário trabalhar as competências sociais para que o aluno possa estar em contato com os outros, para que os outros também possam aprender.

2-Quais as vantagens que achas que possam existir, com a presença de um aluno com NEE no ensino regular?

Saberem ser tolerantes, partilhar, cooperar, aceitar as diferenças...

Quem?

Os outros alunos, os alunos da turma e os alunos com NEE aprendem muito mais se estiverem com as crianças ditas "normais". É muito importante o trabalho a pares.

3-Quando existe um aluno com NEE na tua turma, quais são as tuas preocupações imediatas?

Depende da necessidade educativa do aluno...é que não se sinta excluído, que não sinta a sua diferença em relação aos outros. Quando a sua diferença é mais notória, é tentar que os outros vejam o colega sem eles sentirem essa diferença, no sentido de o ajudarem e proteger. Que a criança se sinta feliz no seu grupo turma, para além das aprendizagens que possa fazer, académicas ou não.

4- Quais são as principais dificuldades na inclusão destes alunos?

É ter tempo para os alunos, conseguir chegar aos alunos para que possam aprender efetivamente, principalmente quando falamos de uma turma com 23 alunos e com seis alunos com NEE, estando eu sozinha na sala.

5- Como defines a diferenciação curricular?

Diferenciação curricular...é, eu colocar metas adequadas e específicas para cada criança. Adequar aquilo que cada criança é capaz de fazer.

Bloco3-Elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)

6- O que é um PEI, para ti?

O PEI descreve a problemática da criança, nele vão ser definidas as medidas a serem implementadas e as estratégias adequadas a essa problemática.

7- Quais as maiores preocupações na elaboração do PEI?

Que fique bem feito! Que existam algumas medidas ou decisões que não sejam as mais adequadas para o aluno.

8- Quais são os intervenientes que participam na elaboração do PEI?

Professora titular e a professora de educação especial. Os encarregados de educação leem, tomam conhecimento e assinam.

9- Qual é a informação recolhida para a elaboração deste documento?

Ficha de sinalização com relatório pedagógico do professor titular, relatório médico, fichas de avaliação e trabalhos relevantes do aluno. A anamnese é feita com os encarregados de educação pela educação especial e por vezes pelo professor titular.

10-Quais são as principais fases no processo de elaboração do PEI?

Antes da sinalização o relatório pedagógico é entregue ao médico de família, pelos pais, e a criança é encaminhada para o Hospital para ser avaliada. A avaliação no hospital não tem demorado muito e já veio com a CIF. Com o relatório do médico é que é feita a sinalização, em conjunto com relatório pedagógico do professor titular, fichas de avaliação e trabalhos relevantes do aluno. A sinalização/referenciação é entregue à Direção, que depois entrega à Educação Especial.

E como é elaborado o PEI?

A Educação Especial faz a avaliação em conjunto com o professor titular e depois é feito o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e depois é que é feito o PEI. O PEI é feito com as informações que constam no RTP. Na parte da intervenção, onde são definidos os objetivos, conteúdos, estratégias é feito em conjunto com o professor de EE. O encarregado de educação toma conhecimento posteriormente do que consta do PEI e se concorda assina.

11- Como são decididas as medidas educativas a adotar?

São decididas em conjunto com a Educação Especial e com o Encarregado de Educação. É com base em todo o processo e relatórios. Tem-se que ter em conta o conhecimento do aluno as suas dificuldades e capacidades e chegar a um consenso.

12- Existem algumas dificuldades/constrangimentos na elaboração do PEI?

Tempo para reunir. Os horários incompatíveis....

Bloco3-Elaboração das Adequações Curriculares Individuais (ACI)

13- Para ti, o que são Adequações Curriculares Individuais?

(suspiro) Se é que existem...eu tenho muitas dúvidas, ou não sei como se faz, ou tenho dúvidas que aquilo que está a ser feito ajude realmente as crianças. As adequações curriculares deveriam incluir as condições específicas de avaliação, indo permitir reduzir as metas curriculares, pois grande parte dos alunos têm dificuldades em atingir as metas curriculares. As ACI não correspondem à realidade dos alunos, não facilitam a aprendizagem, deviam ser mais flexíveis, sem terem que passar para o CEI, para não os prejudicarem... Acho que as ACI promovem o insucesso escolar. Os alunos não conseguem atingir as metas e reprovam. E vão reprovar durante quantos anos? As ACI deveriam permitir reduzir currículo, os alunos não precisam de aprender o currículo inteiro.

14-Como são definidas as ACI?

Presentemente as ACI, são uma cópia das metas e objetivos das orientações do Ministério da Educação. As ACI não estão a ser feitas pensando no aluno individualmente...como é que eu faço as ACI? Pelo conhecimento que tenho do aluno, sabendo as suas dificuldades, tento ir ao seu encontro. Tento perceber o que precisam para chegar a determinada aprendizagem, é por isso que tenho dificuldades em fazer as ACI, pois para fazer cumprir a legislação, muitas vezes não vou ao encontro das dificuldades dos alunos. O meu maior problema é construir as ACI!

15- Que tipo de ACI foram realizadas para o aluno?

Foram adequados os conteúdos, os objetivos e as estratégias.

16- Quem participou na sua elaboração?

Eu e a professora de educação especial.

17- Como geres e organizas o ambiente da sala de aula, tendo em conta as ACI do aluno?

O aluno participa nas atividades globais e no trabalho mais autónomo diferencio as atividades. Privilegio o trabalho a pares. As aprendizagens específicas têm que ser individuais com uma professora, posso ser eu a professora coadjuvante, ou mesmo com uma colega ao lado a ajudá-lo.

18-Como planificas as aulas, tendo em conta este aluno?

Planifico mais individualmente com os livros do 1º ano, com fichas só para ele, com trabalhos mais diferenciados, faço pesquisa e tento sempre concretizar as aprendizagens.

19- Sentes algumas dificuldades/constrangimentos na implementação das ACI?

Sim...em atingir as metas! Se os alunos não tivessem que atingir as metas, se se pudessem introduzir objetivos mínimos de aprendizagem, tal como estava previsto no 319...tenho dificuldades em cumprir a legislação e ir ao encontro das necessidades específicas dos alunos, com esta visão das ACI. Porque se cumprir a lei, ponho em causa a autoestima do aluno, porque acabam por ter insucesso repetido, evidenciando as suas dificuldades.

Entrevista ao P3

Bloco1-Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bom, tal como já foi referido o objetivo desta entrevista é perceber como é que os professores titulares de turma elaboram e utilizam o PEI na sua prática educativa. Tudo o que for conversado é sigiloso e terá acesso à entrevista antes de esta ser analisada. A entrevista, tal como ficou combinado, não vai ser gravada.

Bloco 2- Educação Inclusiva

1-Qual a tua opinião sobre Educação Inclusiva?

Em termos gerais deve ser bem concretizada e com os apoios devidos, quer humanos quer materiais, de acordo com a inclusão em si. Depende do tipo de aluno, de acordo com o seu deficit, porque a inclusão é apenas para alunos com NEE.

2-Quais as vantagens que achas que possam existir, com a presença de um aluno com NEE no ensino regular?

As vantagens são para o aluno que vai ser incluído e para o grupo que o vai receber. O aluno incluído vai ter uma base para o futuro, ingresso na sociedade e para adequar moldes da sua faixa etária, corretos ou incorretos. O grupo turma tem que aprender a lidar com vários tipos de deficiência e quais os modos a agir enquanto futuros cidadão.

3-Quando existe um aluno com NEE na tua turma, quais são as tuas preocupações imediatas?

È integrá-lo positivamente no grupo turma. Estudando o seu processo, os seus relatórios e o seu local mais apropriado em sala de aula. Depois será o estudo do programa de atividades mais adequado a ele, através de uma avaliação semanal. Faço sempre à turma a aferição das aprendizagens efetuadas da semana anterior. A sala de aula é mudada consoante as necessidades. Os aluno com autismo são colocados, em situação de trabalho a pares e por vezes sozinhos para perceberem que também conseguem trabalhar sozinhos.

4- Quais são as principais dificuldades na inclusão destes alunos?

Necessidade de um professor a coadjuvar, apesar de sair para o apoio, eu tenho uma turma e sinto dificuldades em colmatar as dificuldades particulares que o aluno tem, em chegar ao aluno, porque estou com a turma e naquele momento necessitava que o aluno realiza-se determinada tarefa e para estar com ele não posso agarrar a turma. Falta de recursos humanos para ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades dele. Tem que repetir rotinas e tarefas. Fazemos o que se consegue e registamos o que fazemos. É um apoio diário e consistente.

5- Como defines a diferenciação curricular?

É adaptar o programa a cada aluno. Tenho que adaptar o programa do segundo ano ao aluno e não dizer que o aluno está ao nível do primeiro ano. Adaptar o programa do segundo ano, por exemplo, se estiver a trabalhar um texto com dez linhas o aluno vai trabalhar cinco linhas. Se chego ao final do período e não estou a trabalhar conteúdos desse ano, como é que eu posso avaliar o aluno no ano em que está matriculado? Adaptar cada dia, cada conteúdo ao aluno e ele está a fazer o mesmo trabalho que os outros. Estava a trabalhar a ficha de matemática. Estava ao lado dele e ele teve recurso para chegar aos conteúdos a trabalhar e estava a trabalhar a mesma ficha que a turma. Fico ao lado dele e vou ajudando com o reforço visual da tabela com números. O resto da turma compreende a razão deste aluno ter estes apoios. Quando eu não tenho disponibilidade há o trabalho a pares. Coloco um colega com o qual resulta mais trabalhar em conjunto. Agora ajudo eu e a seguir vai fazer sozinho.

Bloco3-Elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)

6- O que é um PEI, para ti?

É a bíblia para os alunos com NEE. Se for bem elaborado tem todas as informações necessárias para o aluno ter sucesso. Só o vejo em período de avaliação, ou quando é necessário mais alguma informação para as provas ou quando tenho que verificar as alíneas.

7- Quais as maiores preocupações na elaboração do PEI?

Que fique incompleto ou que não tenha as informações uteis para o aluno.

8- Quais são os intervenientes que participam na elaboração do PEI?

Professora titular de turma, o professor de educação especial, professor de apoio educativo e o encarregado de educação.

9- Qual é a informação recolhida para a elaboração deste documento?

Relatórios médicos, relatórios psicológicos e de todos os técnicos envolvidos no processo. Fichas e relatórios de avaliações anteriores. A parte da família, o envolvimento familiar, o percurso escolar descrito no processo do aluno.

10-Quais são as principais fases no processo de elaboração do PEI?

Primeiro é a recolha de os dados, realizada por mim e pela professora de educação especial, depois em conjunto preenchemos as partes constituintes do PEI. Quando não temos tempo para nos reunir é através de emails. No fim de tudo há a preocupação de chamar o encarregado de educação e sempre que necessário durante o processo de elaboração do PEI. Após o encarregado de educação tomar conhecimento e concordar, o PEI vai a pedagógico para ser homologado. Não é um processo inacabado. Sempre que é necessário chamam-se os psicólogos, os técnicos e os médicos.

11- Como são decididas as medidas educativas a adotar?

Consenso entre relatórios e aluno. Por vezes existem avaliações baseadas na CIF que podem não se adequar ao aluno. Há informação que são extremas e outras que não chegam lá. Tem que haver um consenso entre o aluno e os relatórios, entre mim e a professora de educação especial. As medidas não podem ser a base para facilitar a vida toda ao aluno, nem para castrá-lo. São as bases para o encaminhar para o sucesso escolar. Devia de haver adequações curriculares funcionais

12- Existem algumas dificuldades/constrangimentos na elaboração do PEI?

O modelo base do PEI devia ser um documento mais prático, mais objetivo, devia ter toda a informação.

Mas quais são as dificuldades que sentes na sua elaboração?

Devia ser mais específico, devia ter a informação que devíamos saber em termos práticos em relação às aprendizagens. Documento de bolso. É um documento que está no processo, é uma bíblia pouco prática, no que diz respeito a ser utilizado pela professora. Só o consulto quando preciso.

Bloco3-Elaboração das Adequações Curriculares Individuais (ACI)

13- Para ti, o que são Adequações Curriculares Individuais?

É um programa adequado às necessidades do aluno.

14-Como são definidas as ACI?

Não minimizar o programa, mas incidir nas metas que o aluno tem que trabalhar mais. Ao contrário do que era feito que era cortar o programa. Há que incidir nas metas gerais para o final do 1º ciclo. Nas ACI tive que adaptar algumas metas que ele não tinha conseguir adquirir. Algumas adequações podem não ser do segundo ano, podem também ser do primeiro ano e que podem ser do final do 1º ciclo. Para ele atingir uma meta tem que ter atingido outras anteriores. As dificuldades do aluno não são só cognitivas, são problemas emocionais, motores e traça-se metas do final do 1º ciclo, tem que se considerar as metas do final do 1º ciclo. As ACI têm que ser muito bem fundamentadas, porque senão tenho que justificar porque não conseguiu atingir.

15- Que tipo de ACI foram realizadas para o aluno?

As adequações dele são nas metas curriculares e incidem nas estratégias e na meta.

16- Quem participou na sua elaboração?

Professora titular da turma e a professora de educação especial.

17- Como geres e organizas o ambiente da sala de aula, tendo em conta as ACI do aluno?

O aluno é muito solicitado a participar oralmente. Tem um lugar semanal escolhido. Faço atividades diferentes ou adequo matérias, ou organizo trabalho a pares. Nem sempre é um aluno prioritário. Tem mais tempo para realizar as tarefas.

18-Como planificas as aulas, tendo em conta este aluno?

Vou particularizar, simplifico e sou objetiva no que pretendo que ele saiba, que são os conteúdos básicos e práticos e adapta-se de acordo com o que o aluno consegue, alterando diariamente.... Porque muitas vezes programa-se uma tarefa que naquele momento não resulta e aí tenho que recorrer a outra estratégia e atividade.

19- Sentes algumas dificuldades/constrangimentos na implementação das ACI?

Se sentir dificuldades tenho que as rever, porque estão mal feitas. Falta de tempo, o perfeito era ter tempo de,...ter tempo para o aluno, para que ele experimentasse outras formas de aprender, ir com ele para a rua...

As ACI deviam ser um documento só, tem muita burocracia e deve ser revistas anualmente. As estratégias devem ser específicas para cada meta e serem revistas anualmente e deve ser um trabalho em conjunto entre os docentes de educação especial e titular de turma. A educação especial devia ser mais proactiva para ir ao encontro das necessidades dos professores e alunos

ANEXO E – Grelha de Observação

Observação nº:

Escola:

Ano de escolaridade:

Data:

Hora:

Duração da observação:

Contexto/atividade/estratégia:

Protocolo de observação

Categories observadas	Descrição dos comportamentos e interações do professor e dos alunos	Inferências	Descritores da ação do professor
Conteúdos desenvolvidos			
Gestão da atividade e estratégias			
Relação Pedagógica			
Gestão dos recursos			
Gestão do espaço			
Gestão do tempo			
Avaliação do processo das aprendizagens			

ANEXO F – Protocolo das Observações

OBSERVAÇÃO-T101

(1ª observação da dinâmica da professora com a turma -P1/T1)

Escola: Escola Básica 1º ciclo

Ano de escolaridade: 2º

Data: 6-06-2017

Hora: 11h

Duração da observação: 90m

Área Curricular: Português

Contexto/atividade/estratégia: Os alunos regressam à sala de aula após o intervalo da manhã. Audição de um CD e atividades subjacentes: Questionamento oral, em grande grupo, sobre o texto ouvido. Preenchimento individual, de uma ficha sobre o texto. Trabalho em pequenos grupos. Utilização do dicionário.

Os alunos estão sentados e sossegados à espera da professora, quando esta entra na sala. A professora comunica que não quer nada no chão e começa a distribuir os cadernos pelas mesas dando a indicação que iriam ouvir um CD. Foi ajustando os comportamentos dos alunos, pedindo para se sentarem. Os alunos abrem os livros de português na página indicada por ela.

Na sala entra uma assistente operacional (AO) muito exaltada, que reporta à docente as atitudes que alguns alunos da turma tiveram no recreio. A professora ouve, agradece e comunica que vai conversar com os alunos. Aquando da saída da AO a professora vira-se para a turma e questiona os alunos sobre a função dos intervalos, lamentando estar sempre a reforçar as regras: “Quantas vezes já vos disse que brincar não é agredir os outros?” Permite aos alunos transmitirem, individualmente, a sua opinião. Os alunos explicam o que aconteceu no recreio. A professora argumenta conhecer bem os alunos e diz saber que alguns deles fazem disparates.

“Bom, agora já chega, tenho que dar a aula!” Um aluno ainda insiste, mas a professora interrompe a conversa e continua a dar a aula. Pede para os alunos sentarem-se corretamente, referindo que vai colocar o CD. “Estão todos prontos para ouvir? O CD salta um pouco (**Nota:** não está nas melhores condições). “Vá lá meninos, vamos lá fazer silêncio!” A maioria dos alunos ficou em silêncio a ouvir o CD.

A professora solicita a participação de dois alunos. “Agora vamos ler as perguntas da ficha do vosso livro, **R**. lê a primeira pergunta” e depois foi a vez do **A1**. ler a segunda questão. A professora chama a atenção pelo facto de alguns alunos não terem virado a página, seguindo assim o CD. “Vou colocar novamente o CD, mas tomem lá atenção...” e escreve no quadro duas colunas com INICIO e FINAL, ajudando assim os alunos a organizar e a visualizar tarefa. Solicita aos alunos para verificarem as questões do livro, lendo-as em voz alta, para que estes ao ouvirem o CD ficassem atentos à informação que deveriam de reter. A professora circula pela sala e os alunos estão atentos a ouvir o CD.

“Já está?” E agora conseguem responder? Ouvimos duas vezes a mesma história e alertei-vos para o INICIO e para o FIM. Como começou o início da história?” –pergunta a professora e um aluno responde: “Começou com uma árvore...” A professora coloca questões e os alunos respondem. A professora explora a história e os alunos imitem opiniões. Um aluno diz: “Havia uma estrada.” A professora pergunta: “Concordam?” Os alunos dão a sua opinião. A professora continua a colocar questões dando-lhes pistas para que consigam chegar às respostas sozinhos.

Enquanto os alunos fazem o desenho e pintam, a professora relaciona a informação obtida com o dia a dia dos alunos.

“Próxima atividade”, diz a professora. Um aluno levanta-se para ir buscar papel higiênico.

A professora relembra a informação partilhada e as conclusões tiradas, sobre o início e o final da história, referindo que inicialmente a árvore estava sozinha, mas fica acompanhada no final da história. Mais uma vez relaciona esta situação como o dia a dia das crianças: “se eu viesse para a sala de aula e se não tivesse alunos, como é que era?”

“Não havia ninguém para aprender”, responde um aluno. A professora circula pela sala e os alunos vão fazendo comentários: “Vou dar um jeito ao capacete”. A professora aproveita os comentários dos alunos para articular conhecimentos: “ Pois, é importante usar o capacete quando andamos de bicicleta e de Skate.

“Agora vamos fazer um trabalho de grupo, vamos procurar palavras no dicionário”

Entrou um aluno da turma com a professora de apoio e ambas as professoras trocaram algumas palavras sobre como tinha corrido o apoio.

“Vou distribuir os dicionários”, diz a professora. “Usamos as folhas do dia?”, pergunta um aluno. “Não, usamos outra folha que vos vou dar”. Enquanto a professora distribui os dicionários os alunos permanecem em silêncio, ou falam baixinho e sentam-se assim que recebem os dicionários. A professora começa a organizar os grupos chamando os alunos para se juntarem aos outros colegas. São grupos de quatro elementos. “Têm os livros fechados?”, pergunta a professora e continua: “Vocês viram-se para trás...” a professora vai dando instruções para os alunos se colocarem em grupo. Um aluno pergunta: “como vou fazer?” A professora responde: “Levantando a cadeira.” A professora continua a dar indicações de como vai decorrer a atividade: “ Vou dar uma folha a cada grupo, uma, duas, três, quatro...” Os alunos começam a falar baixinho. A professora continua a dar indicações de como se deve trabalhar em grupo: “Atenção o trabalho de grupo é saber ouvir o outro e têm que decidir quem é o responsável que vai escrever na folha as palavras. Não se esqueçam de escrever, primeiro, o nome dos colegas do grupo.”

A professora vai respondendo às questões dos alunos: “ escrever a caneta, porque o nome escreve-se a caneta”; “ As palavras que não sabem vão procurar no dicionário e o primeiro a encontrar diz aos outros e depois dizem se concordam. “Um aluno refere que vai designar um determinado colega para ser o responsável pela escrita da tarefa ao que a professora adverte: “Isso é uma decisão do grupo, mas ele dá muitos erros...”

A professora circula pela sala e vai dando indicações e pistas para se realizar o trabalho. Os alunos começam a falar mais alto e a professora diz: “Olhem, é assim, eu vou dar nomes aos grupos e aquele que fizer mais barulho perde.” Circula pela sala e continua a dar pistas e indicações, dirigindo-se para um grupo: “quem ficou de escrever?- pergunta. “ A **B**.”- responde um aluno. “Atenção quando passarem para o papel têm que ter muita atenção à caligrafia, é muito importante!”- relembra a professora.

Os alunos procuram as palavras no dicionário e a professora dirige-se para o grupo do A1.

“Meninos, mais baixinho, assim não se entendem!...” – refere a professora. Alguns alunos chamam a professora dizendo que não encontram a palavra. Esta dirige-se ao grupo que solicitou ajuda, tenta perceber qual é a dificuldade dos alunos e ajuda-os a ultrapassá-la: “Pois, nesta palavra (SOMBRA) têm que encontrar primeiro a letra M, antes da letra B...”

Os alunos continuam a trabalhar realizando a tarefa solicitada pela professora: um ou dois elementos do grupo procuram a palavra no dicionário e outro elemento escreve o significado da palavra na folha.

“Bem, está na hora de pararem o trabalho, quem não acabou termina a seguir ao intervalo. Fechem os dicionários, coloquem as folhas à vossa frente e ponham o dicionário em cima das folhas. Tirem os

individuais e podem lanchar.” Os alunos cumpriram ordenadamente as indicações da professora. Lançaram, conversando baixinho e aquando do toque para o recreio arrumaram os seus pertencem e retiraram-se da sala.

OBSERVAÇÃO – A101

(1ª observação da dinâmica da professora com o aluno NEE com ACI-P1/A1)

Escola: Escola Básica 1º ciclo

Ano de escolaridade: 2º

Data: 6-06-2017

Hora: 11h

Duração da observação: 90m

Área Curricular: Português

Contexto/atividade/estratégia: Os alunos regressam à sala de aula após o intervalo da manhã. Audição de um CD e atividades subjacentes: Questionamento oral, em grande grupo, sobre o texto ouvido. Preenchimento individual, de uma ficha sobre o texto. Trabalho em pequenos grupos. Utilização do dicionário.

O A1 está sentado e calado aquando da entrada da professora. Quando recebe o livro de português, dado pela docente, abre-o na página indicada. Coloca a caneta na boca. Brinca com o lápis e depois coloca a tampa da caneta no lápis, enquanto se ouve o CD.

Termina a audição do CD e a professora solicita ao A1 para ler a segunda pergunta da ficha do livro. O A1 lê. A professora coloca uma questão ao A1 e este fica a olhar e não responde. “ O A1 não ouviu.”, diz a professora, explicando-lhe a resposta. Coloca novamente a mesma questão e espera que ele responda. O A1 responde baixinho, dando uma resposta errada. Coloca a mesma questão à turma e um outro aluno responde corretamente. Volta a questionar o A1. (**Nota:** parece esperar que o A1 consiga responder acertadamente.) “Queres saber o que o colega disse?”, pergunta a professora. “Não”, responde ele baixinho. “Mas olha, podemos pedir para o P. repetir a resposta para ver se concordas...”, contrapõe a professora. O P. repete o que tinha dito e a professora apercebe-se que o A1 não percebe o significado de uma palavra dita pelo colega. Confirma com o A1 se é essa a sua dúvida ao que o aluno responde afirmativamente. A professora, com a ajuda dos colegas, explicam-lhe o significado da palavra.

O A1 olha para a professora enquanto esta conversa com os alunos relacionando a informação obtida com o dia-a-dia das crianças. A docente aproxima-se dele e aponta para o livro ajudando-o a acompanhar a atividade. O aluno desenha e pinta executando a tarefa com sucesso.

Aquando da segunda atividade, a professora chama o A1 para ir buscar o dicionário, chamando de seguida os outros colegas. O A1 permanece parado e olha para a professora com o dicionário na mão. “Podes sentar-te A1”, diz a professora.

A professora chega perto do A1 e pergunta: “Já encontraste a palavra?”. O A1 aponta para a palavra que o colega encontrou. “Não, não A1, eu quero que sejas tu a encontrar a palavra, vamos lá, a seguir ao **A**, qual é letra que vem a seguir? Vou pôr as palavras no quadro: arbusto, capa, floresta, sombra e vasta” Vira-se para o aluno e apontando para a letra escrita no quadro pergunta-lhe: “A1, onde está a letra A?” E mostra-lhe como procurar a letra no dicionário. “E agora a letra R...” E continuam a procurar as letras: “Então, já percebeste como funciona? Está aqui escrito que arbusto é uma árvore pequena.”.

O A1 conversa com os colegas sobre o trabalho, parece descontraído, motivado e interessado. A professora aproxima-se dele e vira a folha com as palavras, aponta para a palavra seguinte e pergunta-

lhe: “A palavra começa por que letra?” Um aluno responde que começa por um O. “O???” , interroga a professora. “**C**”, diz o A1. “**C**, e a seguir qual é a letra?”, questiona a professora. “**A**”- responde o A1 a rir-se. Entretanto, não consegue encontrar o **P** e a professora ajuda-o e de repente o A1 diz: “Encontrei, capa!”. “Já percebeste qual é o truque? Boa, agora procura a próxima. Olha, qual é? - diz-lhe a professora apontando para a palavra floresta escrita no quadro. Aproxima-se dele e ajuda-o a encontrar a próxima letra. “Não podes deixar o **F**”, diz apontando para o F, “ e a seguir tens que encontrar o **L**. “Já está aqui”, diz o A1. “Mostra”, pede a professora, “não é flor, mas quer dizer que estás perto”. O A1 olha para o quadro e a seguir para o dicionário. “Já encontraste? Tens que procurar o **O**”. Reforça a docente. “Achei...”, diz o A1 “Muito bem! Agora qual é a letra que tens que procurar?”- pergunta a professora, apontando para a palavra na folha. O A1 fica a olhar e após uns instantes refere que tem de encontrar o **R** e o **E**. A professora elogia-o e incentiva-o a continuar até encontrar a palavra FLORESTA.

OBSERVAÇÃO-T102

(2ª observação da dinâmica da professora com a turma - P1/T1)

Escola: Escola Básica 1º ciclo

Ano de escolaridade: 2º

Data: 14-06-2017

Hora: 9:00h

Duração da observação: 90m

Área Curricular: Português e Estudo do Meio

Contexto/atividade/estratégia: Realização de uma prova de aferição. Elaboração de uma Prova de Aferição. Organização do contexto de acordo com o estabelecido (JNE) para a realização das provas.

A professora e os alunos entram na sala. Enquanto os alunos se sentam a professora mexe nas fichas que estão em cima da secretária. “Bom dia...já está tudo sentado?” “Vamos lá, hoje vamos fazer uma ficha para treinar para as provas de aferição”- diz a professora.

“Vamos cantar canções?”- pergunta um aluno. A professora explica aos alunos que vão fazer a prova de português e estudo do meio e que as provas de expressões já tinham sido realizadas em maio.

A professora informa que irá faltar na sexta feira e que irá marcar trabalhos para casa. Refere também que já corrigiu a prova de matemática e que ainda não conseguiu corrigir a prova de português “...devido aos vossos erros.”

Aproveita para explicar que um texto deve ter sempre um título e explica como fazer os parágrafos. Os alunos mantêm-se calados, colocando individualmente algumas questões que são esclarecidas pela docente. Enquanto esperam por dois alunos, a professora informa a turma, sobre as notas que tiveram nos testes de matemática. Os alunos permanecem sossegados e calados, enquanto a docente fala e explica as dificuldades que tiveram na realização da prova, esclarecendo algumas questões.

Pede aos alunos, um a um, para irem buscar os dossiers para colocarem no meio da mesa. Os alunos conversam baixinho e ordenadamente. A professora explica, no quadro, os procedimentos a ter quando os alunos se enganam na resposta, dizendo que em vez de riscar, devem colocar um traço por cima da palavra errada e escrever à frente a palavra correta. “Quando se enganarem a colocar a cruz nos quadradinhos, riscam a que acham que não está correta e colocam a cruz no quadrado que acham que está certo. Se depois de pensarem melhor acharem que afinal era mesmo a primeira cruz, põem a cruz ao lado do quadrado riscado, assim...”

-“Toda a gente tem o seu material em cima da mesa?”- pergunta a professora. “Sim” respondem os alunos. “O que deve estar em cima da mesa? – pergunta novamente a professora e reforça: “Caneta, lápis, apalápis e borracha” explicando o significado de apalápis.

Questiona os alunos, que não têm o material, sobre a razão pela qual não o têm e facultá-lhes o material em falta, dizendo: “Agora vou distribuir as provas e vão começar por colocar o nome e a data. Os alunos continuam em silêncio. “Nome e data”- reforça a professora. “M. é para escrever com a caneta”- alerta a docente.

“Já está? Vocês já sabem que há sempre uma parte oral, está tudo na parte A. A partir de agora não podem falar, só ouvir, nem sair do lugar...vou começar a ler”. A professora lê o texto da prova devagar e pausadamente. Os alunos ouvem, olham para a ficha e repetem nomes e palavras. Alguns alunos vão respondendo em simultâneo. A professora torna a ler o texto para confirmar a resposta.

Uma aluna coloca uma questão sobre a forma como estão colocadas as perguntas em relação aos quadrados. A professora fez o esquema no quadro, exemplificando como devem fazer o exercício. Os alunos comentam baixinho. A professora continua a ler as perguntas e a esclarecer questões.

Os alunos estão em silêncio a fazer a prova. Por vezes conversavam baixinho e a professora chama-os à atenção. Um aluno levanta-se e a professora escreve o nome dele no quadro e coloca uma cara triste. A professora circula pela sala e vai fazendo comentários: “A prova é feita a lápis ou a caneta?” A aluna olha para ela. “Agora vais apagar e escrever a caneta”, comunica.

-“Riqueza, é uma palavra em cada sítio.” Avisa a docente.

-“Atenção, o que se faz quando se enganam? Riscam e escrevem à frente”, alerta a professora continuando a dar indicações: “Para pintar é com o lápis de carvão.”; “R. acorda, faz o trabalho!”.

A docente lê algumas perguntas para chamar a atenção dos alunos. Responde às dúvidas dos alunos, dando algumas dicas que os levem a compreender as questões. “Olhem que eu agora posso falar, mas no dia da prova não posso dizer nada, nem vocês...” adverte. Sempre que os alunos colocam uma questão a professora aproximava-se deles e esclarece-os.

“Os meus amigos vão parar quando chegarem ao texto” Os alunos começam a conversar. “Eu estou quase a chegar” – diz um aluno. A professora para, cruza os braços e conta: “1,2,3...” Os alunos calam-se. No entanto, logo a seguir começam, novamente a conversar baixinho e a olhar para os colegas de trás. Entretanto, entra uma funcionária que, rapidamente, coloca uma questão à professora. Os alunos elevam as vozes. Quando a funcionária sai os alunos calam-se e continuam a prova, sem ser necessário a interferência da professora.

A professora circula pela sala e pede aos alunos para verificarem se têm tudo feito.

Uma aluna começa a lanchar “Eu não disse que era para lanchar...eu disse para irem lendo a prova e atenção à caligrafia, se eu muitas vezes não percebo o que escrevem, muito menos os professores que não vos conhecem.”

Os alunos vão terminando a prova. Uns arrumam o lápis e a caneta nas mochilas, outros ficam calados e baixam a cabeça. “Temos mais três minutos, aproveitem para ler o que fizeram”, comunica a docente. “Está tudo?” – pergunta a docente.

-“Não sei esta”- comenta um aluno. “Então usa a cabeça”, diz a professora, continuando a dar dicas e a aconselhar os alunos a prestarem atenção.

“Ora o tempo acabou, ponham a parte do texto assim e vamos lanchar. Primeiro esticam o individual e depois lancham”, comunica a docente

OBSERVAÇÃO - A1O2

(2ª observação da dinâmica da professora com o aluno NEE com ACI - P1/A1)

Escola: Escola Básica 1º ciclo

Ano de escolaridade: 2º

Data: 14-06-2017

Hora: 9:00h

Duração da observação: 90m

Área Curricular: Português e Estudo do Meio

Contexto/atividade/estratégia: Realização de uma prova de aferição. Elaboração de uma Prova de Aferição. Organização do contexto de acordo com o estabelecido (JNE) para a realização das provas.

A professora e os alunos entraram na sala. O A1 senta-se no seu lugar, ao lado de um colega. A professora olha para a turma e diz: “Bom dia...A1 já estás sentado?” “ Sim”, responde o aluno. “Então coloca o material em cima da mesa.”

O A1 permanece atento enquanto a docente explica alguns procedimentos para a realização de um texto. “Vamos lá, A1 vai tu agora buscar o dossier”, o aluno levanta-se, procura o dossier e leva-o para o seu lugar colocando-o no meio da mesa. “Muito bem A1, agora senta-te”, reforça a docente.

“A1, tens o material em cima da mesa?” “Sim.”, diz o aluno. “Então diz aos colegas o que deve estar em cima da mesa.” Pede a professora. “Caneta, lápis, afia e borracha”, responde o A1. “É isso mesmo, todos têm?”

“Vais escrever aqui o nome e a data.”, diz a professora ao A1, apontando, enquanto coloca a ficha em cima da sua mesa.

A docente circula pela sala distribuindo as fichas e comenta: “A1, é para escrever com a caneta.”

A professora dá início à prova fazendo a leitura do texto, aproximando-se do A1. A docente repete a leitura do texto lendo devagar e pausadamente, junto do A1. O aluno vai escrevendo na ficha em simultâneo. A professora baixa-se e torna a ler o texto pra o A1. (**Nota:** possivelmente para lhe dar oportunidade de confirmar a resposta).

O A1 olha atentamente para o quadro, enquanto a professora exemplifica os procedimentos a considerar na realização do exercício. O A1 conversa baixinho com o colega do lado e a docente adverte: “Vamos lá A1, não te distraias...”

A docente aproxima-se do A1: “Atenção, tens que pintar...”, diz apontando para a folha. O A1 pega no lápis de carvão e faz o exercício.

A professora lê a questão ao A1, que olha pensativo para a docente e de seguida escreve na folha. Torna a olhar para a professora (**Nota:** como se esperasse a sua aprovação). A professora limita-se a olhar para ele e continua a circular pela sala.

Quando entra uma funcionária, o A1 conversa baixinho com o colega do lado, mas cala-se assim que a funcionária sai.

A professora circula pela sala e adverte.”A1, lê as respostas para ver se está tudo bem.”

Após a ordem da docente, o A1 põe a ficha no topo da mesa, tira os alimentos da mochila e lancha, conversando com o colega do lado.

OBSERVAÇÃO-T103

(3ª observação da dinâmica da professora com a turma-P1/T1)

Escola: Escola Básica 1º ciclo

Ano de escolaridade: 2º

Data: 22-06-2017

Hora: 9:00h

Duração da observação: 90m

Área Curricular: Matemática

Contexto/atividade/estratégias: Início da manhã. Realização de atividades sobre o sistema monetário: Contagens de dinheiro em euros e cêntimos. Resolução de problemas explorando situações do dia a dia. Recurso à concretização

A professora e os alunos entram na sala. Os alunos dirigem-se aos seus lugares e sentam-se. A docente deseja os bons dias e pede as folhas assinadas pelos encarregados de educação. Circula pela sala verificando os documentos que os alunos trazem de casa: “mas parece que está em branco, não? Os pais têm que assinar para saberem se querem que vocês tenham religião e moral ou não.”, diz a docente. “Atenção, é este o papel é que têm que entregar hoje mesmo, que é sobre a reunião de pais e é para saberem sobre a vossa avaliação”, explica mostrando a folha.

Um aluno questiona a professora sobre o horário da escola no dia seguinte. “Amanhã têm a festinha e é só de manhã, das 8h às 13h”, esclarece a professora. “O que vamos fazer”, pergunta outro aluno. “Lembram-se da canção?”, pergunta a professora. Os alunos respondem afirmativamente “É essa que vamos fazer” e lembra: “Ah, não se esqueçam de trazer o lanche partilhado. É para trazer comida para partilhar com os outros. Aliás, são os pais que vão trazer.” Os alunos comentam entre eles o que cada um irá trazer para a festa.

A professora inicia a atividade dizendo: “Hoje tenho uma atividade engraçada para fazer. Vocês já foram às compras com os vossos pais?” Os alunos respondem afirmativamente e relatam as suas experiências. “Vou colocar vários produtos no quadro” (**Nota:** imagens a cores coladas no quadro com bostik). Enquanto a docente coloca as imagens no quadro os alunos nomeiam-nas em voz alta. “Então, houve uns amigos que foram às compras...mas, primeiro vamos recapitular. Todos conseguem ouvir bem?”, averigua a docente. “Sim”, respondem os alunos.

“Há um símbolo para dinheiro que se escreve assim...”, diz escrevendo no quadro 2€ “e às vezes aparece assim”, diz escrevendo 2,50 €.

A professora faz a revisão das moedas e das notas. “Qual é a moeda mais pequena?” – questiona e todos colocam o dedo no ar. “Então, e a seguir quais são as moedas?”. Os alunos respondem que são as de dois e cinco cêntimos. A professora pergunta pela moeda de três cêntimos e os alunos respondem que não existe. A professora insiste: “E quatro cêntimos?...” Os alunos respondem: “Não há!” Após as moedas estarem todas coladas no quadro a docente pede para os alunos observarem a disposição das moedas e interroga-os sobre a ordem pela qual estão colocadas. Os alunos respondem que estão dispostas pela ordem crescente. “Pois estão”, confirma a professora. “Agora vamos ver as notas.” Pede a cada aluno da turma para se levantar e colocar no quadro uma nota. “A seguir é a nota de cem, mas

temos um problema, a professora não tem na carteira notas de cem. Estas notas são as mais usuais”, diz apontando para as notas de dez, de vinte e de cinquenta, que estão no quadro.

–“Agora vou apresentar-lhes uns amigos: o Rui, a Ana, o Luís, a Sofia e o Roberto”. Assim que a professora coloca a figura da Ana no quadro, os alunos começam a rir. A professora cala-se e olha seriamente para o grupo.

A seguir à participação do A1, a professora, em jeito de brincadeira, conta uma história para contextualizar a tarefa: “Agora a Sofia foi comprar uma carteira e uma saia para ir a uma festa toda bonita. Quanto é que ela gastou?” Uma aluna responde que tinha sido cinquenta e cinco euros. “Concordam?” questiona ao grupo. Os alunos respondem afirmativamente. “Dei-te setenta euros, porque sou muito generosa, que troco vais receber?” A aluna escreve o logaritmo da subtração entre os produtos e fez uma reta no quadro, colocando no início da reta o número 55 e no fim o número 70, para a auxiliar na operação.

Enquanto a professora contextualiza os problemas, através de histórias, os alunos colocam o dedo no ar para realizar a tarefa seguinte e fazem comentários “ A minha tia também faz anos...”. Perante o burburinho dos alunos a professora cala-se e dirige a atenção para o aluno que está junto ao quadro a realizar a atividade.

O último aluno a ser solicitado recebe, da professora, uma nota de valor inferior ao custo dos bens que iria comprar. A docente questiona-o se poderia comprar os produtos com aquela nota. O aluno pensa e responde que sim. A docente pergunta se a turma concorda e a resposta é negativa. A professora dá pistas para o aluno realizar a operação, para descobrir quanto falta para chegar aos dezanove euros. “Estamos com um problema, o que é que eu tenho que fazer?”, questiona. “Deixar alguma coisa...”, dizem os alunos. “Pois, então o que é que eu posso levar com este valor”- pergunta a professora. Os alunos imitem as suas opiniões e a professora interroga surpreendida: “ O tomate?!” “ Então o que é mais importante para a tia?” Os alunos vão respondendo e a professora chama um aluno para ir ao quadro fazer a conta.

“Agora vou distribuir uma ficha para fazerem” – comunica a professora. Lê o enunciado e pede para os alunos recortarem e colarem as moedas.

Coloca mais uma questão a outro aluno: “E se tivéssemos um euro, quais as moedas que poderíamos utilizar?” O aluno respondeu: “É só uma moeda.” “Pode ser, mas também podem ser...” –insiste a professora. “ Duas de cinquenta”, respondem os alunos em coro.

Os alunos estão atentamente a recortar as moedas e a colá-las na ficha dada pela professora. Enquanto os alunos realizam autonomamente o trabalho, vão fazendo, baixinho, alguns comentários sobre a atividade: “ Vão sobrar muitas moedas!” “E se perdéssemos as moedas?”

A professora conversa, da secretária e virada para a turma, com a professora de educação especial. (**Nota:** a DEE está sentada ao lado de um aluno, apoiando-o). Alguns alunos queixam-se que não têm tesoura e cola. A professora empresta dizendo: “Oh meninos, têm que trazer de casa, eu não sou vossa mãe... a professora tem que ser professora e não mãe” – adverte. Alguns alunos levantam-se para ir buscar material às respetivas caixas.

Entretanto, entram, na sala, alunos externos à turma para levarem os livros que pertencem à biblioteca. A docente vai buscá-los e entrega-os.

A professora circula pela sala Os alunos realizam individualmente a tarefa e a professora circula pela sala observando-os a trabalhar. A professora pede para alguns alunos recortarem melhor as moedas. Por vezes, os alunos conversam muito baixinho.

“Professora já acabei...”, dizem alguns alunos. “Atenção, eu dei duas folhas...” – lembra a docente.

“Quem já acabou arruma o material, coloca o individual e vai lanchar” – Ordena a docente. Os alunos levantam-se, um a um, para entregar o material que lhes foi emprestado. A professora pede para juntarem as moedas que sobraram, exemplificando como fazer.

A docente explica que os alunos devem comer primeiro o pão e a maçã e só depois as bolachas, explicando o que deve ser um lanche saudável. A campainha toca para a saída e os alunos saem ordenadamente.

OBSERVAÇÃO - A103

(3ª observação da dinâmica da professora com o aluno NEE com ACI-P1/A1)

Escola: Escola Básica 1º ciclo

Ano de escolaridade: 2º

Data: 22-06-2017

Hora: 9:00h

Duração da observação: 90m

Área Curricular: Matemática

Contexto/atividade/estratégia: Início da manhã. Realização de atividades sobre o sistema monetário: Contagens de dinheiro em euros e cêntimos. Resolução de problemas explorando situações do dia a dia. Recurso à concretização

A professora deu uma folha ao A1, que ficou atentamente a olhar para o exercício.

O A1 vira-se para trás e tira um lápis da sua mochila.

A docente escreve no quadro 2,50 €. “Então A1, qual é o valor que está aqui.” O aluno responde corretamente.

A professora pergunta à turma qual é a moeda mais pequena que conhecem e o A1 responde “1 cêntimo.”

“Vem lá A1, vem procurar no meio destas moedas que estão todas desarrumadas e vê lá se a encontras.”, pede a professora. O A1 encontra rapidamente a moeda e entrega-a à docente que coloca no quadro com bostik, as moedas por ordem crescente.

O A1 senta-se e fica a olhar para o quadro. “As moedas estão por ordem crescente e as notas estão como, A1?, pergunta a docente. “Ordem crescente”, responde o aluno. “Muito bem e o que é estar por ordem crescente?” O A1 fica a olhar para a professora e esta vai dando pistas e vai reforçando a palavra crescente. “A palavra quer dizer o quê, A1?” “Crescer”, diz o A1. O A1 apresenta dificuldades em explicar o conceito e a professora pede ajuda aos colegas para o ajudarem, o que fazem prontamente. “Percebeste, A1?, questiona a professora. “Sim”, responde o A1. “Então repete lá: do menor para o maior”- pede a professora e o aluno repete.

A docente inicia a atividade colocando no quadro figuras de dois meninos, o Rui e o Luís, e de duas meninas a Ana e a Sofia. Chama o A1 dizendo-lhe que ele é o Rui que vai comprar leite e iogurte. Pede para ir buscar as imagens e referir aos colegas o custo de cada produto. A docente cola as imagens dos produtos por baixo do boneco que representa o Rui. Pergunta ao A1: “Então diz-me lá, quanto é que o Rui gastou?” O A1 responde: “Três euros”. A professora questiona-o sobre o raciocínio que fez para chegar

àquela conclusão e o A1 escreve, no quadro, o logaritmo da adição entre os dois produtos e efetua a operação. A professora dá-lhe uma nota e pergunta-lhe qual é o seu valor, ao que o A1 responde que é de cinco euros. A docente pergunta se chega para pagar aquela compra.

Entretanto os alunos começam a responder. A professora intervém: “Desculpem lá meninos, é o A1 que responde, vou colocar uma bola vermelha sempre que falarem antes do tempo”. “Então, A1 os cinco euros dão para pagar a compra que fizeste? “Sim”, responde o A1 e continua a questioná-lo: “E recebes troco?” O aluno responde: “Sim”. A professora insiste: “ E quanto é que vais receber?” e o aluno responde: “Dois euros”. A docente diz: “Muito bem, A1 já não te deixas enganar nas compras!”. O A1 senta-se e fica a olhar para os colegas que vão realizando os exercícios no quadro.

A professora distribui as fichas e dá instruções para a realização da mesma “Por exemplo, a alface A1, quanto custa?” O aluno responde: “ Oitenta cêntimos ”, ao que a professora alerta: “Atenção, ele disse cêntimos, não disse euros, porquê?” O A1 argumenta: “Porque tem a vírgula”. A professora elogia-o e ainda lhe pergunta quais as moedas que se pode utilizar ao que responde: “50+20+10”. A docente quer saber se os colegas concordam e estes respondem afirmativamente.

O A1 está atentamente a recortar as moedas e a cola-las na ficha dada pela professora.

O A1 vira-se para trás para conversar com o colega. Vira-se para a frente e continua a tarefa.

O A1 sorri ao fazer o trabalho e conversa, por vezes com o colega do lado.

A professora circula pelas mesas e dirige-se ao A1, observando o que ele está a fazer e diz: “Muito bem!”, dando-lhe indicações orais para que ele escreva o nome e a data pequenina na parte de cima da folha. Continua a circular pela sala observando os alunos a trabalhar e aproxima-se mais uma vez do A1 para o ajudar a perceber o significado das palavras e a realizar as questões.

O A1 conversa com o colega baixinho.

O A1 levanta-se, depois de reunir os papéis e coloca-os no lixo. Dirige-se à secretária, arruma o material, tira o iogurte e uma bolacha, guardando as outras. Fica a olhar para o colega do lado antes de lanchar (**Nota:** não tem individual e a professora não o exige). Ao abrir o pacote do iogurte entorna um pouco e a professora diz-lhe para ir buscar um pano para limpar, explicando que acidentes acontecem. O aluno limpa a mesa, dirige-se para a torneira para passar o pano por água e depois coloca o pano por cima da torneira.

OBSERVAÇÃO-T201

(1ª observação da dinâmica da professora com a turma-P2/T2)

Escola: Escola Básica 1º ciclo

Ano de escolaridade: 2º

Data: 8-06-2017

Hora: 9:00h

Duração da observação: 90m

Área Curricular: Português

Contexto/atividade/estratégia: Teste de português. Trabalho individual e autónomo

Os alunos entram na sala e sentam-se nos seus lugares. A professora, que organiza os testes, recebe os alunos com um “Bom dia” e informa-os que irão realizar o teste de português. Os alunos conversam baixinho e colocam os dossiês no meio da mesa, a pedido da docente.

A professora distribui as fichas pelos alunos, entregando fichas diferentes aos alunos com ACI. Solicita aos alunos para lerem com atenção as perguntas e refere que não esclarece dúvidas. Há alunos que chegam atrasados." Não percebo porque os meninos chegam atrasados, devem ter esquecido que há teste!"- Adverte a professora.

-“As folhas estão paginadas”, refere a professora, prossequindo: “Primeiro põem a data e o nome”. Um aluno questiona: “Que dia é hoje?”- questiona um aluno. “Oito...”, indica outro aluno.

-“Vamos lá ver se todos têm quatro folhas...”-pede a professora

-“Bom dia!”- diz a professora aos alunos que vão chegando.“Chiu!, quem é que está a conversar? P. e T., então?” Repreende a docente. “Vou dar a quinta folha”, diz continuando a distribuir as folhas. “Tens quatro?”, pergunta a um aluno. “Vá lá, todos a ver se têm cinco folhas”, insiste a professora. “Chiu!!!! Ora bem, ora bem desde quando é que quando fazem um teste têm os livros em cima da mesa??? Ai, ai, vamos lá arrumar!”, ordena a professora.

-“Se os meninos tomarem atenção ao teste, reparam que é muito parecido ao que têm feito na sala. Quando terminarem revejam outra vez. Eu não vou tirar dúvidas nenhuma, porque está tudo muito bem explicadinho.”- adverte a professora.

A professora senta-se junto do A2 e de costas voltadas para a turma. “Só a A., B., C. e D. é que podem colocar duvidas, não tiro duvidas a mais ninguém. Vá lá concentrem-se...”, repete a professora. Entretanto chega mais um colega e a professora orienta-o: “Vamos sentar e colocar o dossier no meio...”

-“Ai meninos vamos lá...é que eu tenho olhos em todos os sítios”, refere a docente olhando para trás.

“Posso ir à casa de banho?” pergunta um aluno, ao que a professora responde afirmativamente. Entretanto outro aluno comenta “Não tenho borracha.” “Está no meu estojo, podes ir buscar”, diz calmamente a professora.

-“ A., não está a dar muito sol aí?”, questiona a docente ao que a aluna responde negativamente. (**Nota:** parece preocupada com o bem estar dos alunos)

Passados dez minutos um aluno refere: “Tenho fome.”“Tens fome??? Então não comeste o pequeno almoço?”, pergunta a professora. O aluno responde que não ao que a professora diz-lhe: “ Então tira uma bolachinha e vai comendo”

Outro aluno pergunta: O que é para fazer aqui?” A professora aponta para a folha: “Isto...”. “Mas eu não sei o que é isto...”, insiste e a professora alega que não pode dar mais nenhuma explicação.

Os alunos conversam e a professora questiona: “ Quem é que esta a dizer, para de olhar?” Um aluno responde: “O F. está só a olhar...”. O F. justifica-se: “Quero assoar-me”, ao que a professora diz: “Então vai assoar-te e traz o papel para o pé de ti”. A docente coloca-se de lado para ver a turma.

“Então qual é o drama?”, pergunta a um aluno que se aproxima. O aluno aponta para a folha. “Então o que é que são antónimos? Fizemos tantos exercícios desses! Eu não posso dizer mais nada.”

O T. levanta-se e aproxima-se da professora, que continua junto do A2, e aponta para o exercício: “Oh, T. pensa, o que é que quer dizer esta palavra? O aluno responde. “Então qual é a dúvida? Tens que procurar neste quadro o significado...”

Um aluno exclama: “Já acabei!” A professora aconselha-o a ler o teste. Os alunos vão terminando a ficha e a professora diz-lhes para irem buscar um livro para ler.

Um aluno coloca uma dúvida e a professora responde: “Está bem... vá lá, falta só esta.”

“Então T. já te passou a branca?” O aluno sorri e responde afirmativamente. A B. mostra à professora o que fez. “Muito B., estou tão feliz! Está certinho...”

“Posso ir beber água”, pergunta um aluno. “Não”, disse a professora “estou farta de dizer que têm que trazer garrafas de água para não andar sempre a levantarem-se.- Adverte a professora. Um a um, os alunos começam a comentar já terem terminado a prova, levando a docente a argumentar: “Olhem lá, quantas vezes eu vos tenho que dizer que quando acabam, leem outra vez e depois vão buscar um livro. Ficam em silêncio e respeitam os colegas que ainda não acabaram”.

A B. torna a aproximar-se da professora para lhe mostrar o que tinha feito: “Estava bem e agora fizeste mal...” A aluna corrige. Os alunos ao terminarem ficam mais agitados. A professora ordena que baixem a cabeça e pede a um aluno para sair da sala: “Só vão lanchar quando estiverem sossegados”

OBSERVAÇÃO – A201

(1ª observação da dinâmica da professora com o aluno NEE com ACI-P2/A2)

Escola: Escola Básica 1º ciclo

Ano de escolaridade: 3º

Data: 8-06-2017

Hora: 9h

Duração da observação: 90m

Área Curricular: Português

Contexto/atividade/estratégias: Ficha de avaliação de português com adaptações. Apoio direto e individualizado ao aluno.

O A2 chega à sala e fica parado a olhar para o lugar: “Então A2, esqueceste-te da mochila da natação?”, pergunta a professora. “Não”, responde o aluno, “tenho aqui a mochila.” A docente diz: “Então põe a mochila no chão e senta-te”. O A1 tira o casaco e coloca-se de joelhos, quando a professora o apressa: “Então A1, tanto tempo?” O aluno responde: “Estou à procura do lápis de carvão”, diz mexendo na mochila e no estojo. “Oh, A2, o que é que se passa hoje? Vamos esperar quanto tempo até encontrares o estojo?”, questiona a professora. “Eu encontrei, o lápis é que não está lá dentro...”, argumenta o aluno. “Se não encontrares eu empresto-te um lápis”, refere a professora

“-Ainda de pé? Vá rápido tudo arrumadinho para fazeres o teste. Nome e data. Vou pôr a data pequenina aqui no quadro”, insiste a docente.

A professora senta-se ao lado do A2 e diz-lhe para afiar melhor o lápis. O aluno escreve a data. “Já está?”, pergunta a docente “agora a professora vai ler-te o texto e tu vais olhar para a figura e vais pôr uma cruz na resposta certa. Senta-te direito!” e começa a ler o texto pausadamente “Ouve, não olhes ainda para a imagem, ouve primeiro.” A professora continua a ler o texto baixinho, pausada e expressivamente, explicando alguns significados das palavras. Inicia as frases, esperando que o A2 as termine (**Nota:** talvez queira verificar se o aluno percebeu o significado das palavras e da história). Ao ler, coloca questões e explica o texto por outras palavras.

O A2 coloca as cruzes nas figuras. A professora aponta para as figuras enquanto lê as questões. A professora relê as perguntas e simplificava-as para uma melhor compreensão do aluno, conduzindo-o à resposta correta.

Perante a indecisão do aluno a docente adverte: “Não estás concentrado” e questiona: “Então a história fala de quê?” A professora lê as três opções da resposta. “Vamos lá, o texto fala de quê?”, insiste a professora. O A2 lê novamente as opções e depois responde corretamente. “Ah, muito bem!”. A professora continua a ler as questões e as possíveis opções (**Nota:** com suporte de imagem). O A2 vai pensando e respondendo às questões da prova.

-“Olha diz-me primeiro o que havia.”, pede a docente. “Alfaces e batatas”, responde o aluno. “Então vamos pôr a cruzinha na imagem certa”, diz a professora, dando continuidade ao teste: “Lembra-te lá dos animais...” O aluno responde: “Vacas e galinha” e a docente pergunta: “Vamos, onde vais pôr a cruzinha?” O A2 responde baixinho com algum receio de errar.

-“Agora vamos ler.” diz a docente, “então qual é o título?” O A2 diz o título e continua a ler. A professora orienta a leitura com o lápis, permitindo uma leitura silábica. No final da leitura de cada parágrafo, coloca questões (onde?; o quê?; quem?; como?) promovendo a compreensão do texto por parte do aluno. Quando ele não percebe ela sugere: “Olha, veja os olhos, respira fundo três vezes e concentra-te...Então o que é que ele fez no sábado à tarde?” O A2 responde corretamente.

“José, Samuel e o Rui”, repete o A2 (**Nota:** possivelmente para não se esquecer das personagens) e continua a ler e a realizar a prova com a ajuda da professora: “Não venceu nada! Vamos lá a ler a palavrinha como deve ser.” O A2 volta a ler: “Ofereceu” e a professora exclama: “Ah!” O A2 continua a ler. “Então, o que é que o avô ofereceu? O A2 permanece em silêncio.

“Hum, hum, vá, vamos lá, rodeia os nomes dos irmãos”, ordena a docente. O A2 executa a tarefa corretamente. A professora continua a colocar questões cada vez mais simples até o A2 chegar à resposta. Recorre ao humor para cativar o aluno. (**Nota:** A professora mantém uma relação descontraída, transmitindo confiança).

“Estou a fazer bem? pergunta o A2. “Depois veremos, não vou dizer agora se está bem ou não...”, mas após algumas questões a professora diz: “Muito bem, muito bem!”

“Então o que é que o avô ofereceu? Insiste professora e o A2 responde corretamente. A professora continua a colocar questões: “O que é que o avô disse? Onde está uma fala, a fala do avô?”, pergunta apontando para o hífen. O aluno aponta para a frase correta.

-“E quando a gente copia as falas pomos o quê?”, pergunta a docente, fazendo o gesto com os dedos. “Raspas”, diz o A2. “Aspas”, corrige a professora e prossegue: “Vais-me dizer que isso é um P maiúsculo...vá lá, faz lá bem!”

A professora levanta-se e o A2 continua a ler a prova tentando responder às questões. A professora aproxima-se novamente dele, lendo-lhe as questões. O A2 repete a leitura das perguntas. O aluno está com dificuldades em responder. A professora torna a ler a questão destacando as palavras para escolha múltipla. Coloca questões mais simples para que ele chegue à resposta. A professora dá-lhe pistas verbais e indicações, com frequência. O A2 apercebe-se que há uma “ratoeira” no exercício e comenta esse facto com a professora.

-“Ponto final, comes sempre o ponto final”, diz a professora. Lê as questões ao A2 e ele responde oralmente e posteriormente escreve as respostas corretas.

Entretanto, o A2 conversa com o colega do lado e a professora chama-o à atenção: “Vá, vamos continuar, vamos fazer tudo o que aprendemos. Não queres que o pai fique contente?” O aluno responde afirmativamente, mas continua a conversar. “Vá, não quero conversas, continua a trabalhar”, adverte a docente.

-“Muito bem, está tudo certinho, agora vamos ordenar as frases.” diz a professora sem apontar. O A2 aponta, e ao ler as frases deteta um erro e refere-o à professora que comenta:” Pois é, não estava a reparar no erro.”

-“Vá lá, mais rápido. Acho bem que escrevas bem a letra, mas tens que te despachar...” diz a docente.

“Vá, vamos lá, esta é difícil. Queres que eu te ajude? Eu leio as palavras e tu dizes a frase. O A2 tenta ordenar oralmente as palavras para construir as frases corretamente. A professora coloca questões (onde? O quê? Quem?), para facilitar a compreensão das frases e adverte o aluno para os erros ortográficos: “goga?” O que é goga? Devias de ter escrito joga.”

OBSERVAÇÃO-T2O2

(2ª observação da dinâmica da professora com a turma-P2/T2)

Escola: Escola Básica 1º ciclo

Ano de escolaridade: 2º

Data: 21-06-2017

Hora: 9:00h

Duração da observação: 90m

Área Curricular: Português

Contexto/atividade/estratégia: Leitura e interpretação de uma Banda Desenhada (BD). O excerto de BD está numerado para que se possa fazer a legenda. Realização de uma ficha de trabalho em grande grupo

Os alunos e a professora entram na sala. Os alunos sentam-se nos seus lugares e a professora deseja um bom. Inicia a aula dizendo que vão ler o último texto que está no livro de leitura, indicando a página

Os alunos abrem o livro e a docente pergunta se alguém sabe o que é uma BD. Depois do A2 responder, a docente continua a colocar questões à turma e como os alunos permanecem em silêncio, dá pistas transmitindo várias hipóteses de resposta. Um aluno questiona: “Porque é que é uma banda?” A professora explica com vários exemplos, o aluno continua a não perceber. A professora explica: “Bandas são tiras, é uma história desenhada em tiras com quadradinhos...” Os alunos mostram-se curiosos em relação a alguns detalhes e a professora continua a explicar.

Pede aos alunos que olhem para a BD do livro, para acompanharem a explicação e para perceberem melhor. “Então vamos lá recapitular, o número um que está a vermelho é o quê?”, pergunta a professora. Os alunos respondem em coro: “A tira”. “Muito bem!...esperem lá...não é não, o verde é que é a tira, o vermelho é o número dois.”, diz a professora.

A professora circula pela sala e continua a explorar os conteúdos do livro. Entretanto, entra uma Assistente Operacional para colocar uma questão à professora.

-“Ai, esqueci-me o que vos perguntei”, diz a professora quando a funcionária sai. “A vinheta...”, dizem os alunos e pergunta ao A2 qual é o número da vinheta, entretanto apercebe-se que um aluno amua: “Não precisas de amuar, meteste o dedo no ar, mas não precisas de amuar, diz lá qual é o número”, pergunta a docente: “O número três...” diz o aluno. “Muito bem! Então vamos lá ver e escrever no quadro para todos perceberem”, diz a professora exemplificando no quadro uma página de BD. Questiona novamente os alunos e ao ritmo das suas respostas vai legendando o esquema desenhado no quadro. Refere que não é fácil escrever uma banda desenhada.

“Se formos algum dia ao professor R. podemos fazer uma BD?”, pergunta um aluno. “O professor R. porquê?!” questiona admirada a professora. “Porque podemos fazer no computador...” A professora continua: “Mas para fazer no computador, também temos que saber usar um programa específico.”

“Mas à mão podemos fazer”, insiste o aluno. “Sim, podemos tentar”, afirma a professora. “Podemos fazer agora...”, refere o aluno. “Calma, A., temos que aprender primeiro...alguém sabe quem foi o Marco Polo?”, pergunta a professora desviando o assunto. “Acho que foi alguém que descobriu qualquer coisa.” responde um aluno. “Descobriu a BD”, diz outro aluno. Os alunos estão tranquilos, atentos e motivados. “Não, era um descobridor”, informa a professora, descrevendo de seguida o Marco Polo.

A professora pede aos alunos para lerem a BD, individualmente e em voz alta. “A.C, quer dizer antes de Cristo, a professora já explica”, refere a docente e continua: “Este texto até é engraçado, porque explica uma coisa sobre a China.” Prossegue, contextualizando o texto e explicando a importância do narrador na BD: “Pois se lessem só as falas não percebiam.” Dá seguimento à interpretação do texto colocando questões aos alunos. Alguns alunos colocam o dedo no ar. “E em que continente fica a China?” pergunta a professora. Os alunos respondem em coro: “Na Ásia Oriental!” A docente aprofunda os conteúdos, explicando o significado das palavras que vão surgindo, tais como ANTIGUIDADE e o significado de SÉCULO III A.C. “Então estamos a ver que a China é na Ásia Oriental e que há três séculos antes de Cristo a China tornou-se o quê?” questiona a professora. Os alunos colocam o dedo no ar. “S. diz lá...” pede a professora. O aluno lê com dificuldade e a professora aproxima-se lendo com ele. A professora circula pela sala, continuando a interpretação do texto, colocando questões e explicando conceitos. Explica o que é uma Dinastia: “Antigamente existia o Rei e este poder passava de pais para filhos. Na China era o imperador que dominava. O imperador ia juntando terras e terras e isto há trinta anos antes de Cristo”, diz a professora passando a explicar a razão do termo usado para definir a data antes e depois de Cristo.

A docente continua a analisar o texto. “Já repararam que a história fica no ar? Se calhar é para vocês a terminarem. Vamos lá ver se conseguem. Porquê é que os ratinhos foram à China mudar a história?” Um aluno responde: “Para conhecer o Marco Polo”. Outros alunos foram dando outras sugestões: “Eu tenho uma teoria...” e explica-a.

A professora repete a explicação da BD a uma aluna que se ausentou, porque foi à Terapia da Fala e aproveita para rever os conceitos, apontando para o esquema que fez no quadro. Recapitula tudo com o auxílio dos alunos, ajudando assim a aluna a fazer os exercícios da ficha de trabalho.

Um aluno coloca uma questão sobre o Afonso Henrique, ao que a professora responde que naquele momento devem acabar o trabalho e que no período da tarde responde a essa questão, embora fosse matéria do quarto ano. “Agora vamos fazer o último exercício”, diz, pedindo aos alunos que ainda não participaram para lerem as questões.

Os alunos colocam o dedo no ar para responder. A professora faz o exercício oralmente e questiona os alunos: “No segundo balão, que fala é que vamos pôr? Tem que ter lógica, não é?” E lê as hipóteses todas para os alunos escolherem. Vai dando pistas e explica como devem fazer o exercício: “É só porem a letra e não o texto.” Um aluno responde e a professora pergunta a outro aluno se concorda, o qual responde afirmativamente.

A professora circula pela sala ajudando os alunos a fazerem o exercício. O exercício termina e os alunos ficam mais agitados. A professora pede para se calarem e para começarem a fazer uma BD numa folha. “A lápis!...”, refere. Os alunos desenham no caderno de português. Estão agitados, questionando com frequência a professora para perceberem se o que estão a fazer está correto. “Vá lá meninos, menos barulho...” diz a professora, deslocando-se, em simultâneo, para junto dos alunos para os apoiar.

“Ai meninos, está na hora de lanchar, arrumem a mesa e podem começar a comer.” Os alunos fazem o que a professora pede.

OBSERVAÇÃO – A2O2

(2ª observação da dinâmica da professora com o aluno NEE com ACI-P2/A2)

Escola: Escola Básica 1º ciclo

Ano de escolaridade: 2º

Data: 21-06-2017

Hora: 9:00h

Duração da observação: 90m

Área Curricular: Português

Situação inicial/contexto/atividade: Legendar a Banda Desenhada (BD). Realização de uma ficha de trabalho em grupo. O excerto de BD está numerado para que se possa fazer a legenda

O A2 entra na sala com os outros colegas e senta-se no seu lugar. O aluno conversa com o colega do lado e abre o livro na página indicada pela professora.

A docente pergunta ao A2 o que acha que é uma BD, o aluno fica em silêncio pensativo. A professora questiona outro aluno. Entretanto o A2 coloca o dedo no ar e a professora dá-lhe outra oportunidade para responder. "É isto..." diz o aluno apontando para a folha. "Pois é A2, e o que vês aí?", pergunta a professora. "Uns desenhos nuns quadrados", responde o A2.

A pedido da professora, os alunos vão legendando a BD "A2, e o cinco é o quê?", pergunta a professora. "Uma prancha", responde o A2. "Pois, então qual é o número da vinheta A2?" O aluno dá uma resposta errada. "Não A2", diz a professora, "eu vou explicar-te, a vinheta é isto", diz, aproximando-se do aluno e apontando para o livro. "Diz lá A2, o que é isto?" pergunta, apontando para o quadro. "A vinheta." Responde o A2. "Muito bem, já percebeste!", questiona a docente.

O A2 apresenta algumas dificuldades na leitura e a professora aproxima-se dele e auxilia-o.

A professora continua a interpretar o texto colocando questões, o A2 coloca o dedo no ar. "Diz lá A2, colocaste o dedo no ar...", pergunta a professora. "Foi para a China", responde o A2. "E em que continente fica a China?" torna a perguntar. O A2 responde em coro, com os colegas: "Na Ásia Oriente!"

O A2 coloca, timidamente, uma questão, tapando a cara com as mãos. A professora pede-lhe para falar mais alto, porque está a colocar uma questão pertinente. "Se o rei morre é o filho que ficava rei?", repete o aluno. A professora mais uma vez explica o que é a Dinastia e dá o exemplo de Portugal: "O primeiro rei de Portugal D. Afonso Henrique, com as guerras, foi conquistando terras que formaram Portugal."

No último exercício pede ao A2 para responder: "Uma folha de BD é uma..." e o A2 termina a frase: "Prancha".

A professora circula pela sala: "Não A2, não precisas de escrever o texto é só a letra que está aqui."

A professora diz para os alunos fazerem um BD e o A2 faz um retângulo no caderno de português: "Muito bem A2, agora tens que dividir a folha aos quadradinhos "

O A2, a pedido da docente, arruma a mesa, tira o lanche da mochila e começa a comer.

OBSERVAÇÃO-T203

(3ª observação da dinâmica da professora com a turma-P2/T2)

Escola: Escola Básica 1º ciclo

Ano de escolaridade: 2º

Data: 12-06-2017

Hora: 14:00h

Duração da observação: 90m

Área Curricular: Estudo do Meio.

Contexto/atividade/estratégia: Última semana do ano letivo, num dia de calor excessivo. Visionamento de um filme: “de onde vem”. As atividades económicas: Couro, floresta, pecuária, pesca

Os alunos e a professora entram na sala. Os alunos sentam-se nos seus lugares. “Vá lá meninos acabem de passar o que está no quadro, vamos lá, despachem-se que vamos ver uns filmes...” A professora já tem preparado o diapositivo e a tela para visionamento de filmes.

Os alunos passam os apontamentos do quadro enquanto a professora aproxima-se do A2 e vai chamando a atenção dos colegas que estão a fazer barulho: “Mas quem é que ainda não passou os apontamentos? Eu vou fazer perguntas e quero ver se vocês sabem...” Os alunos terminam de passar a informação do quadro e a professora pede-lhes para virarem as cadeiras e sentarem-se na mesa que está numa fila junto à janela, para visionamento do filme.

A professora coloca um filme sobre a origem dos sapatos de couro: “De couro, ouviram?”, reforça a professora. “Eu já sabia”, diz um aluno. “Chiu!”, diz a professora. “Eu também”, diz outro aluno. “Bué de fixe esse filme”, comenta outro. O filme termina e a professora questiona: “Ora bem, então os sapatos eram de quê?” Os alunos vão dando várias respostas e a professora conclui: “...de pele de animal, ou seja de couro”. A docente continua a colocar questões sobre o filme, os alunos colocam os braços no ar e respondem: “Roupa!” A professora admira-se: “Roupa?!!!”, “acho que tenho que pôr o filme outra vez”

“Oh R., acho que não estás a ouvir nada.” O aluno cala-se e fica a olhar para a professora. “Vou pôr outra vez e, atenção, isto sai para o teste.” A professora coloca outra vez o filme e pergunta: Então, qual é a fábrica que corta a pele?” “Curtume”, responde um aluno. A professora pede para explicarem o que acontece à pele: “lavam”, “alisam”, dizem em coro os alunos. “...e depois vai para a fabrica de pele e pode-se fazer malas e sapatos...”, conclui a docente, aproveitando para trabalhar os seguintes conceitos: atividade económica, matéria prima e produto final.

O filme termina e os alunos pedem para a professora colocar outro. A professora passa imagens de vários filmes parando numa: “Querem ver este?” “Sim”, respondem os alunos “Mas é para estarem calados a prestar atenção... querem ver, mas depois não estão atentos.”, adverte a docente. “Tão giro” comenta um aluno. Os alunos permanecem calados a ver e a ouvir o filme. A professora apoia-se nas imagens de um livro de Estudo do Meio para explicar com maior precisão a informação transmitida.

Pergunta a um aluno quais são as várias utilizações da cortiça, e o que os vários animais podem fornecer ao Ser Humano. Os alunos ficam pensativos. A professora dá pistas para que eles cheguem à resposta.

De seguida, passa outro documentário sobre a pesca. “Onde é que os pescadores podem pescar?”, questiona a professora. “No mar, nos lagos e no rio”, respondem os alunos. A docente continua: “Há peixes de água doce e de água salgada, quais são os peixes de água salgada?” Os alunos ficam a olhar para a professora pensativos: “Agora come-se muito por esta altura dos Santos Populares...” ajuda a docente. “Sardinhas!!!!”, dizem alguns alunos. “Sardinhas e, e.....carapaus” diz outro aluno. “Muito

bem”, diz a professora. “ E nos Açores também se pesca o quê?” “O bacalhau e o atum”, respondem alguns alunos. “E ainda se pode apanhar mais coisas, para além dos peixes que já disseram. O que será?”. Ficam novamente em silêncio a pensar. “ A professora gosta muito! Têm uma carapaça e uns bigodes, é o...” A professora dirige-se ao A2.

O filme seguinte aborda a produção do sal: “Agora vamos descobrir como se faz o sal, P. (**Nota:** outro aluno com ACI) sabes como é?” “A água do mar vai para aqueles buracos e depois o sal da água evapora e fica o sal”, diz o aluno. “Muito bem, P.!” elogia a docentes. “É como as nuvens...”, compara o aluno.

A professora passa ainda um filme sobre as minas e depois dá por terminada a atividade: “Ouçam, meninos está muito calor, vamos ficar por aqui, vão para os vossos lugares e comecem a lanchar...” Os alunos levantam-se, sentam-se e começam a lanchar.

OBSERVAÇÃO – A203

(3ª observação da dinâmica da professora com o aluno NEE com ACI-P2/A2)

Escola: Escola Básica 1º ciclo

Ano de escolaridade: 2º

Data: 12-06-2017

Hora: 14:00h

Duração da observação: 90m

Área Curricular: Área curricular de Estudo do Meio.

Contexto/atividade/estratégia: Última semana do ano letivo, num dia de calor excessivo. Visionamento de um filme: “de onde vem”. As atividades económicas: Couro, floresta, pecuária, pesca

O aluno A2, os colegas e a professora entram na sala. O aluno senta-se no seu lugar. A professora diz que vão ver uns filmes e aproxima-se do A2, revendo com ele a matéria que vai sair no teste. A professora aponta para o caderno e mostra, no Manual de Estudo do Meio, os esquemas da matéria.

Entretanto, coloca várias questões sobre o filme ao A2, nomeadamente sobre as várias utilizações que a cortiça pode ter, e o que os vários animais podem fornecer ao Ser Humano, perguntando: “E então A2? O que achas?”. Continua a colocar questões ao A2 e faz em simultâneo um esquema no seu caderno, com uma letra bem legível, registando as respostas, sobre os conteúdos que está a abordar (floresta e pecuária).

Mostra outro documentário sobre a pesca. A professora dirige-se ao A2 e questiona-o sobre o que se pode apanhar no mar para além dos peixes que já foram referidos: “É o ma...mari...”, reforça a docente. “Marisco”, diz o aluno. “É o marisco, muito bem, A2!”. Pergunta-lhe ainda, qual o marisco que ele conhece. O A2 não consegue responder. A professora ajuda-o a dizer e regista em simultâneo a informação no caderno, dizendo: “ Estuda o que eu estou a escrever no teu caderno, porque vai sair para o teste...”

A professora passa ainda um filme sobre as minas, o A2 conversa com os colegas sobre o que acontece nas minas. “Como se chamam os senhores que trabalham nas minas?” pergunta ao aluno. “Mineiros”, responde ele. “Já agora, diz-me lá o nome das pessoas que trabalham com os móveis de madeira?”, insiste a professora. “Construtores?...” responde o A2, sem segurança. A professora escreve no caderno e pede ao A2 para ler: “Carpinteiro.” Os colegas que estão junto dele sorriem e aplaudem o A2 por este ir

acertando as respostas. “O A2 já trabalhou muito hoje”, comenta a professora. “Ah, falta a indústria!”, exclama a professora. “Já perguntaste”, refere o A2. “Preguntei mas não escrevi no teu caderno”, diz a professora afastando-se do A2 e aproximando-se da tela onde estava projetado o filme. “Então, A2 diz-me lá, que fábricas conheces?”, pergunta a docente. O A2 está atento a observar o filme e um colega conversa com ele. O A2 não lhe responde. Permanece atento olhando para o ecrã, com o cotovelo na mesa, apoiando a cabeça na mão. Depois olha para o caderno e lê em voz baixa o que a professora escreveu no caderno. “Então A2, esta fábrica era de quê”, pergunta, apontando para a tela. “De sapatos”, responde o A2. “De calçado, e os sapatos são feitos de quê?”, corrige a docente. “De couro”, continua a responder o aluno. “Muito bem!” elogia a professora. O A2 olha para a professora, sorri e conversa com os colegas. “A2, estás a conversar com os colegas e não estás atento.” O A2 volta a olhar para a tela, ouvindo atentamente a informação transmitida pela professora. Um colega abana o A2 com um leque.

OBSERVAÇÃO-T301

(1ª observação da dinâmica da professora com a turma-P3/T3)

Escola: Escola Básica 1º ciclo

Ano de escolaridade: 2º

Data: 12-06-2017

Hora: 9:00h

Duração da observação: 90m

Área Curricular: Matemática

Contexto/atividade/estratégias: A aula começou às 8 horas. O aluno M. tem uma PEA. Correção das fichas de trabalho. Revisões: sistema monetário e leitura de horas. Trabalho individual e em grupo

Os alunos estão sentados dois a dois e a professora está com um aluno no quadro a fazer exercícios sobre as horas, com um relógio grande, desenhado no quadro. Depois dirige-se para as mesas e senta-se junto de dois alunos com NEE. Adverte um aluno que conversa com o colega: “Não estás com atenção e depois no teste erras!”. Pede a outro aluno para apagar o relógio, para que ela possa continuar a fazer a correção da ficha. Levanta-se e vai acabar de apagar o quadro. Escreve a questão no quadro e pede a um aluno para ir ao quadro escrever a resposta. O aluno sobe para cima de uma cadeira para chegar ao cimo do relógio e escreve, dando resposta à questão.

A professora pede com frequência para os alunos se calarem, porque estão a falar baixinho e “o ruído de fundo perturba a aula.” De seguida, dirige-se a um aluno : “Se eu te desse uma nota, que nota é que querias?”, pergunta. “Queria a de 500 euros que é a maior de todas!”, responde o aluno. Outro aluno está no quadro a preencher os retângulos com o valor das notas. Os alunos continuam a conversar e a virarem-se para trás. A professora pede, novamente, à turma para se calar explicando que têm uma ficha à frente para fazer e que ela está a ajudar o aluno que está no quadro e os colegas com maiores dificuldades. “Porque se continuam a falar, fazem sozinhos a próxima ficha.”, diz, virando-se para o aluno que está no quadro para explicar o que não está correto na resposta: “...e agora soma o que está no quadro”. O aluno faz o que a professora pede e suspira: “Já estou cansado!” Os colegas riem-se. “Então, quanto é que deu o total?”, pergunta a professora e o aluno responde.

A professora pede a outro aluno para escrever no quadro a próxima questão. Continua a pedir para os alunos permanecerem calados, mencionando com frequência o nome de alguns alunos. De seguida, pede a um aluno para distribuir outras fichas pelas mesas, enquanto corrige o exercício do aluno que está no quadro.

“Não volto a avisar mais vez nenhuma!”, adverte a docente, levantando-se e dizendo aos alunos para fazerem a ficha com atenção. Continua a corrigir o exercício realizado no quadro. Um aluno levanta-se, aproxima-se da professora e coloca-lhe uma questão, que é esclarecida por ela.

Outro aluno levanta-se com uma dúvida, mas a professora argumenta: “Agora estou com o A3...”, mas acaba por esclarecer a dúvida. O colega (M.) que está sentado ao lado do A3, termina a ficha, levanta-se e dirige-se para o computador a refilar, liga-o e coloca um CD. A professora continua a ajudar o A3. Alguns alunos levantam-se colocando-se à volta da professora para esta os ajudar a resolver os exercícios da ficha. A professora continua a pedir ao grupo para se calar e vai ajudando os alunos que solicitam a sua ajuda. Há alunos que vão junto da professora mais do que uma vez. A professora continua a ajudar o A3 em simultâneo.

O aluno que está no computador (M.) pergunta-lhe “quantos dias é que tem um ano?”, ao que a professora responde: “Acho que o B. sabe responder, responde lá ao teu colega”, diz dirigindo-se ao B. “365”, responde o colega. “356...eh!”, diz o aluno M.

“Atenção vamos lá ouvir”, pede a docente e refere as dificuldades que os alunos tiveram nos testes, alertando-os para o facto de quando a resposta implica o uso de uma cruz (escolha múltipla), não se deve escrever junto do quadrado. Inicia a correção da segunda ficha de trabalho e questiona os alunos um a um, para que individualmente possam responder às questões da ficha.

“Outra maneira de dizer oito e trinta (8:30)?”, pergunta a professora à turma. “Oito e meia.”, responde um aluno. Continua a solicitar, individualmente, os alunos para responderem, considerando, porém, as respostas certas, dadas pelos outros alunos da turma.

Pergunta a um aluno com mais dificuldades (T.) quantos dias é que tinha a semana. “Doze”, responde ele. “Vamos lá...hoje é 2ª, amanhã é 3ª, depois 4ª, 5ª, 6ª e 7ª feira????”, pergunta a professora. “Não, já não é 7ª feira”, diz o aluno. “Vamos lá, então, a seguir a 6ª feira é...?”. insiste a professora. “Domingo”, responde o aluno. “Não há outro dia antes desse?”, pergunta a professora. “Sábado”, diz o aluno. “Então quantos dias tem uma semana?”, torna a perguntar-lhe. “Sete”, responde o aluno. A professora pede para o aluno repetir, com ela, os nomes dos dias da semana e foi contando pelos dedos. Torna a questionar o aluno: “Quantos dias tem uma semana?”, colocando os sete dedos à sua frente. “Sete”, responde novamente o aluno.

“J., desculpa tu estavas com o dedo no ar, o que é que precisavas?”, pergunta escrevendo os dias de semana no quadro. “O que é que são doze?”, questiona a J. “Doze são os meses do ano, J., vamos lá dizer quais são. Vamos começar pelo colega lá atrás e segue sempre assim até aqui...tomem atenção que eu não vou dizer quem vai dizer, vocês é que têm que saber quem é o seguinte a falar. Quero tudo em silêncio. Vamos começar, qual é o primeiro mês do ano?”, diz apontando para o aluno que vai começar a sequência. “janeiro”, afirma o aluno. Os alunos dizem um a um os meses do ano. A professora ajuda o aluno (T.), a dizer o mês com reforço visual dos dedos das mãos dela. Bate, por vezes, com o apagador para os mandar calar. Quando chega a vez da J. diz: “Toma lá o microfone”, passando-lhe o apagador, a J. ri-se e diz acertadamente o nome do mês. “Boa!”, elogia a professora e continua a circular pela sala com o apagador, fazendo de conta que era o microfone. Os miúdos falam um pouco entre eles e a professora vai brincando: “O teu irmão parece que está no café a ler o jornal”. O aluno que foi chamado à atenção, percebe que é a vez dele de responder e refere o mês que se segue.

“Estás rouco?, Estás bem?”, pergunta-lhe a professora. “Ele entornou água por cima da cabeça”, diz a irmã.

“Vá lá só mais uma pergunta e vão lanchar. Quantos dias tem um ano comum?” Os alunos respondem em coro acertadamente.

Enquanto os alunos lançam a professora dá indicações para o que se irá passar no dia seguinte. O M. está em pé a fazer barulho e está constantemente a falar. A professora pede-lhe para se sentar, ele

senta-se mas coloca questões com frequência. Está mal sentado e de dedo no ar. A professora continua a explicar o que se vai passar no dia seguinte. “Só os meninos que estiverem com atenção é que conseguem ouvir” e continua a dar indicações, desta vez sobre o passeio que irão realizar. O M. continua em pé e passeia de mesa em mesa com uma bolacha e com um brinquedo na mão. Roda o brinquedo em cima da mesa. Entrega o brinquedo ao colega e dirige-se para o seu lugar.

A professora conversa ainda sobre o passeio. Os alunos levantam-se para colocar o lixo no caixote. O M. circula pela sala, sem barulho e senta-se no computador. “Vamos lá, se não se calam não vão ao recreio e a ver se não fico rouca, porque se ficar rouca não vamos ao passeio...”, diz a professora.

“Vamos lá, não vamos ao recreio antes de acabar de corrigir a ficha e coloca a ficha num ponto alto do quadro para que todos a possam ver e passa a explicar o que é a simetria. Há alunos que não estão com atenção, outros não percebem e questionam a professora e esta repete e depois manda sair quem já a fez

OBSERVAÇÃO – A301

(1ª observação da dinâmica da professora com o aluno NEE com ACI-P3/A3)

Escola: Escola Básica 1º ciclo

Ano de escolaridade: 2º

Data: 12-06-2017

Hora: 9:00h

Duração da observação: 90m

Área Curricular: Matemática

Contexto/atividade/estratégia: A aula começou às 8 horas. O A3 está sentado ao lado do aluno com PEA (M.) Correção das fichas de trabalho. Revisões. Trabalho individual e a pares

A professora está sentada junto de dois alunos com NEE (A3 e M.). Estão a realizar uma ficha de matemática sobre o sistema monetário e as horas. Usa as moedas e notas que estão no manual. Incentiva os alunos a trabalharem a pares, ajudando-os a identificar as moedas e notas. “Professora está aqui”, disse o A3. A professora recebe a moeda que lhe tinha pedido e continua a ajudá-los a somar as notas, concretizando a tarefa.

“Agora, aqui, vais colocar o sinal de maior, menor ou igual”, indica, apontando para a questão seguinte. O aluno executa a tarefa corretamente. A professora continua a ajudá-lo na realização da ficha: “Dois, como é que se escreve dois? Do-is”, diz reforçando silabicamente a palavra.

Constata que o aluno não escreveu bem a palavra e pede ao colega para o ajudar a escrever corretamente. O colega acusa alguma agitação e mostra querer sair do lugar. A professora falando calmamente e baixinho, controla o comportamento do colega, continuando a ajudar o A3, explicando o que tem que fazer a seguir. O aluno, tranquilo, vira-se para a professora questionando: “Dinheiro?”, apontando para a palavra. A professora responde afirmativamente e ajuda-o a escrever a palavra. De seguida estipula outra tarefa: “Agora vais colocar as notas pela ordem que está aqui”, diz a professora, enquanto intervém com a turma.

Pergunta ao A3 o valor das notas: “Qual é a nota maior?”, ao qual ele lhe responde: “Esta é a nota maior.”, diz apontando para a nota de 500 euros. “Agora para somares colocas 500+200+100 na folha”, indica a professora. Ele vai fazendo, mas, entretanto para e chama baixinho: “Professora...” e espera

enquanto a professora ajuda o colega que está a fazer a correção dos exercícios no quadro e um outro que lhe pediu ajuda e se sentou ao lado dela.

A professora continua a ajudar o A3. Entretanto, chama um aluno para vir para junto dela, para ajudar o A3 a fazer a ficha, enquanto dá atenção ao aluno que está no quadro.

“Então? Já está? Já estou aqui...já estou aqui...já colocaste as notas todas?”, pergunta a professora ao A3 dirigindo-se para junto dele. “Sim”, responde-lhe o aluno. “Então, vamos juntar $5+2+1$, que dá quanto?”, pergunta a professora. “Oito”, torna a responder o A3. “Mas estes números têm mais alguma coisa à frente, o que é?”, insiste a professora. “Zeros”, diz o A3. “São centenas”, acrescenta a docente e explica passo a passo como o aluno deverá somar as notas (**Nota**: usa o mesmo critério que foi usado no quadro, com outro aluno).

“Professora, já está”, diz o A3 e fica à espera. “Professora...”, insiste colocando o dedo no ar. A professora vira-se e continua a dar-lhe indicações. Depois vira-se para o lado para ajudar outro colega e o A3 toca-lhe no braço para chamar a sua atenção. “Então, quanto é cada goma?”, pergunta a professora virando-se novamente para o A3. “Cinco cêntimos”, responde-lhe o aluno. “São das pequenas ou das grandes?”, torna a questionar a professora “Pequenas”, responde. “Então se eu quiser comprar duas gomas, quanto dinheiro tenho que levar?”, desafia a professora. “Dez cêntimos”, diz o aluno. “E se eu quiser três?”, pergunta. “Quinze cêntimos”, responde o A3. “E assim quantas gomas levas para casa?”, insiste ainda a professora. “Três”, afirma ele. “Está bem, é uma para ti, uma para mim e outra para a tua mãe, mas o teu pai vai ficar triste, temos que comprar mais uma goma, podemos comprar daquelas cobrinhas, que eu gosto! Se eu comprar mais uma, que dinheiro é que vou precisar?” questiona, reforçando: “10 centimos+10 cêntimos...” ao que o aluno responde: “Vinte cêntimos”. A professora diz: “Muito bem! Já percebi que percebes de dinheiro. Quando precisar de ir às compras, comprar pão ou gomas, peço-te a ti.” e depois pergunta-lhe: “Queres ir agora um bocadinho para o computador?”. “Sim”, responde o aluno. “Então vamos combinar, jogas tu um jogo e depois joga o M., está bem?”, diz a docente virando-se para o M. O A3 vai para o computador.

A professora dirige-se para o computador e pede ao A3 que diga o nome do mês que se segue, direcionando o apagador, fazendo de conta que se trata de um microfone. O A3 fala muito baixinho. A professora bate com o apagador na mesa dizendo: “Não se ouve nada, este microfone está avariado”, com o intuito do aluno falar mais alto. O A3 ri-se e repete o nome do mês mais alto.

Os alunos começam a lanchar. O A3 leva a cadeira para o lugar dele, senta-se, bebe o sumo e come a merenda. A professora arruma, dentro do manual, as moedas e notas que estavam espalhadas pela mesa dele. O A3 levanta-se e coloca o lixo no caixote e aproxima-se do M., que está sentado em frente do computador: “M.....”, chama o A3.

- “A3, senta-te para ouvires com atenção”, diz a professora. “A3, amanhã é um dia normal e vens às oito horas e na 4ª feira não precisas de trazer nada, porque vamos ao passeio, percebeste?” O aluno responde: “Sim”. A professora pede que ele repita a informação dada. “Quarta-feira não é preciso trazer nada”, diz o A3. “E amanhã?”, insiste a docente. “Amanhã é escola”, responde o aluno. “Então agora podes ir para o computador”. O A3 vai para junto do M.

OBSERVAÇÃO-T302

(2ª observação da dinâmica da professora com a turma-P3/T3)

Escola: Escola Básica 1º ciclo

Ano de escolaridade: 2º

Data: 20-06-2017

Hora: 9:00h

Duração da observação: 90m

Área Curricular: Matemática

Contexto/atividade/estratégia: A professora está junto ao quadro virada para a turma. O M. está no computador. Revisões para a prova de aferição de matemática. Trabalho coletivo/ Correção em grande grupo.

A professora explica como se faz a operação $35-20=5$ e pede ao M.: “Temos que falar baixinho, boa?” E refere ainda: “Na prova de matemática temos que fazer a conta toda, porque se colocarem só a resposta, só têm cinco pontos.” Prossegue dizendo que quando os alunos não conseguirem fazer um problema devem passar à questão seguinte. Lembra ainda da importância de fazerem o desenho representando, assim, aquilo que o problema descreve.

“S. o problema diz que há um vaso com 12 flores, o que é que vais desenhar?”, pergunta a docente. “Um vaso com 12 flores”, responde a S.

“Olha, eu mandei-te para a ponta da mesa para não conversarem...”, diz a professora a um aluno e prossegue: “Entretanto 6 flores murcharam, quantas é que ficaram no vaso?” “Seis”, respondem os alunos em coro. “Então desenhem um vaso com seis flores e que resposta é que dão?”, continua a professora. “Seis”, dizem os alunos.

A docente pergunta a um aluno como devem ser feitos os problemas ao que ele responde: “Conta, esquema, desenho e resposta”. “Com uma letra feia, não é?” pergunta a docente. “Não, que se perceba”, diz um aluno. “Legível”, afirma outro. “Muito bem, isso é uma palavra de 500 euros, diz lá outra vez”, elogia a docente. “Legível”, repete o aluno.

A docente pede a um aluno para ler o problema. “Não consigo ouvir”, disse o aluno. “M. baixa um bocadinho, por favor”, pede a professora. “Assim?”, pergunta o M., baixando o som. “Sim, obrigada, M.” O aluno finalmente lê o enunciado do problema e a professora faz uma segunda leitura, explicitando os dados do problema. “Então, quanto é que pesa o outro gémeo?” “48”, responde um aluno. “Não, isso é igual ao outro, diz a professora escrevendo no quadro os dados do problema e explicando através de um esquema. Pergunta à turma qual é o gémeo que pesa mais e continua a colocar questões até a turma perceber. A professora respeita e ouve sempre o que os alunos têm a dizer.

“Nunca percebo a resposta...então a resposta é o quê professora? É 28?”, comenta uma aluna desconsolada. “Sim. Estás a ver como sabes? Não te esqueças é de fazer sempre a reta ou o desenho”, reforça a docente.

A professora desenha no quadro um cubo para colocar a legenda (o vértice, aresta ou face). “Professora, não vamos fazer mais problemas?”, pergunta um aluno. “Não, é preferível fazer poucos e bem do que muitos e não perceberem”, responde a professora. “Já tínhamos feito esse”, disse um aluno. “Pois e agora vamos ver se sabem...”, responde a professora e pede a um aluno para ir ao quadro fazer o

exercício. “Professora, não sei o que são os vértices!”, diz outro aluno. “São os pontinhos...”, explica a professora.

O M. continua no computador. O aluno que foi ao quadro vai buscar uma cadeira para chegar à parte de cima do cubo. A professora circula pela sala e diz: “Agora vou fazer uma pergunta muito importante, para saber quem está com atenção. O que é que eu tenho na minha mão?”, pergunta enquanto corrige uma palavra escrita no quadro. “O que eu tenho na mão é feito de quê?”, torna a perguntar. “Madeira”, respondem alguns alunos. “Madeira, mas o que é que eu tenho na mão? É um sólido ou uma figura geométrica, D.?”, insiste a professora dirigindo-se a uma aluna. “Sólido geométrico”, responde. “Fala mais alto”, pede a docente e a aluna repete: “Sólido geométrico”. A professora elogia: “Muito bem!” e explica a diferença entre os sólidos e as figuras geométricas. Solicita a participação de outro aluno para ir ao quadro: “Temos muitas figuras para completar” comenta e pergunta: “O que é que colocaram no número três?”. “Aresta”, responde um aluno. “Muito bem! A seguir vem o E. fazer o número quatro e a J. faz o cinco”, diz a professora.

Estão dois alunos no quadro a fazer o exercício. A professora circula pela sala e pede aos alunos para fazerem o outro exercícios sozinhos ou a pares. Chama a atenção para os erros ortográficos e vai pedindo para fazerem menos barulho. Aproxima-se dos alunos que pedem ajuda para os esclarecer. Faz a correção oral após o exercício estar feito e pergunta: “Todos fizeram assim?”. “Sim!”, respondem os alunos.

O M. permanece no computador. A professora explica o exercício seguinte e vai buscar peças de lego para concretizar a explicação. Os alunos estão atentos e alguns conversam baixinho. “Professora, não me lembro de mais nenhum jogo aqui”, disse o M. “Já vou M.”, diz a professora. Os alunos começam a fazer o exercício e a professora tira as dúvidas que vão surgindo. A professora dirige-se ao M., enquanto responde às questões dos alunos. Os alunos fazem o exercício, conversando baixinho.

Depois de ajudar o M., a professora dirige-se para o quadro, apaga-o e escreve outro exercício. Pede a uma aluna que estava distraída para ler o enunciado e de seguida diz: “Primeiro vão responder a uma pergunta: o que é o volume?”. Um aluno responde: “É aumenta o volume...”. A professora brinca com a resposta: “Sim, eu aumento de volume quando como muitos gelados e também podemos aumentar o volume do rádio...”, mas depois esclarece: “Vá lá, o volume é o espaço que um corpo ocupa”. Os alunos dão exemplos de vários objetos e a professora aproveita as ideias dos alunos para trabalhar com mais precisão o conceito volume.

A docente pede a outro aluno para ler e responder à pergunta seguinte, corrigindo-o oralmente. O M. pergunta se está na hora do lanche, a professora diz-lhe que não e pede aos alunos para se despacharem porque o M. está à espera de lanchar. Os alunos acabam de fazer o exercício e a professora diz que podem lanchar. Alguns alunos levantam-se para irem buscar o lanche e outros saem autonomamente da sala para irem à casa de banho. A professora pede para se sentarem e para conversarem baixo.

Quando a maior parte dos alunos acabam de lanchar, a professora distribui livros pelos alunos e chama a atenção de um aluno que está a brincar com a cola: “Olha, vê lá se não comes a cola em vez do bolicão...” “Eu não como a cola...”, responde o aluno. “Mas depois vais comer com as mãos sujas, arruma lá a cola”, responde a professora, distribuindo mais livros com a ajuda do A3.

O M. lanchou e volta para o computador. Alguns alunos circulam pela sala descontraidamente sem grande barulho e outros estão sentados a ver os livros a pares ou em pequenos grupos. Entretanto começa a haver mais barulho e a professora diz que só saem da sala pela “ordem do silêncio”. Os alunos continuam a conversar. “N., vais ser o último a sair”, diz a professora e os alunos calam-se de imediato. A professora pede para os alunos saírem por ordem decrescente: “Do último para o primeiro”

OBSERVAÇÃO – A302

(2ª observação da dinâmica da professora com o aluno NEE com ACI-P3/A3)

Escola: Escola Básica 1º ciclo

Ano de escolaridade: 2º

Data: 20-06-2017

Hora: 9:00h

Duração da observação: 90m

Área Curricular: Matemática

Contexto/atividade/estratégias: A professora está junto ao quadro virada para a turma. Revisões para prova de aferição de matemática. Trabalho coletivo/ Correção em grande grupo

O A3 está sentado na fila da frente: “Quanto é que eu ando de 20 ao 35, quantos saltinhos é que eu vou dar?”, pergunta a professora desenhando a reta no quadro. O aluno responde: “vou para o dez e depois para o cinco.”

“A3, porque é que temos um quadrado tão grande para resolvermos o problema?”, questiona a professora. “Para fazer desenhos, contas”, diz o A3 e a professora brinca com ele: “hambúguer, batatas fritas...” O A3 e os outros alunos riem-se.

A professora pergunta a um aluno quanto é que pesa o outro gémeo e perante a resposta do aluno a docente diz: “Não, isso é igual ao outro...A3, estás constantemente a falar e a pedir para os colegas responderem, assim não estás com atenção”, replica a professora, “Diz lá, pesas o mesmo que o teu irmão?” O A3 encolhe os ombros. “Não sabes?”, pergunta a professora e continua a explicar o exercício.

A professora senta-se junto do A3 e observa o aluno a fazer o exercício e vai dizendo: “Boa!” “Agora qual é que tu achas que é esta?”, pergunta apontando. O A3 responde corretamente e vai colocando questões e a professora vai explicando. O A3, muito calmo e atento, olha para a professora e espera que esta lhe diga se está correto o exercício.

Enquanto a professora se levanta para ajudar outro aluno o A3 permanece no seu lugar, olhando atentamente para a ficha e para o quadro.

O A3 levanta-se para ir ao seu lugar buscar o estojo ao saco. Senta-se novamente na fila da frente e tenta fazer o exercício sozinho. Aproxima a folha do colega (**Nota:** como que a pedir ajuda). O colega pede ajuda à professora e o A3 fica muito atento a ouvir o esclarecimento. A professora concretiza a explicação com os legos para o A3 perceber. Enquanto isso pede aos colegas para estarem calados e aponta para a folha do A3 indicando o que se deve fazer.

A maioria dos alunos acabam de lanchar e a professora distribui livros pelos alunos e o A3 aproxima-se e ajuda-a com satisfação, sorrindo enquanto os entrega, verificando se o nome que está nos livros corresponde ao colega. A professora pede ainda ao A3 que recolha as fichas que os alunos estiveram a fazer. O A3 circula pela sala apanhando as fichas e a pedido da professora conta as fichas que estão no montinho.

A professora pede ao A3 para distribuir outros livros, chamando pelo nome dos colegas. O A3 continua a entregar os livros. A professora encontra o livro dele e diz “A3... és tu o A3?”. O A3 ri-se, dizendo que sim. A professora pede para o A3 arrumar a mesa em vez de andar aos saltinhos na sala dizendo que parece o super-homem.

OBSERVAÇÃO-T3O3

(3ª observação da dinâmica da professora com a turma-P3/T3)

Escola: Escola Básica 1º ciclo

Ano de escolaridade: 2º

Data: 20-06-2017

Hora: 11:00h

Duração da observação: 90m

Área Curricular: Cidadania e área curricular à escolha

Contexto/atividade/estratégia: Última semana do ano letivo. Ensaio para a marcha e realização de uma ficha de um manual à escolha. Deslocação de mesas para obtenção de um espaço amplo. Trabalho em pares ou pequenos grupos de trabalho.

A professora entra na sala com os arcos e verifica se o som do computador está a funcionar. Pede a um aluno para ir chamar os outros ao recreio. Os alunos começam a entrar. A docente junta as mesas para obter espaço livre e pergunta ao M. se quer ensaiar ou se quer ficar sentado a brincar com plasticina. O aluno senta-se. Depois pede aos alunos para se sentarem no chão, os alunos sentam-se em roda e continuam a conversar. “Tira o boné, que estás todo transpirado”, ordena a professora. Os alunos conversam alto e a professora conversa com a Assistente Operacional (AO) que veio trazer um arco.

“Querem que eu me chateie bem a sério? Estão aqui três adultos, três.....!!!!”, ralha a professora. Os alunos calam-se.

A professora conta quantos rapazes vão entrar na marcha, não se esquecendo do aluno que frequenta a UEE. Os alunos conversam mais baixo, mas enquanto a docente dá indicações à AO, os alunos levantam as vozes. “Eles vão ser expulsos da escola”, diz o M., sentado, no seu lugar, a brincar com a plasticina.

“Vamos lá, as meninas de pé.”, diz a professora, “agora ninguém pode falar”. Coloca as meninas em fila: “Estás bem assim?”, pergunta e a aluna responde afirmativamente com a cabeça. A seguir diz para os rapazes se colocarem ao lado das raparigas, ao mesmo tempo que pede silêncio, ameaçando-os saírem da marcha caso não se calem. Assim que organiza os alunos colocando-os a pares uns atrás dos outros, entrega-lhes os arcos, explicando como devem segurá-los e colocar as mãos. Os alunos continuam a conversar. A professora mostra como os rapazes e as raparigas devem fazer a dança. O M. ri-se. “Queres vir, M.?”, pergunta a professora. O M. ri-se, encolhe-se e diz que não com a cabeça.

A docente coloca a música e exemplifica os primeiros passos da dança: “Primeiro os rapazes e depois as raparigas”. Os rapazes continuam a rir-se e a professora tira-lhes os arcos das mãos. “Quando bater uma palma dão a mão à colega e levantam os braços”, diz a professora e continua: “Com duas palmas passam por baixo” e fala para o M.: “M. precisava tanto da tua ajuda!”. O M. responde: “É uma pena, mas estou proibido”. A professora não insiste e continua a ensaiar com os alunos os passos da marcha: “Arcos para a frente!” O M. dança com a plasticina ao som da música.

“Já percebi que já sabem esta primeira parte, estão de parabéns! Logo à tarde temos que ensaiar lá fora.”, refere a docente. Iniciam o ensaio dos próximos passos: “Mexam-se raparigas!”, incentiva a professora. “Os arcos para a frente. Quando bater três palmas trocam de lugar” Os alunos cantam e dançam. A professora dá indicações e continua a pedir ajuda ao M., que reforça a sua posição.

Os alunos ensaiam novamente, agora com os arcos, a docente pede silêncio. Dá ajuda física aos alunos para realizarem os passos. Respeita as dificuldades dos alunos: um não consegue segurar o arco, porque é pesado e tira-lhe o arco da mão e outro aluno pede para trocar de arco pois o dele está sem boneco e a professora aprova. O ensaio continua, com a repetição dos passos e com a professora a chamar a atenção dos alunos quando estes estão a conversar e a brincar. Enquanto dançam, a professora vai dando dicas e as raparigas cantam. “Arcos a sair...”, diz a professora, explicando como devem fazer. “Oh professora, eles estão a gozar!”, comenta um aluno. “Estão a chocar”, diz o M. “O que é que está a chocar? Um ovo?” pergunta a professora.

Continuam a dançar e quando o ensaio acaba a professora pede os arcos e vai arrumá-los. A docente diz aos alunos para escolherem um dos manuais e para se sentarem em grupo, enquanto coloca as mesas no devido lugar. Os alunos sentam-se escolhendo um livro e um colega para trabalhar. A professora supervisiona essa escolha. “Só pode haver no máximo quatro alunos por grupo”, refere a docente. Os alunos agrupam-se com algum barulho e a professora teve de gritar para impor a ordem. Entretanto, permite aos alunos irem beber água.

O M. está junto do computador com uma almofada na cabeça. A professora retira o CD da marcha e o M. pergunta-lhe por que é que o computador não está aceso. “Tens que abrir a janela e fechar outra vez”, responde a professora, afastando-se. “O M. levanta-se e vai abrir a janela, a professora ri-se (parece que percebe que não deveria ter dito aquilo) e diz: “Não é essa janela é aquela do computador”, aproximando-se do computador para o ajudar. Os alunos continuam a fazer algum barulho e a professora continua a pedir para que se calem. A docente coloca a mochila do M. na cadeira e diz: “Oh M., que não precisas de andar com estes livros todos dentro da mala, alguns podem ficar em casa!”

Os alunos conversam, começando a resolver os exercícios dos manuais que escolheram. A professora enumera os grupos de um a quatro e diz que vai avaliar o comportamento dos grupos com MB, B e M, desenhando em simultâneo caras, expressando emoções de felicidade ou de tristeza. Pede ao M. para estar atento às horas do almoço, enquanto os alunos fazem a ficha de trabalho.

OBSERVAÇÃO – A303

(3ª observação da dinâmica da professora com o aluno NEE com ACI-P3/A3)

Escola: Escola Básica 1º ciclo

Ano de escolaridade: 2º

Data: 20-06-2017

Hora: 11:00h

Duração da observação: 90m

Área Curricular: Cidadania e Estudo do Meio

Contexto/atividade/estratégia: Ensaio para a marcha e realização de uma ficha de um manual à escolha. Deslocação de mesas para obtenção de um espaço amplo

A docente pede aos alunos para se sentarem no chão, em roda. O A3 senta-se e conversa calmamente e baixinho com os colegas do lado. Brinca com os colegas que estão à sua frente. “Querem que eu me chateie bem a sério? Estão aqui três adultos, três.....!!!!”, ralha a professora. O A3 para de imediato a brincadeira e olha para trás observando os colegas. Fica atento às instruções da docente.

A professora pede para os alunos colocarem-se de pé e começa a organizá-los: “Agora o A3, ficas aqui ao lado dela”, diz a professora. O A3 participa com entusiasmo e aprende depressa os passos da marcha, acompanhando os colegas.

Quando o ensaio termina a professora diz aos alunos para escolherem um dos manuais e para se sentarem em pares ou em grupo. Os alunos sentam-se escolhendo um livro e um colega para trabalhar. A professora supervisiona essa escolha. “A professora deixou três pessoas”, diz o A3 muito contente.

O A3 vai escolher o livro por três vezes e depois de se decidir pelo manual de Estudo do Meio senta-se no seu lugar. Começa a fazer os exercícios do livro, mas levanta-se constantemente para ir ter com os colegas. A professora pergunta onde está sentado e ele aponta para o seu lugar, a professora diz que já vai ter com ele. A professora pergunta-lhe se não quer ficar em nenhum grupo ele diz que não. A professora desloca-se para junto dele e diz: “O A3 vai escolher em que grupo quer ficar”. O aluno diz: “Para aquele”, apontando para um grupo na fila da frente. Segura o livro, levanta-se e desloca-se para junto dos colegas.

ANEXO G – Exemplo de recorte da entrevista em UR e transformação em indicador

Caso 1

Unidades de registo	Indicadores	Freq. UR/Ind
Acho que todos nós, enquanto seres humanos devemos aceitar a diferença. É o princípio fundamental. Seja para estabelecer a relação aluno/professor, seja entre colegas.	Aceitação da diferença	2
Se aceitarmos a diferença entre todos, entre os nossos pares é mais fácil haver um bom relacionamento.		
O ser diferente leva com que os outros alunos olhem para ele de outra forma, não no sentido de ser “um coitadinho”, mas no sentido de o ajudarem, de o apoiarem e são esses os sentimentos que valorizo em sala de aula e que tento transmitir aos alunos.	Valorização do apoio às pessoas diferentes	1
No ano passado...é pegar no processo, por acaso esse aluno já vinha referenciado no ano passado. É pegar no processo e verificar quais são as dificuldades e medidas que estão no PEI. Apesar de haver uma reformulação quando muda de ciclo...	O PEI como guia para o conhecimento do percurso escolar do aluno com NEE	2
O PEI...é uma ferramenta que orienta o professor titular de turma, com o historial do aluno e quais as medidas educativas que ele tem.		
É o espaço físico, é um espaço muito grande. No início da escola não conhecem o espaço, sentem-se perdidos. O espaço do Jardim de Infância é diferente do espaço do 1º ciclo.	Dificuldade dos alunos com NEE em organizarem-se no espaço das EB1	1
É uma mudança, criar novas rotinas...No primeiro mês é incutir nestas crianças as rotinas, regras referentes ao 1º ciclo. O estar sentado...	Necessidades de os alunos com NEE aprenderem novas rotinas no 1º CEB	1
Diferenciação, lá está, acabo por fazer sempre, quando tenho alunos do segundo ano que não atingiram as competências, trabalho as competências ao nível do 1º ano, estou a fazer diferenciação curricular.	Trabalho para aquisição de diferentes competências com diferentes alunos na mesma turma	1
Por exemplo tenho o P. com NEE, que não lê, o que faço é leitura do enunciado, ele em termos da matemática é um bom aluno, com um bom raciocínio. Utilizo com ele o Método Analítico Sintético e a professora de educação especial utiliza o Método	Foco na aprendizagem da leitura pelo aluno com NEE	1

Unidades de registo	Indicadores	Freq. UR/Ind
das 28 palavras e nãoA nossa grande preocupação é perceber qual a metodologia mais adequada para que a criança aprenda a ler		
Pegar nos relatórios médicos e pedagógicos e depois refletir quais as medidas e estratégias a aplicar em contexto de sala de aula.	Preocupação em passar do diagnóstico a um plano de intervenção em sala de aula	
O PEI ou a sua reformulação é feita durante o primeiro período. Tenho que ter um período, um timing, para conhecer o aluno.	Necessidade do conhecer o aluno durante o 1º período para poder elaborar o PEI	2
Primeiro tenho que conhecer o aluno (...)		
Eu, a professora titular de turma, o professor de educação especial e o encarregado de educação.	Professores do aluno e encarregado de educação como intervenientes no PEI	2
Eu, a professora da turma e a professora de educação especial. As ACI são dadas a conhecer ao encarregado de educação, tal como as avaliações.		
Após ser feito é dado a conhecer aos pais e o PEI é encaminhado para a Direção para ser homologado em pedagógico.	Divulgação do PEI aos pais e encaminhamento para as estruturas da escola	1
Informação dos relatórios médicos, dos encarregados de educação e dos colegas do ano anterior.	Relatórios anteriores como Informação relevante para a intervenção pedagógica	1
(...) e depois é feita uma reunião com a colega de educação especial (...)	Reunião entre PTT e docente EE	1
(...)no sentido de ver e verificar o processo do aluno (relatório técnico pedagógico, o PEI anterior e relatórios...). O aluno pode ter determinadas medidas no pré-escolar, mas no 1º ciclo poderão não ser as mesmas.	Necessidade de rever as medidas definidas no PEI anterior	1
Por norma deixo passar um ano, o primeiro ano só com a medida a) e d). No caso deste aluno, deixei fluir o primeiro ano e fui vendo as dificuldades que ele ia tendo ao nível da leitura, na leitura de pequenas palavras, de frases e de textos e percebi que a matemática era a área mais forte dele.	Preocupação em não limitar o percurso do aluno logo no 1º ano de escolaridade	1
E percebi que se eu lesse o enunciado o aluno percebia o que era pedido. Conseguia fazer leitura de imagens, a partir do som da palavra ou da sílaba. Conseguia relacionar palavra/imagem, com ajuda dos placares existentes na sala de aula.	Possibilidade de superar as dificuldades do 1º ano com algum apoio	1
O primeiro ano é de adaptação, de conhecimento e perceber se a maturidade também iria ajudar no processo de aprendizagem.	Necessidade de esperar que o aluno se adapte à escola e às exigências do 1º ciclo	1
Mas no início do segundo ano e após avaliação diagnóstica verifiquei que de facto o português era a área comprometida do aluno e que iria influenciar todas as outras áreas. Reuni com a colega de educação especial para serem elaboradas as	Necessidade de tomar decisões quanto a adequações curriculares no 2º ano	1

Unidades de registo	Indicadores	Freq. UR/Ind
adequações curriculares		
O tempo para reunir com a colega de educação especial. Devido á experiencia que as colegas têm, consegue-se agilizar o processo, senão era muito difícil...	Dificuldade em encontrar tempo para reuniões com os colegas	1
Tem que a ver com o um currículo do aluno. Há o currículo do 1º ciclo e para o aluno é feito um currículo adaptado, onde introduzimos, por vezes metas intermédias.	Adaptação do currículo introduzindo metas intermédias	2
São feitas anualmente e avaliadas por período. Pego nas metas que há do segundo ano e por exemplo ao nível da leitura e escrita, se o aluno não está a conseguir atingir essas competências, introduzo as metas intermedias ao nível do primeiro ano.		
Divido os objetivos e conteúdos de forma faseada para que o aluno consiga subir gradualmente, até atingir o objetivo principal.	Adaptação do currículo faseando objetivos e conteúdos	2
Subdividi os conteúdos e objetivos, para ele poder progredir de forma faseada.		
O aluno está sentado na fila da frente, para poder apoiá-lo.	Localização estratégica do aluno na sala para facilitar o apoio	1
Tento dar sempre o que estou a dar aos outros, faço muito trabalho coletivo no quadro para ele perceber e não ser discriminado.	Preocupação em integrar o aluno com NEE no trabalho coletivo da turma	2
Por exemplo, na produção de textos, dou orientações no quadro, divido o quadro, num lado coloco os elementos para elaborar o texto e no outro lado vou escrevendo o texto. Também mostro PowerPoint, ou faço questões e ele responde oralmente e vai outro aluno, ou vou mesmo eu escrever o texto coletivo.		
Planifico como se fosse para o segundo ano. Mas dou especial incidência aos alunos com determinadas dificuldades, porque o tipo de trabalho é diferente. É um trabalho mais individualizado.	Planificação global para a turma com individualização do trabalho para o aluno com NEE	1
Faço outro tipo de fichas, dou mais tempo, (...)	Individualização das atividades e recursos para o aluno com NEE	1
(...) estou mais diretamente com o aluno.	Mais apoio direto ao aluno com NEE	1
Era necessário mais tempo de apoio individual professor/aluno. As fichas de avaliação são adaptadas, leio a prova e podem ser feitas com a professora de educação especial. Mas também quero que este aluno esteja o mais tempo possível em contexto de sala de aula.	Necessidade de mais tempo para apoio individual, sem reduzir o tempo em sala de aula com os colegas	1

ANEXO H-Exemplo da análise das observações da dinâmica da professora com a turma

OBSERVAÇÃO- T101

Escola: Escola Básica 1º ciclo

Ano de escolaridade: 2º

Data: 6-06-2017

Hora: 9:00h

Duração da observação: 90m

Contexto/atividades/estratégias: Os alunos regressam à sala de aula após o intervalo da manhã. Audição de um CD e atividades subjacentes: Questionamento oral, em grande grupo, sobre o texto ouvido. Preenchimento individual, de uma ficha sobre o texto. Trabalho em pequenos grupos. Utilização do dicionário.

Caso 1- 1ª observação

Categorias observadas	Descrição dos comportamentos e interações do professor e dos alunos	Inferências	Descritores da ação do professor
Conteúdos desenvolvidos	Área curricular de Português Desenvolvimento da oralidade e da escrita		Interpretação do texto ouvido. Compreensão da linguagem escrita
Gestão da atividade e estratégias	Os alunos estão sentados e sossegados à espera da professora, quando esta entra na sala. A professora comunica que não quer nada no chão e começa a distribuir os cadernos pelas mesas dando a indicação que iriam ouvir um CD. Os alunos abrem os livros de português na página indicada pela professora A professora solicita a participação de dois alunos. “Agora vamos ler as perguntas da ficha do vosso livro, A. lê a primeira pergunta” e depois foi a vez do A1 ler a segunda questão	Os alunos parecem conhecer bem as regras A professora supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula. A docente promove a interpretação da informação oral.	Organização do ambiente de trabalho Antecipação da atividade Indicações/instruções para a tarefa Solicitação de participação dos alunos

Categorias observadas	Descrição dos comportamentos e interações do professor e dos alunos	Inferências	Descritores da ação do professor
	<p>“Vou colocar novamente o CD, mas tomem lá atenção...”</p> <p>(...) e escreve no quadro duas colunas com INICIO e FINAL, ajudando assim os alunos a organizar e a visualizar tarefa.</p> <p>-“Já está?” E agora conseguem responder? Ouvimos duas vezes a mesma história e alertei-vos para o INICIO e para o FIM. Como começou o início da história?” – pergunta a professora. Um aluno responde: “Começou com uma árvore...” A professora vai colocando questões e os alunos vão respondendo. Exploram a história e imitem opiniões. Um aluno diz: “Havia uma estrada.”</p> <p>A professora pergunta: “Concordam?” Os alunos deram a sua opinião.</p> <p>A professora continua a colocar questões dando-lhes assim pistas para que os alunos chegassem às respostas por eles próprios.</p> <p>Enquanto os alunos fazem o desenho e pintam a professora relaciona a informação obtida com a vida do dia-a-dia dos alunos.</p> <p>“Próxima atividade”, diz a professora</p> <p>Mais uma vez relaciona esta situação como o dia a dia das crianças: “se eu viesse para a sala de aula e se não tivesse alunos, como é que era?” “Não havia ninguém para aprender”, responde um aluno.</p> <p>A professora circula pela sala e os alunos vão fazendo comentários: “Vou dar um jeito ao capacete”. A professora aproveita os comentários dos alunos para articular conhecimentos: “ Pois, é importante usar o capacete quando andamos de bicicleta e de Skate.</p> <p>“Agora vamos fazer um trabalho de grupo, vamos procurar palavras no dicionário”</p>	<p>Fornece pistas para a organização do pensamento</p> <p>Cria na turma um ambiente propício à aprendizagem</p> <p>Preocupação em consolidar as aprendizagens</p> <p>Preocupação em criar oportunidades de aprendizagem</p>	<p>Repetição como estratégia facilitadora à compreensão e assimilação da informação</p> <p>Organização da informação</p> <p>Questionamento para aferição da compreensão</p> <p>Solicitação de opiniões dos alunos</p> <p>Fornecimento de pistas para as respostas</p> <p>Relacionamento da informação do texto com a experiência quotidiana</p> <p>Antecipação da nova atividade</p> <p>Relacionamento da informação do texto com a experiência quotidiana</p> <p>Utilização das intervenções dos alunos para relacionar conhecimentos</p> <p>Antecipação e explicação da nova atividade</p>

Categorias observadas	Descrição dos comportamentos e interações do professor e dos alunos	Inferências	Descritores da ação do professor
	<p>“Vou distribuir os dicionários”, diz a professora. “Usamos as folhas do dia?”, pergunta um aluno. “Não, usamos outra folha que vos vou dar”.</p> <p>A professora começa a organizar os grupos chamando os alunos para se juntarem aos outros colegas. São grupos de quatro elementos.</p> <p>“Têm os livros fechados?”, pergunta a professora.</p> <p>“Vocês viram-se para trás...” a professora vai dando instruções para os alunos se colocarem em grupo. Um aluno pergunta: “como vou fazer?” A professora responde: “Levantando a cadeira.”</p> <p>A professora continua a dar indicações de como vai decorrer a atividade: “ Vou dar uma folha a cada grupo, uma, duas, três, quatro.</p> <p>Os alunos começam a falar baixinho. A professora continua a dar indicações de como se deve trabalhar em grupo: “Atenção, o trabalho de grupo é saber ouvir o outro e têm que decidir quem é o responsável que vai escrever na folha as palavras.”</p> <p>Não se esqueçam de escrever, primeiro, o nome dos colegas do grupo.”</p> <p>A professora vai respondendo às questões dos alunos: “ escrever a caneta, porque o nome escreve-se a caneta”</p> <p>“ As palavras que não sabem vão procurar no dicionário e o primeiro a encontrar diz aos outros e depois dizem se concordam. “</p> <p>Um aluno refere que vai designar um determinado colega para ser o responsável pela escrita da tarefa ao que a professora adverte: “Isso é uma decisão do grupo, mas ele dá muitos erros...”</p>	<p>Promove a aquisição de hábitos e métodos de trabalho</p> <p>Dá indicações para se trabalhar em grupo</p> <p>Fomenta o trabalho cooperativo</p>	<p>Indicações para a realização de nova tarefa</p> <p>Organização dos grupos pela professora</p> <p>Questionamento para aferição das condições da realização da tarefa</p> <p>Organização dos grupos pela professora</p> <p>Indicações/instruções para a tarefa</p> <p>Promoção do trabalho cooperativo</p> <p>Indicações/instruções para a tarefa</p> <p>Esclarecimento de dúvidas</p> <p>Indicações/instruções para a tarefa</p> <p>Sugestões para o desempenho de papéis dentro do grupo</p>

Categorias observadas	Descrição dos comportamentos e interações do professor e dos alunos	Inferências	Descritores da ação do professor
	<p>Circula pela sala e continua a dar pistas e indicações para se realizar o trabalho</p> <p>Dirige-se para um grupo: “quem ficou de escrever? “ A B.”- responde o aluno.</p> <p>“Atenção quando passarem para o papel têm que ter muita atenção à caligrafia, é muito importante!”- recorda a professora.</p> <p>Os alunos procuram as palavras no dicionário e a professora dirige-se para o grupo do A1.</p> <p>Alguns alunos chamam a professora dizendo que não encontram a palavra. Esta dirige-se ao grupo que solicitou ajuda, tenta perceber qual é a dificuldade dos alunos e ajuda-os a ultrapassá-la.</p> <p>Os alunos continuam a trabalhar realizando a tarefa solicitada pela professora: um ou dois elementos do grupo procuram a palavra no dicionário e outro elemento escreve o significado da palavra na folha.</p> <p>“Bem, está na hora de pararem o trabalho, quem não acabou termina a seguir ao intervalo.</p> <p>Fechem os dicionários, coloquem as folhas à vossa frente e ponham o dicionário em cima das folhas. Tirem os individuais e podem lanchar.”</p>	<p>Promove a aquisição de hábitos e métodos de trabalho</p> <p>Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas</p> <p>A docente mostra preocupação em ajudar na organização do pensamento</p> <p>Mantém os alunos ativamente envolvidos na tarefa</p> <p>Os alunos cumprem ordenadamente as indicações da professora</p>	<p>Fornecimento de pistas para a realização do trabalho de grupo</p> <p>Apoio a cada um dos grupos</p> <p>Fornecimento de pistas para a realização do trabalho de grupo</p> <p>Promoção do trabalho autónomo</p> <p>Mediação na realização das tarefas</p> <p>Promoção do trabalho autónomo</p> <p>Indicação para o término da tarefa</p> <p>Indicações/instruções para a tarefa</p>
<p>Relação Pedagógica</p>	<p>No início da aula foi ajustando os comportamentos dos alunos, pedindo para se sentarem.</p> <p>Entra, na sala, uma assistente operacional (AO) muito exaltada, que reporta à docente as atitudes que alguns alunos da turma tiveram no recreio. A professora ouve, agradece e comunica que vai conversar com os alunos. Aquando da saída da AO a professora vira-se para a turma e questiona os alunos sobre a função dos intervalos, lamentando estar sempre a reforçar as regras: “Quantas vezes já vos disse que brincar não é agredir os outros??? Eu já vos trouxe cordas e bolas para que brincassem...”</p>	<p>Gere a situação com segurança e flexibilidade</p> <p>Aborda conteúdos transversais, no âmbito da cidadania.</p>	<p>Mobilização da atenção dos alunos</p> <p>Evocação de regras de funcionamento no recreio</p> <p>Admoestação sobre o comportamento no recreio</p>

Categorias observadas	Descrição dos comportamentos e interações do professor e dos alunos	Inferências	Descritores da ação do professor
	<p>Permite aos alunos transmitirem, individualmente, a sua opinião. Os alunos explicaram o que aconteceu no recreio. A professora argumenta conhecer bem os alunos e diz saber que alguns deles fazem disparates.</p> <p>“Bom, agora já chega, tenho que dar a aula!” Um aluno ainda insiste, mas a professora interrompe a conversa e continua a dar a aula. Pede para os alunos sentarem-se corretamente, referindo que vai colocar o CD. “Estão todos prontos para ouvir?”</p> <p>O CD salta um pouco, não está nas melhores condições. “Vá lá meninos, vamos lá fazer silêncio!”</p> <p>A professora chama a atenção para alguns alunos não terem virado a página, quando terminou o CD.</p> <p>Um aluno levanta-se para ir buscar papel higiénico e tornou a sentar-se.</p> <p>Enquanto a professora distribui os dicionários os alunos permaneceram em silêncio ou falavam baixinho e sentam-se assim que recebem os dicionários.</p> <p>No trabalho de grupo os alunos começam a falar mais alto e a professora diz: “Olhem é assim, eu vou dar nomes aos grupos e aquele que fizer mais barulho perde.</p> <p>”Meninos, mais baixinho, assim não se entendem!...” – refere a professora.</p> <p>Os alunos lancham, conversando baixinho e aquando do toque para o recreio arrumam os seus pertencem e retiram-se da sala.</p>	<p>Impõe limites</p> <p>Corrige com rigor, eficácia e em tempo útil os comportamentos desajustados.</p> <p>Chama a atenção dos alunos</p> <p>Ambiente de confiança, segurança e de respeito</p> <p>Corrige com rigor, eficácia e em tempo útil os comportamentos desajustados.</p>	<p>Aceitação das opiniões dos alunos relativas ao comportamento no recreio</p> <p>Criação de condições para a realização das atividades</p> <p>Regulação do comportamento dos alunos</p> <p>Admoestação sobre o comportamento dos alunos</p> <p>Criação de um ambiente propício à gestão autónoma das tarefas</p> <p>Criação de um ambiente propício à gestão autónoma de comportamentos</p> <p>Admoestação sobre o comportamento dos alunos</p> <p>Regulação do comportamento dos alunos</p> <p>Criação de um ambiente propício à gestão autónoma das tarefas</p>

Categorias observadas	Descrição dos comportamentos e interações do professor e dos alunos	Inferências	Descritores da ação do professor
Gestão dos recursos	Distribuiu os livros pelos alunos. Utilizou o CD de apoio existente no livro. Escreveu no quadro. Entregou os dicionários aos alunos. Entregou uma ficha elaborada previamente em papel.		Manuais, quadro, CD, dicionários, fichas em suporte de papel
Gestão do espaço	A professora circula pela sala e os alunos estão atentos a ouvir o CD. A professora circula pela sala e vai dando indicações e pistas para se realizar o trabalho. A professora circula pela sala enquanto transmite a informação A professora circula pela sala enquanto distribui os dicionários A docente organiza grupos de trabalho		Deslocação pela sala para controlo da realização das tarefas pelos alunos Deslocação no espaço da aula enquanto transmite informação. Deslocação pela sala para distribuição de material Reorganização da sala em pequenos grupos de trabalho
Gestão do tempo	Organizou a aula em dois períodos: na primeira parte da aula foi realizada uma atividade em grande grupo e na segunda parte foi proposta uma tarefa em pequeno grupo. Deu indicações precisas do início e término da tarefa		Delimitação temporal das atividades Antecipação do início e término das tarefas
Avaliação do processo das aprendizagens	"Pois, nesta palavra (SOMBRA) têm que encontrar primeiro a letra M, antes da letra B..."	Proporcionou aos alunos oportunidades para identificar os seus progressos e dificuldades.	Fornecimento de pistas para a auto identificação de progressos e dificuldades.
	Solicita aos alunos para verificarem as questões do livro, lendo-as em voz alta, para que estes, ao ouvirem o CD estivessem atentos à informação que deveriam de reter.		Verificação do trabalho realizado
	A professora relembra a informação partilhada e as conclusões tiradas, sobre o início e o final da história, referindo que inicialmente a árvore estava sozinha, ficando acompanhada no final da história.		Consolidação das aprendizagens

ANEXO I- Exemplo da análise das observações da dinâmica da professora com o aluno NEE com ACI

OBSERVAÇÃO – A101

Escola: Escola Básica 1º ciclo

Ano de escolaridade: 2º

Data: 6-06-2017

Hora: 11h

Duração da observação: 90m

Contexto/atividades/estratégias: Os alunos regressam à sala de aula após o intervalo da manhã. Audição de um CD e atividades subjacentes: Questionamento oral, em grande grupo, sobre o texto ouvido. Preenchimento individual, de uma ficha sobre o texto. Trabalho em pequenos grupos. Utilização do dicionário.

Caso 1-1ª observação

Categories observadas	Descrição dos comportamentos e interações do professor e dos alunos	Inferências	Descritores da ação do professor
Conteúdos desenvolvidos	Área curricular de Português Desenvolvimento da oralidade e da escrita.	Foram contemplados os mesmos conteúdos	Interpretação do texto ouvido. Compreensão da linguagem escrita
Gestão da atividade e estratégias	<p>O aluno está sentado e calado, aquando da entrada da professora. Quando recebe o livro de português, dado pela docente, abre-o na página indicada.</p> <p>Termina a audição do CD e a professora solicita ao A1 para ler a segunda pergunta da ficha do livro. A professora coloca uma questão ao A1 e este fica a olhar e não responde. “O A1 não ouviu.”, diz a professora, explicando-lhe a resposta.</p> <p>Coloca novamente a questão e espera que ele responda. O A1 responde baixinho, dando uma resposta errada</p> <p>Coloca a mesma questão à turma e um outro aluno responde corretamente. Volta a questionar o A1: “Queres saber o que o colega disse?”, pergunta a professora. “Não”, responde ele baixinho. “Mas olha, podemos pedir para o P. repetir a resposta, para ver se concordas...” contrapõe a professora.</p>	<p>Permite o silêncio prévio à resposta</p> <p>Repete a questão</p> <p>Solicita à turma ajuda para o aluno</p>	<p>Organização do ambiente de trabalho</p> <p>Solicitação da participação do aluno</p> <p>Questionamento direto ao aluno</p> <p>Atribuição de tempo de resposta do aluno</p> <p>Repetição como estratégia facilitadora à compreensão da informação</p> <p>Promoção do trabalho cooperativo</p>

Categorias observadas	Descrição dos comportamentos e interações do professor e dos alunos	Inferências	Descritores da ação do professor
	<p>O P. repete o que tinha dito e a professora apercebe-se que o A1 não compreende o significado da palavra dita pelo colega. Confirma com o A1 se é essa a sua dúvida ao que o aluno responde afirmativamente. A professora, com a ajuda dos colegas, explica-lhe o significado da palavra.</p> <p>A docente aproxima-se dele e aponta para o livro ajudando-o a acompanhar a atividade. O aluno desenha e pinta executando a tarefa com sucesso.</p> <p>Aquando da segunda atividade a professora chama o A1 para ir buscar o dicionário e de seguida chama os outros colegas.</p> <p>A professora chega perto do A1, que aponta para a palavra que o colega encontrou. “Não, não A1 eu quero que sejas tu a encontrar a palavra, vamos lá, a seguir a A qual é a letra que vem a seguir?”</p> <p>Vou pôr as palavras no quadro: arbusto, capa, floresta, sombra e vasta” Vira-se para o aluno e apontando para a letra escrita no quadro pergunta-lhe: “A1 onde está a letra A?”</p> <p>E mostra-lhe como procurar a letra no dicionário. “E agora a letra R...” E continuam a procurar as letras: “Então, já percebeste como funciona? Está aqui escrito que arbusto é uma árvore pequena.”.</p> <p>A professora aproxima-se do A1 e vira a folha com as palavras, aponta para a palavra seguinte e pergunta-lhe: “A palavra começa por que letra?”</p> <p>Um aluno responde que começa por um O. “O??”, interroga a professora.</p> <p>“C”, diz o A1 “C, e a seguir qual é a letra?”, questiona a professora. “A”- responde o A1 a rir-se.</p> <p>Entretanto não consegue encontrar a letra P e a professora ajuda-o e de repente o A1 diz: “Encontrei, capa!”. “Já percebeste qual é o truque. Agora procura a próxima. Olha, qual é?”- diz-lhe a professora apontando para a palavra floresta escrita no quadro.</p>	<p>A docente está atenta às dificuldades do A1</p> <p>Apoia individualmente o aluno</p> <p>Preocupa-se em ajudar na organização do ensino</p> <p>Promove a aquisição de hábitos e métodos de trabalho</p> <p>Apoia o aluno na realização da tarefa</p>	<p>Procura de compreensão do motivo para o erro do aluno</p> <p>Promoção do trabalho cooperativo</p> <p>Fornecimento de pistas para a realização da tarefa</p> <p>Solicitação da participação do aluno</p> <p>Solicitação da participação do aluno</p> <p>Organização visual da informação</p> <p>Apoio direto e individualizado no ensino da leitura</p> <p>Apoio direto e individualizado no ensino da leitura</p> <p>Questionamento para aceder ao conhecimento</p> <p>Questionamento para aceder ao conhecimento</p> <p>Mediação na realização das tarefas</p> <p>Fornecimento de pistas para a realização da tarefa</p>

Categorias observadas	Descrição dos comportamentos e interações do professor e dos alunos	Inferências	Descritores da ação do professor
	<p>Aproxima-se dele e ajuda-o a encontrar a próxima letra. “Não podes deixar o F”, apontando para o F - “ e a seguir tens que encontrar o L.” “Já está aqui”- diz o A1. “Mostra”- pede a professora...”</p> <p>O A1 olha para o quadro e a seguir para o dicionário. “Já encontraste? Tens que procurar o O...”</p> <p>“Achei...”, disse o A1. Agora qual é a letra que tens que procurar?”- pergunta a professora, apontando para a palavra na folha.</p> <p>O A1 ficou a olhar e após uns instantes refere que tem que encontrar o R e o E..</p>	<p>A docente dá-lhe tempo para responder</p>	<p>Indicações/instruções para a realização da tarefa</p> <p>Indicações/instruções para a realização da tarefa</p> <p>Fornecimento de pistas para a tarefa</p> <p>Atribuição de tempo de resposta do aluno</p>
<p>Relação pedagógica</p>	<p>Coloca a caneta na boca. Brinca com o lápis e depois coloca a tampa da caneta no lápis, enquanto se ouve o CD. O A1 olha para a professora enquanto esta conversa.</p> <p>O A1 permanece parado e olha para a professora com dicionário na mão.</p> <p>“Podes sentar-te A1”, disse a professora.</p> <p>O A1 conversa com os colegas sobre o trabalho.</p> <p>“Boa...”</p> <p>“Muito bem!</p> <p>A professora elogia-o (...)</p> <p>(...) e incentiva-o a continuar até encontrar a palavra FLORESTA.</p>	<p>O aluno parece atento</p> <p>Parece descontraído, motivado e interessado.</p> <p>Demonstra confiança nas capacidades de aprendizagem do aluno atendendo às suas diferenças individuais.</p>	<p>Mobilização da atenção do aluno.</p> <p>Mobilização da atenção do aluno.</p> <p>Encorajamento do aluno para realizar a tarefa</p> <p>Criação de um ambiente propício ao diálogo</p> <p>Reforço positivo ao aluno</p> <p>Reforço positivo ao aluno</p> <p>Reforço positivo ao aluno</p> <p>Encorajamento do aluno para realizar a tarefa</p>

Categorias observadas	Descrição dos comportamentos e interações do professor e dos alunos	Inferências	Descritores da ação do professor
Gestão dos recursos	Distribuiu o livro pelo aluno. Utilizou o CD de apoio existente no livro. Escreveu no quadro. Entregou o dicionário ao aluno. Entregou uma ficha elaborada previamente em papel	Sem adequações	Manuais, quadro, CD, dicionários, fichas em suporte de papel
Gestão do espaço	O aluno está sentado na fila da frente na segunda carteira. A professora circula pela sala e vai dando indicações e pistas para se realizar o trabalho. A professora aproxima-se do A1 com frequência. A docente pede para o A1 ir buscar o dicionário		Deslocação frequente para junto do aluno para apoio direto à realização das tarefas. Deslocação do A1 pela sala
Gestão do tempo	Organizou a aula em dois períodos: na primeira parte da aula foi realizada uma atividade em grande grupo e na segunda parte foi proposta uma tarefa em pequeno grupo. Disponibilizou mais tempo para o aluno	Adequou o tempo de apreensão dos conteúdos	Delimitação temporal das atividades Atribuição de tempo suplementar ao aluno na realização das tarefas
Avaliação do processo de aprendizagem	“Já encontraste a palavra?” “...não é flor, mas quer dizer que estás perto”.	Proporcionou ao aluno oportunidade para identificar os seus progressos e dificuldades.	Verificação do trabalho realizado Mediação na superação dos obstáculos/dificuldades

ANEXO J – Exemplo da grelha dos resultados das observações da dinâmica da professora com a turma e com o aluno com NEE

Caso1-1ª observação

Categorias	Descritores da ação do Professor /Turma	UR Ind	Descritores da ação do Professor / A1 (NEE)	UR Ind	Com adeq	Sem adeq
Conteúdos desenvolvidos	Interpretação do texto ouvido. Compreensão da linguagem escrita		Interpretação do texto ouvido. Compreensão da linguagem escrita			x
Atividade	Audição de um texto em CD Utilização do dicionário.		Audição de um texto em CD Utilização do dicionário.			x
Estratégias	Questionamento oral sobre o texto em grande grupo. Preenchimento individual, de uma ficha sobre o texto. Trabalho em pequenos grupos		Questionamento oral sobre o texto em grande grupo Preenchimento individual, de uma ficha sobre o texto Trabalho em pequenos grupos			x
Gestão das atividades e estratégias	Organização prévia do ambiente de trabalho	1	Organização prévia do ambiente de trabalho	1		x
	Solicitação de opiniões dos alunos	1				
	Promoção do trabalho cooperativo	1	Promoção do trabalho cooperativo	2	x	
	Solicitação de participação dos alunos	1	Solicitação da participação do aluno	3		x
	Indicações/instruções para a tarefa	5	Indicações/instruções para a tarefa, para a realização da atividade	2	x	
			Procura de compreensão do motivo para o erro do aluno	2	x	
	Relacionamento da informação do texto com a experiência quotidiana	2				x
	Utilização das intervenções dos alunos para relacionar conhecimentos	1				x
			Atribuição de tempo de resposta do aluno	3	x	
	Antecipação da atividade	1				x
	Antecipação da nova atividade	1				x
	Antecipação e explicação da nova atividade	1				x
	Fornecimento de pistas para a realização do trabalho de grupo	2				x
	Fornecimento de pistas para as respostas	1				x
		Fornecimento de pistas para a realização da tarefa	3	x		

Categorias	Descritores da ação do Professor /Turma	UR Ind	Descritores da ação do Professor / A1 (NEE)	UR Ind	Com adeq	Sem adeq
			Questionamento direto ao aluno	1	x	
			Questionamento para aceder ao conhecimento	2	x	
	Questionamento para aferição da compreensão	1				x
	Questionamento para aferição das condições da realização da tarefa					x
	Esclarecimentos de dúvidas	1				x
	Organização dos grupos pela professora	1				
	Organização informação	1	Organização visual da informação	1	x	
	Indicações para o funcionamento dos grupos	1				
	Sugestões para o desempenho de papéis dentro do grupo	1				x
	Apoio a cada um dos grupo	1				x
			Apoio direto e individualizado no ensino da leitura	2	x	
	Repetição como estratégia facilitadora à compreensão da informação	1	Repetição como estratégia facilitadora à compreensão da informação	1	x	
	Promoção do trabalho autónomo	2				x
	Mediação na realização das tarefas	1	Mediação na realização das tarefas	1	x	
	Indicação para o término da tarefa	1				x
Relação Pedagógica	Mobilização da atenção dos alunos	1	Mobilização da atenção do aluno	2		x
			Encorajamento do aluno para realizar a tarefa	2	x	
			Criação de um ambiente propício ao diálogo	1		x
			Reforço positivo ao aluno	3	x	
	Admoestação sobre o comportamento no recreio	1				x
	Evocação de regras de funcionamento no recreio	1				x
	Aceitação das opiniões dos alunos relativas ao comportamento no recreio	1				x
		Criação de condições para a realização das atividades	1			x

Categorias	Descritores da ação do Professor /Turma	UR Ind	Descritores da ação do Professor / A1 (NEE)	UR Ind	Com adeq	Sem adeq
	Regulação do comportamento dos alunos	2				x
	Admoestação sobre o comportamento dos alunos	2				x
	Criação de um ambiente propício à gestão autónoma das tarefas	2				x
	Criação de um ambiente propício à gestão autónoma de comportamentos	1				x
Gestão dos recursos	Manuais, quadro, CD, dicionários, fichas em suporte de papel		Manuais, quadro, CD, dicionários, fichas em suporte de papel			x
Gestão do espaço	Deslocação pela sala para controlo da realização das tarefas pelos alunos		Deslocação frequente para junto do aluno para apoio direto à realização das tarefas		x	
			Deslocação do A1 pela sala		x	
	Deslocação pela sala para distribuição de material		Deslocação pela sala para distribuição de material			x
	Deslocação no espaço da aula enquanto transmite informação.		Deslocação no espaço da aula enquanto transmite informação.			x
	Reorganização da sala em pequenos grupos de trabalho		Reorganização da sala em pequenos grupos de trabalho			x
Gestão do tempo	Delimitação temporal das atividade		Delimitação temporal das atividade			x
	Antecipação do início e término das tarefas		Antecipação do início e término das tarefas			x
			Atribuição de tempo suplementar ao aluno na realização das tarefas	x		
Avaliação do processo de aprendizagem	Fornecimento de pistas para a auto identificação de progressos e dificuldades.					x
	Verificação do trabalho realizado		Verificação do trabalho realizado		x	
	Consolidação das aprendizagens					x
			Mediação na superação dos obstáculos/dificuldades.		x	

ANEXO K- Confronto das técnicas (Análise documental-AD, Entrevista-E, Observação-O)

Caso1

Tema	Categoria	Subcategoria (E)	Indicador (E)	AD	O
Educação inclusiva	Noção de inclusão escolar	Valorização da aceitação e apoio à diferença (E)	Aceitação da diferença	O aluno participará em todas as atividades na turma e na escola, desde que sejam adequadas ao seu perfil de funcionalidade, sendo contemplado o currículo comum.	Realização dos mesmos conteúdos; da mesma atividade; utilização da mesma estratégia na realização da atividade e utilização dos mesmos recursos
			Valorização do apoio às pessoas diferentes	O Plano de Reforço contempla conteúdos diferenciados	Permissão para deslocação do A1 pela sala; diminuição do grau de exigência na aplicação de regras estipuladas no momento do lanche; desvalorização do incidente do A1
		Necessidade de diferenciação curricular (E)	Trabalho para aquisição de diferentes competências com diferentes alunos na mesma turma Alterações nas estratégias de ensino e de atividades específicas de cada área curricular, tendo em conta as características do aluno (AD)	Não constam das ACI, no entanto no Plano de Reforço estão discriminadas várias estratégias e atividades específicas para cada área a trabalhar com o aluno NEE As ACI e o Plano de Reforço discriminam objetivos específicos de cada área de intervenção e são delineadas algumas estratégias para cada área de intervenção.	Apoio aos alunos na realização das tarefas e na construção do conhecimento; solicitação de participação de todos os alunos na atividade; relacionamento da informação veiculada; questionamento como forma de aferir a eficácia do ensino e de aceder à aprendizagem dos alunos na turma; aferição de condições para a transmissão de informação; organização visual da informação; promoção do trabalho autónomo, cooperativo e individualizado; promoção de aprendizagens em contexto natural; repetição como estratégia facilitadora à compreensão e assimilação da informação; apoio individualizado ao A1
	Foco na aprendizagem da leitura pelo aluno com NEE			Apoio direto e individualizado no ensino da leitura; promoção de canais de comunicação facilitadores à compreensão do texto	
	Dificuldades na inclusão escolar	Preocupação com a entrada na escolaridade (E)	Dificuldade dos alunos com NEE em se organizarem no espaço das EB1		Evocação de regras de funcionamento no recreio; aceitação das opiniões dos alunos relativas ao comportamento no recreio; advertência das regras aos alunos
			Necessidade dos alunos com NEE aprenderem novas rotinas no 1º CEB		Procedimentos do PTT na turma e A1: criação de condições para a realização das atividades; criação de um ambiente propício à gestão autónoma de comportamentos e das tarefas; criação de um ambiente propício à confiança, segurança e de respeito, promoção de um ambiente descontraído; admoestação e regulação do comportamento dos alunos; verificação do cumprimento da ordem do dia anterior; advertência sobre a falta de material; advertência aos alunos para a ausência de assinatura dos EE e responsabilização dos alunos pela

Tema	Categoria	Subcategoria (E)	Indicador (E)	AD	O
					informação a transmitir aos pais; transmissão de informação, sobre o estabelecido para a festa de final de ano.
PEI	Elaboração do PEI	PEI como forma de organização do percurso escolar do aluno	O PEI como guia para o conhecimento do percurso escolar do aluno com NEE	Refere o percurso até chegar ao 1º ciclo e de quando foi referenciado. Não refere quando foi realizado o primeiro PEI, no entanto está subentendido que terá sido no último ano do ensino pré-escolar, altura em que são indicadas as alíneas referentes ao Dec. Lei 3/2008.	
			Necessidade de rever as medidas definidas no PEI anterior		
		Relevância da informação recolhida para a definição de medidas educativas	Relatórios anteriores como Informação relevante para a intervenção pedagógica	É realizado um relato cronológico dos acontecimentos da vida do aluno, destacando os aspetos clínicos	
			Preocupação em passar do diagnóstico a um plano de intervenção em sala de aula		
		Necessidade de conhecer o aluno para a definição de medidas educativas	Necessidade do conhecer o aluno durante o 1º período para poder elaborar o PEI		
		Procedimentos na elaboração do PEI	Reunião entre PTT e docente EE	Reuniões periódicas entre o encarregado de educação, PTT e PEE	
			Divulgação do PEI aos pais e encaminhamento para as estruturas da escola	Declaração de participação e de Autorização do Encarregado de Educação	
			Caraterização do perfil de funcionalidade do aluno (AD)	Funções do corpo: indica a problemática, sem fazer referência à CIF Atividades e participação: Enumera com referência à CIF os domínios e os qualificadores de desempenho e de capacidade.	
			Medidas educativas a implementar (AD)	Apoio pedagógico personalizado: reforço das estratégias; estímulo e reforço das competências; antecipação e o reforço da aprendizagem e o reforço e o desenvolvimento de competências específicas - Adequações curriculares individuais - Adequações no processo de avaliação: alteração das condições de avaliação	Encorajamento do A1 para realizar a tarefa, com a utilização do reforço positivo; encorajamento ao raciocínio e à resolução de problemas; antecipação da atividade. <u>Avaliação:</u> Alteração da forma como dá indicações/instruções para a realização da tarefa e da forma como o questiona para aferição do material necessário para a realização da ficha. Adequa ao A1 a forma como utiliza a repetição como estratégia facilitadora á

Tema	Categoria	Subcategoria (E)	Indicador (E)	AD	O
					compreensão e assimilação da informação e como faz a mediação na realização das tarefas. Apoio individualizado ao A1 com a leitura da prova.
		Intervenientes diretos e indiretos no PEI	Professores do aluno e encarregado de educação como intervenientes no PEI	Professor Titular de Turma Professor de Educação Especial Encarregado de educação Psicóloga do SPO	
	Dificuldades na elaboração do PEI	Necessidade de perceber a evolução do aluno no 1º ano de escolaridade	Preocupação em não limitar o percurso do aluno logo no 1º ano de escolaridade		
Possibilidade de superar as dificuldades do 1º ano com algum apoio					
Necessidade de esperar que o aluno se adapte à escola e às exigências do 1º ciclo					
Necessidade de tomar decisões quanto a adequações curriculares no 2º ano					
Escassez de tempo para o trabalho em equipa			Dificuldade em encontrar tempo para reuniões com os colegas		
ACI	Adaptação do currículo formal	Introdução de áreas curriculares ou disciplinas não existentes no currículo comum (AD)		ACI: Linguagem, Cognição: Atenção / Concentração, autonomia e motricidade. Plano de Reforço: linguagem, psicomotricidade, perceção visual e auditiva, motricidade, desenvolvimento pessoal e social e autonomia.	
		Introdução de metas intermédias	Adaptação do currículo introduzindo metas intermédias		Introdução de metas intermédias
		Organização de objetivos e conteúdos	Adaptação do currículo faseando objetivos e conteúdos	Não Matemática: Simplificou alguns objetivos Português: Simplificou bastantes objetivos	Organização de objetivos e conteúdos
			Introdução de objetivos e conteúdos não referenciados no currículo comum mas necessários ao aluno (AD)	Plano de Reforço: introdução de objetivos no âmbito das áreas a trabalhar	

Tema	Categoria	Subcategoria (E)	Indicador (E)	AD	O
		Eliminação de alguns objetivos e conteúdos (AD)		Sim	
		Adequação da planificação Planificação de atividades e estratégias	Planificação global para a turma com individualização do trabalho para o aluno com NEE Planeamento de estratégias e atividades específicas decorrentes das NEE do aluno (AD)	Informação no PEI: -O processo de ensino/aprendizagem deve ser centrado no aluno, respeitando o seu nível de desenvolvimento e as suas competências.	Privilegia alguns aspetos pedagógicos: Organização prévia do ambiente de trabalho para a turma; questionamento como forma de introdução à matéria; delimitação temporal das atividade; rentabilização do tempo de espera; antecipação do início e término das tarefas; reorganização da sala em pequenos grupos de trabalho; explicação da atividade a realizar com o grupo; indicações para a organização e funcionamento dos grupos; deslocação pela sala para controlo da realização das tarefas pelos alunos, para distribuição de material e enquanto transmite informação.
	Gestão do grupo	Organização do ambiente educativo	Localização estratégica do aluno na sala para facilitar o apoio		O aluno está sentado na fila do meio e na segunda mesa.
			Preocupação em integrar o aluno com NEE no trabalho coletivo da turma Orientação geral das estratégias de gestão do grupo e das atividades para facilitar a inclusão do aluno (AD)	Informação expressa no Plano de Reforço: -Promoção de oportunidades de trabalho cooperativo (pares e grupo). -Estimulo à participação ativa do aluno em todas as tarefas escolares. -Promoção da atividade práticas facilitando a sua participação.	Privilegia alguns aspetos pedagógicos na turma: Aplicação dos princípios de cortesia; mobilização da atenção dos alunos; valorização da participação dos alunos; transmissão de informação; promoção de um ambiente propício ao diálogo entre pares e entre prof/aluno; promoção de um ambiente propício à gestão autónoma de comportamentos e das tarefas; apoio a cada um dos grupos; promoção de canais de comunicação que regulam os processos de construção do conhecimento; questionamento para aceder ao conhecimento; apoio aos alunos na construção do conhecimento; revisão de conteúdos e verificação de aprendizagens; relacionamento da informação do texto com a experiência quotidiana e utilização das intervenções dos alunos para relacionar conhecimentos; desenvolvimento de estratégias de ensino com recurso ao humor; delimitação temporal das tarefas dentro das atividades; questionamento como forma de estratégia para aferir a eficácia do ensino; organização visual da informação; promoção do trabalho autónomo; repetição como estratégia facilitadora à compreensão e assimilação da informação; indicação para o término da tarefa; indicações/instruções para a realização da tarefa; fornecimento de pistas para as respostas e para a auto identificação de progressos e dificuldades; consolidação das aprendizagens; aprovação da

Tema	Categoria	Subcategoria (E)	Indicador (E)	AD	O
					resposta correta. Adequações efetuadas ao A1: especial atenção na organização prévia do ambiente de trabalho e entrega de material no início atividade, promoção do trabalho cooperativo, como forma de ajuda ao A1, promoção do trabalho autónomo, mediação na realização das tarefas, fornecimento de pistas para as respostas, relacionamento do conteúdo abordado com outro já trabalhado, esclarecimento de dúvidas ao A1.
		Individualização	-Individualização das atividades e recursos para o aluno com NEE -Utilização de recursos de carácter especializado específicos para o aluno (AD)	Informação expressa no Plano de Reforço: -Recursos a materiais adaptados (não diz quais) -Manipulação de objetos concretos ou do quotidiano -Exploração pedagógica de Softwares Educativos	Sem adequações dos recursos materiais
			Mais apoio direto ao aluno com NEE		Apoio individualizado ao A1: Compreensão das falhas do aluno; questionamento como forma de aferir a compreensão e aceder ao conhecimento; adequação na forma de dar instruções para a realização da tarefa e do tipo de pistas fornecidas; repetição como estratégia facilitadora à compreensão e assimilação da informação; solicitação à turma para confirmação da resposta; atribuição de tempo suplementar ao A1 na realização das tarefas; verificação do trabalho realizado e mediação na realização das tarefas, com a superação das dificuldades; promoção do trabalho autónomo; mobilização da atenção do aluno; deslocação frequente para junto do aluno para apoio direto à realização das tarefas; delimitação temporal das atividades.
	Constrangimento na aplicação da medida educativa ACI	Dificuldade na implementação das ACI	Necessidade de mais tempo para apoio individual, sem reduzir o tempo em sala de aula com os colegas		

Caso 2

Tema	Categoria	Subcategoria (E)	Indicador (E)	AD	O
Educação inclusiva	Noção de inclusão escolar	Valorização da aceitação e apoio à diferença	Aceitação da inclusão dependendo dos casos.	O aluno participará em todas as atividades na turma e na escola, desde que sejam adequadas ao seu perfil de funcionalidade Alguns dos objetivos PEI: -Desenvolver a socialização, -Desenvolver atividades em grupo, -Aumentar a tolerância à frustração, -Aumentar a interação com os pares, de forma adequada, -Desenvolver atitudes de autoestima e autoconfiança Estratégia PEI: Jogos de grupo (pares, pequeno grupo);	Desenvolvimento dos mesmos conteúdos, realização da mesma atividade, utilização da mesma estratégia na realização da atividade e utilização dos mesmos recursos -Solicitação da participação dos alunos com ACI -Promoção do trabalho cooperativo -A professora cria um ambiente propício ao respeito e apreço, visível na preocupação pelo bem estar do A2, por parte dos colegas
			Inclusão de alunos dependente do comportamento		
			Inclusão como processo de socialização		
Ambiente potenciador de interações e aprendizagens					
Importância do trabalho a pares					
Valorização do bem estar do aluno, da sua felicidade					
		Necessidade de diferenciação curricular	Diferenciação curricular como definição de metas adequadas às capacidades de cada aluno.	No PEI e ACI estão discriminados vários objetivos e várias estratégias específicas a trabalhar com o aluno NEE Adaptação do currículo introduzindo metas intermédias (ACI) Conteúdos contemplados no currículo comum e áreas transversais no âmbito da Linguagem, Escrita, Cálculo, Socialização e Organização Pessoal Adequações no processo de avaliação Nem sempre é contemplado o currículo do 3º ano	Verifica-se o ensino diferenciado ao nível da organização do ambiente, nas estratégias utilizadas, na relação pedagógica, nas formas e meios de comunicação e na gestão do tempo. Diferenciação no processo de avaliação
Dificuldades na inclusão escolar	Preocupação com a entrada na escolaridade	Desvalorização da diferença resultante da deficiência.		Solicitação da participação dos alunos com ACI, prestando apoio individualizado a estes alunos.	
		Dificuldade no trabalho individualizado com o aluno com NEE em termos de gestão do tempo		A docente permanece junto do A2 para apoio direto à realização da prova e posiciona-se para observar a turma	

Tema	Categoria	Subcategoria (E)	Indicador (E)	AD	O			
PEI	Elaboração do PEI	PEI como forma de organização do percurso escolar do aluno	O PEI como guia para o conhecimento do percurso escolar do aluno com NEE	Refere o percurso até chegar ao 1º ano do 1º ciclo e quando foi referenciado. O PEI foi atualizado aquando da entrada do aluno no 1º ano do 1º ciclo de escolaridade, em 2014/2015.				
		Relevância da informação recolhida para a definição de medidas educativas	Relatórios anteriores como Informação relevante para a intervenção pedagógica	É realizada uma síntese das dificuldades do aluno As ACI são elaboradas após avaliação diagnóstica e deverão ser atualizadas sempre que necessário.				
			Necessidade de conhecer o aluno para definição de um plano de intervenção.	É realizada uma síntese das dificuldades do aluno As ACI são elaboradas após avaliação diagnóstica e deverão ser atualizadas sempre que necessário.				
		Procedimentos na elaboração do PEI	Encaminhamento do aluno para médico de família e para o Hospital para ser avaliada.	Encaminhamento da referência para a Direção do Agrupamento				
				Elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP)				
				Elaboração do PEI com as informações que constam no RTP				
				Divulgação e anuência do PEI aos Encarregados de Educação	Anuência do Encarregados de Educação			
				Intervenientes diretos e indiretos no PEI	Professores do aluno como intervenientes no PEI	Professor Titular de Turma Professor de Educação Especial		
						Definição das medidas pelo professor titular de turma, pelos professor de Educação Especial e pelo Encarregado de Educação	Professor Titular de Turma Professor de Educação Especial Encarregado de educação	
		Técnicos do aluno como intervenientes no PEI (AD)	Terapia da Fala			Uma aluna regressou da terapia da fala		
		Dificuldades na elaboração do PEI	Assertividade nas medidas educativas	Preocupação para que as decisões sejam as mais ajustadas ao aluno				
			Escassez de tempo para o trabalho em equipa	Dificuldade em encontrar tempo para reuniões com os colegas				

Tema	Categoria	Subcategoria (E)	Indicador (E)	AD	O	
ACI	Adaptação do currículo formal	Introdução de metas intermédias	Não referiu	Português: Adaptou e introduziu objetivos intermédios Matemática: Simplificou objetivos e introduziu alguns objetivos intermédios do programa do 1º ano e 2º ano Inglês: Eliminou alguns objetivos	Adequou para o A2 a forma como o questionou diretamente, sendo mais objetiva e concreta; o fornecimento de pistas para as respostas é com reforço visual; a indicação para a realização da tarefa é muito concretas; a ficha de português tem com conteúdos do 1º e 2º ano	
		Organização de objetivos e conteúdos por fases	Adaptação do currículo ao nível dos conteúdos, objetivos e estratégias			
		Adequação da planificação	Adequação da planificação	Planificação com base numa metodologia multissensoriais, com a concretização do ensino, com técnicas de reforço e apoio.	Adequou para o A2 a forma como organizou o ambiente de trabalho; preparação prévia da atividade; promoveu atividades motivantes; organizou o espaço de acordo com a intensão educativa; planificou para a turma a mesma atividade, os mesmos conteúdos e as mesmas estratégias; usou o questionamento como forma de introdução à matéria; delimitou temporalmente as atividade; respeitou o ritmo de aprendizagem e de trabalho dos alunos; antecipou início e término das tarefas; reorganizou a sala ; deslocou-se pela sala enquanto transmitia a informação e apresenta os conteúdos e para controlo da realização das tarefas pelos alunos	
			Adaptação do currículo tendo em conta as dificuldades dos alunos		Verificou-se a adaptação das estratégias, das formas e meios de comunicação e da gestão do tempo.	
			Possibilidade de simplificar o CC para os alunos com ACI fomentando o sucesso educativo			
	Gestão do grupo	Organização do ambiente educativo	Preocupação em integrar o aluno com NEE no trabalho coletivo da turma	Preocupação em integrar o aluno com NEE no trabalho coletivo da turma	Orientações para o trabalho a desenvolver com o aluno em sala de aula e para o tipo de atitudes do professor que o podem ajudar: - Colocar o aluno nas filas da frente para que o professor possa acompanhar mais de perto a realização das atividades; - Prever um ambiente de aprendizagem calmo e organizado para colmatar dificuldades de organização e atenção; - Ajudar a organizar o seu espaço de trabalho, mantendo a área de trabalho livre de material desnecessário;	Criação de um ambiente descontraído, propício à confiança, segurança, de respeito e à negociação e diálogo; os procedimentos e atitudes da docente foram ao encontro de todos os alunos permitindo a gestão da atividade; solicitação da participação dos alunos com NEE
			Realização de trabalho a pares	Realização de trabalho a pares	Trabalho cooperativo em pares e em grupo	Trabalho cooperativo
			Realização de tutoria inter pares	Realização de tutoria inter pares	Utilizar a leitura a pares ou em pequenos grupos de trabalho com alunos bons leitores	

Tema	Categoria	Subcategoria (E)	Indicador (E)	AD	O
		Individualização	Individualização das atividades e recursos para o aluno com NEE	Materiais e humanos: -Computador e materiais didáticos específicos -software didático para a matemática -Utilização de materiais manipuláveis e estruturados - Jogos de memorização e de desenvolvimento de cálculo mental; -Docente titular de turma; - Docente do Educação Especial, -Pares	-Com adequações dos recursos materiais e ficha de avaliação diferenciada -A docente permanece junto do A2 -Utilização de imagens facilitadoras da interpretação do texto. Reforço visual
			Utilização de atividades diversificadas		Elaborou estratégias, diferenciadas, tendo em atenção as características do aluno e facilitadoras à realização da tarefa e da concentração
			Apoio individualizado do professor ao aluno com NEE	Refere que o apoio é prestado pelo professor titular de turma na sala de aula e que o apoio prestado pelo docente de educação especial só é realizado fora do contexto de sala de aula, reforçando os conteúdos das disciplinas de Português, Matemática e desenvolvendo competências específicas nas áreas de Autonomia, Comunicação, Desenvolvimento Cognitivo e Socialização	Apoio individualizado ao A2: Acompanhamento, apoio e orientação na leitura, de maneira a ajudá-lo a descodificar os textos; uso da repetição como estratégia facilitadora à compreensão dos conteúdos; encorajamento do A2 para a perceção da resposta e resolução de problemas; advertência do aluno para o erro; promoção da capacidade do aluno de elaborar as suas próprias estratégias de aprendizagem; diminuição das pistas para a promoção do trabalho autónomo; atribuição de tempo de resposta ao aluno.
			Planificação diferenciada para o aluno NEE ao nível do 1º ano do 1º ciclo	As ACI contemplam objetivos do 1º, 2º e 3º ano	O aluno acompanhou as atividades propostas para a turma, em português e estudo do meio.
	Constrangimento na aplicação da medida educativa ACI	Dificuldade na elaboração das ACI	Dificuldade na elaboração eficaz das ACI		
		Dificuldade na implementação das ACI	ACI não contemplam as necessidades reais dos alunos.		

Caso 3

Tema	Categoria	Subcategoria (E)	Indicador (E)	AD	O
Educação inclusiva	Noção de inclusão escolar	Valorização da aceitação e apoio à diferença	Inclusão com base em infraestruturas/recursos	Algumas estratégias contempladas nas ACI dando sugestões para a orientação do trabalho escolar em sala de aula, promovendo a participação do aluno, o trabalho em grupos, a pares, de tutoria	Desenvolvimento dos mesmos conteúdos, realização da mesma atividade e adequações de estratégias e recursos Solicitação da participação dos alunos com ACI A docente criou condições para a realização da atividade e um ambiente propício à confiança, segurança e de respeito, à gestão autónoma de comportamentos
			Inclusão dependente do perfil do aluno		
			Ambiente potenciador de interações e aprendizagens		
			Vantagem do grupo na aquisição de competências para lidar com a diferença		
	Necessidade de diferenciação curricular	Adaptação do currículo referente ao ano em que o aluno está matriculado (2ºano)	No Plano de Reforço e ACI estão discriminados vários objetivos e várias estratégias específicas a trabalhar com o aluno NEE Plano de Reforço as áreas do desenvolvimento sócioafetiva, autonomia, comunicação, psicomotricidade global e fina e ao nível da atenção/memória, da cognição e da perceção auditiva e visual. Foram contemplados, separadamente, objetivos do 1º ano como sendo objetivos intermédios ao nível da leitura, escrita e gramática Adequações no processo de avaliação	Diferenciação das atividades tendo em atenção as características do aluno. Diferenciação no processo de avaliação	
			Aceitação por parte do grupo do trabalho diferenciado aos alunos com NEE	O apoio individualizado e diferenciado é prestado a todos alunos pela docente e que embora possa individualizar e adequar o apoio ao A3 de acordo com a tarefa realizada, é um procedimento habitual desta docente.	
Dificuldades na inclusão escolar	Preocupação com a entrada na escolaridade	Preocupação numa integração positiva do aluno com NEE	Solicitação da participação dos alunos com ACI, prestando apoio individualizado a estes alunos.		
		Dificuldade no trabalho individualizado com o aluno com NEE devido à escassez de recursos humanos	A docente prestou apoio individualizado aos alunos com NEE.		

Tema	Categoria	Subcategoria (E)	Indicador (E)	AD	O	
PEI	Elaboração do PEI	PEI como forma de organização do percurso escolar do aluno	O PEI como guia para o conhecimento do percurso escolar do aluno com NEE	Apresenta alguma informação sobre a história pessoal e é referido o percurso clínico e escolar do aluno e o seu diagnóstico.		
			PEI como um instrumento dinâmico			
		Relevância da informação recolhida para a definição de medidas educativas	Relatórios anteriores como Informação relevante para a intervenção pedagógica	É destacada alguma informação clínica no PEI		
			Processo individual como guia para o conhecimento do percurso escolar do aluno com NEE	O PEI refere o percurso escolar até chegar ao 1º ano do 1º ciclo e o tipo de apoio prestado.		
			Informação facultada pela família			
			Preocupação em passar do diagnóstico a um plano de intervenção em sala de aula			
			Necessidade de conhecer o aluno para a definição de medidas educativas	Preocupação em avaliar para definir um plano de intervenção em sala de aula	A avaliação será contínua e sistemática. No final de cada período será elaborado um relatório descritivo da situação do aluno.	
		Procedimentos na elaboração do PEI	Recolha de informação para elaboração do PEI			
			Preenchimento do PEI			
			Divulgação e anuência do PEI aos Encarregados de Educação e encaminhamento para as estruturas da escola	Anuência do Encarregados de Educação		
		Intervenientes diretos e indiretos no PEI	Professores do aluno e encarregado de educação como intervenientes no PEI	Professor Titular de Turma Professor de Educação Especial		
		Dificuldades na elaboração do PEI	Necessidade de perceber a evolução do aluno no 1º ano de escolaridade	Preocupação para que as decisões sejam as mais ajustadas ao aluno	Pouca informação, ao nível da operacionalização das medidas educativas e da organização das atividades, para uma intervenção pedagógica consistente	Foi notória a preocupação em ajudar o A3 a superar as suas dificuldades.
			Modelo do PEI	Caracter pouco funcional do PEI		
			Assertividade nas medidas educativas	Preocupação para que as decisões sejam as mais ajustadas ao aluno		

Tema	Categoria	Subcategoria (E)	Indicador (E)	AD	O	
ACI	Adaptação do currículo formal	Introdução de metas	Adaptação do currículo ao nível das metas	Português: Foram contemplados, à parte, objetivos do 1º ano como sendo objetivos intermédios ao nível da leitura, escrita e gramática.	A observação incidiu na área curricular de matemática, não se verificando adequações nas metas ou conteúdos, apenas ao nível das atividades e em algumas estratégias e procedimentos.	
		Organização de conteúdos, atividades e estratégias	Adaptação do currículo ao nível dos conteúdos, atividades e estratégias.	Foram eliminados objetivos gerais e descritores a português e matemática.		
			Adaptação do currículo ao nível dos conteúdos com recurso ao apoio individualizado e a material diferenciado			Introdução no Plano de reforço dos conteúdos, atividades e estratégias, no âmbito das áreas de desenvolvimento
		Adequação da planificação	Planificação global para a turma com individualização do trabalho para o aluno com NEE	Informação expressa nas ACI e Plano de reforço: orientações para o trabalho a desenvolver com o aluno em sala de aula e para o tipo de atitudes do professor que podem ajudá-lo.		Adequou para o A3 o apoio direto e individualizado, o tipo de participação solicitada, a forma de o questionar e a forma como regulou o seu comportamento.
			Adaptação do currículo considerando as metas terminais do 1º ciclo			Verificou-se a adaptação das estratégias, das formas e meios de comunicação e da gestão do tempo.
			Flexibilização da planificação para o aluno NEE	Sugestão de estratégias, contemplando a introdução gradual e faseada de tarefas e conteúdos. Proposta de atividades ao nível da comunicação e linguagem oral e escrita. Indica estratégias e atividades centradas no aluno		Promoção de diferentes estratégias de ensino aprendizagem e diferenciação das atividades tendo em atenção as características do aluno.
	As ACI contemplam as necessidades dos alunos.					
	Gestão do grupo	Organização do ambiente educativo	Organização do espaço da sala de aula em função das necessidades do aluno com NEE	Colocação do aluno no lugar adequado	Reorganização do espaço de acordo com a atividade	
			Preocupação em integrar o aluno com NEE no trabalho coletivo da turma	-Trabalho cooperativo em pares e em grupo	A PTT promoveu o trabalho cooperativo, envolveu o aluno na dinâmica da sala e solicitou a sua participação e ajuda do A3	
			Promoção de trabalho a pares	-Promoção de tutoria com pares -Promoção de momentos e atividades em cooperação com os pares	Promoção do trabalho a pares.	
		Individualização	Individualização das atividades e recursos para o aluno com NEE	- Utilização do computador para a produção escrita, cálculo e realização de jogos didáticos; - Utilização de material manipulativo e material lógico estruturado (barras de Cuisenaire, ábaco, Tangram, calendários, ...)	-Material manipulável -Diferenciação das atividades tendo em atenção as características do aluno.	

Tema	Categoria	Subcategoria (E)	Indicador (E)	AD	O
			Promoção de trabalho individual do aluno com NEE	Promoção da parceria pedagógica com a docente titular de grupo.	A docente permanece junto do A3 para apoio direto e individualizado ao aluno; mediação na realização das tarefas; apoio ao aluno na construção do conhecimento; transmissão de informação de forma clara; leitura silabada da palavra
			Atribuição de mais tempo para a realização das tarefas	Adequações no processo de avaliação: mais tempo para a realização dos testes	Atribuição tempo de resposta ao aluno.
			Participação oral do aluno	As ACI propõem atividades ao nível da comunicação e linguagem oral Adequações no processo de avaliação: privilegia a oralidade	Questionamento direto ao aluno
	Constrangimento na aplicação da medida educativa ACI	Dificuldade na elaboração das ACI	Necessidade de elaboração de ACI eficazes		
			Discriminação de estratégias para cada meta curricular	ACI e Plano de Reforço: apresenta uma lista de estratégias e atividades gerais a usar, não as especificando pelos objetivos propostos	
			Necessidade de simplificação as ACI		
		Dificuldade na implementação das ACI	Necessidade de mais tempo para apoio individual		
			Necessidade de utilização de estratégias/atividades diversificadas		
			Necessidade de revisão anual das ACI		
			Necessidade de existência de trabalho colaborativo entre os docentes		

Anexo L- Resultado das observações C1

Conteúdos e atividades desenvolvidas

Categories	Descriptors of the action of the Professor	Com adequações	Sem adequações
Conteúdos desenvolvidos	Interpretação do texto ouvido. Compreensão da linguagem escrita		T101 A101
	Revisão dos conteúdos lecionados de Português e Estudo do Meio		T102 A102
	Sistema monetário e resolução de problemas		T103 A103
Atividades desenvolvidas	Audição de um texto em CD. Utilização do dicionário.		T101 A101
	Elaboração de uma Prova de Aferição		T102 A102
	Contagem de dinheiro em euros e cêntimos.		T103 A103
Estratégias utilizadas	Questionamento oral sobre o texto em grande grupo. Preenchimento individual de uma ficha sobre o texto. Trabalho em pequenos grupos		T101 A101
	Organização do contexto de acordo com o estabelecido (JNE) para a realização das provas		T102 A102
	Resolução de problemas explorando situações do dia a dia. Recurso à concretização		T103 A103

Gestão das atividades e estratégias

Categories	Descriptors of the action of the Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
Gestão das atividades e estratégias	Organização do ambiente de trabalho para a turma		T102 A102		T101 A101		
	Questionamento como forma de introdução à atividade						T103
	Promoção do trabalho cooperativo	T101 A101		A103			
	Solicitação de participação dos alunos				T101 A101	T102 A102	T103 A103
	Solicitação da opinião dos alunos						TO3
	Solicitação à turma para confirmação da resposta			A103			
	Indicações/instruções para a realização da tarefa	T101 A101	T102 A102				T103 A103
	Procura de compreensão do motivo para o erro do aluno	A101					
	Relacionamento da informação do texto com a experiência quotidiana				T101		
	Relacionamento do conteúdo abordado com outro já trabalhado.			T103 A103			
	Utilização das intervenções dos alunos para relacionar conhecimentos				T101		
	Atribuição de tempo de resposta do aluno	A101					
	Antecipação e explicação da atividade				T101	T102	T103

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
	Fornecimento de pistas para a realização da tarefa	A101					
	Fornecimento de pistas para as respostas			T103 A103	T101	T102	
	Encorajamento ao raciocínio e à resolução de problemas						T103
	Questionamento direto ao aluno	A101	A102	A103			
	Questionamento para aferição da compreensão			A103	T101		
	Questionamento para aceder ao conhecimento	A101					T103
	Questionamento para aferição das condições da realização da tarefa				T101		T103
	Questionamento para aferição do material necessário para a realização da tarefa	T102 A102					
	Esclarecimentos de dúvidas	T102 A102			T101		
	Diminuição do grau de exigência			A103			
	Promoção do ensino /aprendizagem descontraído						T103
	Organização dos grupos pela professora				T101		
	Organização informação				T101		
	Desenvolvimento de estratégias de ensino com recurso ao humor						T103
	Organização visual da informação	A101					
	Indicações para o funcionamento dos grupos				T101		
	Sugestões para o desempenho de papéis dentro do grupo				T101		
	Apoio a cada um dos grupo				T101		
	Apoio direto e individualizado no ensino da leitura	A101					
	Repetição como estratégia facilitadora à compreensão da informação	A101	T102 A102				
	Repetição como estratégia facilitadora à compreensão assimilação da informação			A103			
	Promoção de aprendizagens em contexto natural						T103 A103
	Promoção do trabalho autónomo		A102		T101		T103 A103
	Promoção do ensino individualizado						T103 A103
	Mediação na realização das tarefas	T101 A101	T102 A102				T03 A103
	Apoio aos alunos na construção do conhecimento						T03
	Indicação para o término da tarefa				T101	T102	T103
	Antecipação do término da atividade					T102	

Relação Pedagógica

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
Relação Pedagógica	Aplicação dos princípios de cortesia					T102 A102	
	Verificação do cumprimento da ordem do dia anterior						T103
	Responsabilização dos alunos pela informação a transmitir aos pais						T103
	Mobilização da atenção dos alunos				T101		A103
	Transmissão de informação					T102	T103
	Evocação do estabelecido para a festa de final de ano						T103
	Promoção de canais de comunicação que regulam os processos de construção do conhecimento					T102	
	Promoção de canais de comunicação facilitadores à compreensão do texto		T102 A102				
	Encorajamento do aluno para realizar a tarefa	A101					
	Criação de um ambiente propício ao diálogo (entre pares)	A101					T103
	Criação de um ambiente propício à confiança, segurança e de respeito					A102	T103
	Promoção de um ambiente descontraído						A103
	Aprovação da resposta correta						T103
	Reforço positivo ao aluno	A101		A103			
	Admoestação sobre o comportamento no recreio				T101		
	Evocação de regras de funcionamento no recreio				T101		
	Valorização da participação dos alunos.						T103
	Aceitação das opiniões dos alunos relativas ao comportamento no recreio				T101		
	Criação de condições para a realização das atividades				T101		
	Advertência das regras aos alunos					T102	
	Advertência aos alunos para a ausência de assinatura dos EE						T103
	Advertência sobre a falta de material						T103
	Regulação do comportamento dos alunos		T102 A102		T101		T103
	Admoestação sobre o comportamento dos alunos				T101	T102 A102	A103
	Criação de um ambiente propício à gestão autónoma das tarefas				T101		T103 A103
Criação de um ambiente propício à gestão autónoma de comportamentos				T101	T102 A102		

Gestão de recursos

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
Gestão dos recursos	Manuais, quadro CD, dicionários Fichas em suporte de papel				TO1 O1A1		
	Quadro, giz, caneta , lápis, afia, borracha, fichas em suporte de papel					TO2 O2A1	
	Quadro, fichas em suporte de papel, bostik, tesouras, cola, imagens de rapazes, raparigas, alimentos, notas e moedas						T1O3 A1O3

Gestão de espaço e tempo

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
Gestão do espaço	Deslocação pela sala para controlo do trabalho/da realização das tarefas pelos alunos				T1O1	T1O2 A1O2	T1O3 A1O3
	Deslocação frequente para junto do A1 para apoio direto à realização das tarefas	A1O1	A1O2	A1O3			
	Deslocação pela sala para distribuição de material/ entrega das provas de aferição				T1O1 A1O1	T1O2 A1O2	
	Deslocação no espaço da aula enquanto transmite informação.				T1O1		
	Reorganização da sala em pequenos grupos de trabalho				T1O1		
	Deslocação do A1 pela sala	A1O1					
Gestão do tempo	Delimitação temporal das atividade				T1O1 A1O1		T1O3 A1O3
	Delimitação temporal das tarefas dentro das atividades						T1O3 A1O3
	Antecipação do início e término das tarefas				T1O1 A1O1	T1O2 A1O2	
	Atribuição de tempo suplementar ao aluno na realização das tarefas	A1O1		A1O3			
	Rentabilização do tempo de espera					T1O2 A1O2	

Avaliação do processo de aprendizagem

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
Avaliação do processo de aprendizagem	Fornecimento de pistas para a auto identificação de progressos e dificuldades.				T101		
	Verificação do trabalho realizado	A101				T102 A102	
	Revisão de conteúdos						T103 A103
	Verificação de aprendizagens						T103 A103
	Consolidação das aprendizagens				T101		
	Mediação na superação dos obstáculos/dificuldades.	A101				T102 A102	
	Promoção de condições na avaliação		A102			T102	
	Sugestões para mudança de estratégia na realização de tarefas					T102	
	Leitura do texto		A102				
	Leitura do enunciado		A102				

Anexo M-Resultado das observações C2

Conteúdos e atividades desenvolvidas

Categories	Descriptors of the action of the Professor	Com adequações	Sem adequações
Conteúdos desenvolvidos	Aferição dos conteúdos de português		T201 A201
	Leitura e interpretação de uma Banda Desenhada (BD).		T202 A202
	Atividades económicas		T203 A203
Atividades desenvolvidas	Ficha de avaliação de português.		T201 A201
	Legendar a Banda Desenhada (BD)		T202 A202
	Identificar as diferentes atividades económicas: Couro, cortiça, pecuária, pesca		T203 A203
Estratégias utilizadas	Trabalho individual e autónomo		T201
	Apoio direto e individualizado ao aluno	A201	
	Realização de uma ficha de trabalho em grupo		T202 A202
	Visionamento de um filme: “de onde vem”		T203 A203

Gestão das atividades e estratégias

Categories	Descriptors of the action of the Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
Gestão das atividades e estratégias	Organização do ambiente de trabalho	T201 A201					
	Preparação prévia da atividade						T203
	Questionamento como forma de introdução à atividade					T202	
	Celeridade na realização da tarefa	A201			T201		
	Antecipação da atividade				T201	T202	T203
	Indicação para o término da tarefa					T202	T203
	Aferição do material necessário para realização da tarefa				T201		
	Indicações/instruções para a realização da tarefa/atividade	T201 A201	T202 A202				T203
	Indicações/instruções para a tarefa após término da ficha				T201		
	Solicitação da participação do aluno com ACI					T202	T203
	Solicitação da participação do A2					T202	
	Promoção do trabalho cooperativo			A203	T201		
	Promoção do trabalho autónomo			T203 A303	A201		
	Transmissão de informação/contéúdos					T202	T203
	Esclarecimento de dúvidas					T202	
	Esclarecimento do tema tratado					T202	
Reforço da informação				T201		T203	

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
	Repetição como estratégias facilitadoras à compreensão do enunciado/ das questões	A201	A202				
	Repetição como estratégia facilitadora à compreensão do filme						T203
	Repetição da informação a uma aluna que se ausentou					T202	
	Síntese global do conteúdo tratados.					T202	T203
	Fornecimento de pistas para as respostas	A201	T202 A202				T203 A203
	Utilização de imagens facilitadoras da compreensão dos conteúdos lecionados						T203
	Trabalho direto e individualizado com o A2				T201	T202	
	Apoio direto e individualizado ao aluno A2	A201					
	Questionamento direto ao aluno	A201	T202 A202				T203 A203
	Questionamento para aceder ao conhecimento					T202	T203 A203
	Questionamento para aferição da compreensão	A201					
	Questionamento para facilitar a compreensão	A201					
	Descodificação dos textos	A201					
	Apoio/orientação/Acompanhamento à leitura	A201					
	Encorajamento ao raciocínio e à perceção da resposta	A201					
	Encorajamento ao raciocínio e à resolução de problemas	A201					
	Promoção da capacidade do aluno de elaborar as suas próprias estratégias de aprendizagem	A201					
	Promoção de estratégias facilitadoras da concentração	A201					
	Promoção do interesse e motivação dos alunos pelo tema tratado					T202	
	Promoção de atividades motivadoras						T203
	Atribuição de tempo de resposta ao aluno	A201	A202	A203			
	Advertência para o erro	A201					
	Correção da informação veiculada					T202	
	Diminuição das pistas para a realização do trabalho pelo aluno	A201					
	Diferenciação de estratégias tendo em atenção as características do aluno			A203			
	Elaboração de estratégias, diferenciadas, facilitadoras à realização da tarefa	A201					

Relação Pedagógica

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
Relação Pedagógica	Aplicação dos princípios de cortesia				T2O1		
	Admoestação sobre as horas de chegada dos alunos				T2O1		
	Admoestação sobre o comportamentos dos alunos				T2O1		
	Regulação do comportamento do aluno				T2O1 A2O1		T2O3 A2O3
	Advertência ao aluno para estar atento	A2O1					
	Pedido de esclarecimento ao aluno	A2O1					
	Reforço positivo ao aluno				T2O1 A2O1		T2O3 A2O3
	Reforço do comportamento adequado do aluno.	A2O1					
	Encorajamento do aluno para realizar a tarefa	A2O1					
	Evocação de regras de funcionamento da sala				T2O1		
	Promoção de um ambiente descontraído				T2O1		
	Criação de um ambiente propício à confiança, segurança e de respeito				A2O1		
	Preocupação pelo bem estar do A2, por parte dos colegas			A2O3			
	Criação de um ambiente propício à confiança sem diminuir o nível de exigência.	A2O1					
	Criação de um ambiente propício à negociação				T2O1		T2O3
	Criação de um ambiente propício ao diálogo					T2O2	
	Aceitação da constatação de erro por parte do aluno	A2O1					
	Constatação de falha por parte da professora						A2O3
	Aceitação da opinião do aluno.						A2O3
	Valorização da opinião/pedido dos alunos						T2O3
	Preocupação pelas condições de avaliação do aluno				T2O1		
	Criação de condições para a realização da atividade				A2O1		
	Mobilização da atenção do aluno	A2O1					
	Promoção de canais de comunicação facilitadores à compreensão do texto	A2O1					
Consideração pelas necessidades fisiológicas do aluno				T2O1			
Consideração pelas necessidades de higiene do aluno				T2O1			

Gestão de recursos

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
Gestão dos recursos	Fichas em suporte de papel Ficha adaptada em suporte de papel (alunos ACI), esferográfica, dossier				T2O1		
	Ficha adaptada em suporte de papel, lápis, afia, borracha, dossier	A2O1					
	Manual Português, lápis, borracha, quadro, giz					T2O2 A2O2	
	Diapositivo, tela, computador, quadro, manual EM						T2O1
	Diapositivo, tela, computador, quadro, lápis e caneta, manual EM, caderno diário			A2O3			

Gestão de espaço e tempo

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
Gestão do espaço	Deslocação pela sala na apresentação dos conteúdos					T2O2	T2O3 A2O3
	Deslocação pela sala para apoio na realização das tarefas					T2O2 A2O2	
	Deslocação pela sala para controlo da realização das tarefas pelos alunos						T2O3
	Deslocação do professor junto do aluno com ACI para apoio direto					T2O2	
	Deslocação do professor junto do A2 para apoio direto		A2O2	A2O3			
	Permanência do professor junto do aluno para apoio direto à realização da prova	A2O1					
	Organização do espaço de acordo com a intensão educativa						T2O3 A2O3
	Posicionamento da professora para observar a turma				T2O3		
Gestão do tempo	Delimitação temporal das tarefas.					T2O2	T3O3 A3O3
	Delimitação temporal da prova.				T2O1		
	Atribuição de tempo para resposta a perguntas e realização do trabalho					T2O2 A2O2	
	Atribuição de tempo suplementar para resposta a perguntas/para realização tarefas	A2O1		A2O3			
	Gestão do ritmo de trabalho do aluno	A2O1					

Avaliação do processo de aprendizagem

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
Avaliação do processo de aprendizagem	Promoção de condições na avaliação				T201		
	Diferenciação no processo de avaliação				T201		
	Revisão de conteúdos			A203		T202	
	Mediação no processo de construção da avaliação das aprendizagens dos alunos	T201 A201				T202	
	Mediação na superação dos obstáculos/dificuldades	A201				T202 A202	
	Verificação de aprendizagens	A201				T202	
	Questionamento para aferição do conhecimento					T202	
	Sugestões para mudança de estratégia na realização de tarefas		A202		T201		
	Fornecimento de pistas para a auto identificação de progressos e dificuldades				T201		T203
	Utilização de imagens facilitadoras à interpretação do texto	A201					
	Aferição dos conhecimentos dos alunos						A203 T203
	Preocupação em consolidar as aprendizagens			A203			
	Indicação dos conteúdos a serem avaliados			A203			
	Leitura do texto	A201					
	Leitura do enunciado	A201					
	Elaboração de testes com itens de escolha múltipla	A201					
	Simplificação do texto/ Leitura faseada do texto	A201					
	Desdobramento das questões	A201					

Anexo N- Resultado das observações C3

Conteúdos e atividades desenvolvidas

Categories	Descriptors of the action of the Professor	Com adequações	Sem adequações
Conteúdos desenvolvidos	Aferição dos conteúdos de matemática		T3O1 A3O1
	Aferição dos conteúdos de matemática		T3O2 A3O2
	Realização de uma atividade no âmbito dos Santos Populares Realização de exercícios dos manuais escolares		T3O3 A3O3
Atividades desenvolvidas	Realização e correção das fichas de trabalho		T3O1 A3O1
	Revisões dos conteúdos de matemática		T3O2 A3O2
	Ensaio de uma marcha. Realização de uma ficha de um manual à escolha		T3O3 A3O3
Estratégias utilizadas	Trabalho individual e em grupo/		T3O1
	Trabalho individual e a pares	A3O1	
	Trabalho coletivo/ Correção em grande grupo		T3O2 A3O2
	Trabalho em grande grupo e trabalho em pequenos grupos com escolha do manual escolar		T3O3 A3O3

Gestão das atividades e estratégias

Categories	Descriptors of the action of the Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
Gestão das atividades e estratégias	Organização do ambiente de trabalho						T3O3 A3O3
	Questionamento como forma de introdução à tarefa					T3O2	
	Apoio direto e individualizado aos alunos	T3O1 A3O1				T3O2	
	Apoio direto e individualizado ao aluno na arrumação do material	A3O1					
	Diferenciação das atividades tendo em atenção as características do aluno.					T3O2	
	Apoio diferenciado aos alunos				T3O1	T3O2	
	Solicitação de participação dos alunos		T3O2 A3O2		T3O1		T3O3
	Solicitação de participação do aluno ACI						T3O3
	Auscultação do interesse do aluno com ACI e do A3			T3O3 A3O3			
	Preparação-da atividade					T3O2	T3O3
	Instruções/indicações para a realização da tarefa		T3O2 A3O2		T3O1 A3O1		T3O3 A3O3
	Instruções para a nova tarefa	A3O1				T3O2	
	Antecipação da tarefa	A3O1					T3O3

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
	Indicação para o término da tarefa						T3O3
	Realização de uma nova tarefa com suporte visual					T3O2	
	Esclarecimento de dúvidas	A3O1				T3O2 A3O2	
	Encorajamento ao raciocínio e à resolução de problemas					T3O2	
	Mediação na realização das tarefa		A3O2				
	Esquematização do problema					T3O2	
	Questionamento direto ao aluno	A3O1	T3O2 A3O2	A3O3			
	Fornecimento de pistas para a tarefa	A3O1					T3O3
	Fornecimento de ajuda aos alunos na realização da tarefa						T3O3
	Repetição como estratégia facilitadora à compreensão da tarefa						T3O3
	Questionamento para aferição do processo da tarefa					T02 A3O2	
	Apoio ao aluno na construção do conhecimento	A3O1					
	Questionamento para aceder ao conhecimento				T3O1	T3O2	
	Questionamento para facilitar a compreensão					T3O2	
	Questionamento como forma de introdução à tarefa					T3O2	
	Trabalho direto e individualizado com o A3				T3O1		
	Organização dos grupos pela professora						T3O3 A3O3
	Promoção do trabalho autónomo				T3O1	T3O2 A3O2	T3O3 A3O3
	Promoção do trabalho cooperativo				T3O1		T03 A3O3
	Promoção do trabalho a pares	A3O1					
	Promoção de aprendizagens em contexto natural					T3O2	
	Indicação para o término da tarefa					T3O2	T3O3
	Preparação prévia da atividade seguinte					T3O2	
	Utilização das intervenções dos alunos para consolidar conhecimentos					T3O2	
	Relacionamento dos conteúdos com a experiência quotidiana	A3O1					
	Promoção de diferentes estratégias de ensino aprendizagem.	A3O1					
	Diferenciação das atividades tendo em atenção as características do aluno.	A3O1					
	Diferenciação de estratégias tendo em atenção as características do aluno.						T3O3
	Desenvolvimento de estratégias interessantes e diversificadas			A3O3			
	Desenvolvimento de estratégias de ensino com recurso ao humor		A3O2				

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
	Encorajamento ao raciocínio e à resolução de problemas	A301					
	Leitura silabada da palavra	A301					

Relação Pedagógica

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
Relação Pedagógica	Consideração pelo bem estar do aluno						T303
	Consideração pelas necessidades fisiológicas do aluno						T303
	Desvalorização da situação						T303
	Admoestação sobre o comportamento		T302 A302		T301		T303 A303
	Regulação do comportamento dos alunos		T302 A302		T301		A303
	Criação de um ambiente propício à gestão autónoma e diferenciada de comportamentos				T301	T302 A302	T303 A303
	Criação de um ambiente propício à gestão autónoma de comportamentos/procedimento				T301 A301	A302	
	Criação de um ambiente propício à confiança, segurança e de respeito				T301 A301		
	Criação de um ambiente propício à negociação				T301 A301		
	Criação de condições para a realização das atividades					T302	
	Promoção de um ambiente descontraído				T301	A302	
	Constatação de falha por parte da professora				T301		
	Advertência ao aluno para estar atento						A303
	Reforço positivo				T301 A301	T302 A302	T303 A303
	Valorização da participação do aluno		A302				
	Encorajamento para realização da tarefa						A303
	Atenção individualizada na organização do material escolar						T303
	Promoção de canais de comunicação facilitadores à realização da tarefa						A303
	Aprovação da resposta correta				T301		
	Preocupação pelo estado de saúde do aluno				T301		
	Consideração pelo estado (cansaço) do aluno				T301		
	Transmissão de informação de forma clara	A301					
	Preocupação na retenção da informação por parte do aluno	A301					
Aceitação das opiniões dos alunos					T302		

Gestão de recursos

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
Gestão dos recursos	Fichas em suporte de papel, lápis, borracha, quadro, giz, apagador, computador , CD				T3O1		
	Fichas em suporte de papel, lápis, borracha, quadro, giz, apagador, computador ,CD , moedas e notas em cartão	A3O1					
	Lápis, borracha, quadro, giz, apagador, computador, CD, manuais escolares, legos					T3O2 A3O2	
	Arcos, computador, CD, Manuais Escolares					T3O3 A3O3	T3O1

Gestão de espaço e tempo

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
Gestão do espaço	Deslocação pela sala para controlo da realização das tarefas pelos alunos					T3O2 A3O2	
	Deslocação pela sala para apoio individualizado aos alunos					T3O2 A3O2	
	Deslocação da professora para junto do A3			A3O3			
	Permanência da professora junto do A3 para apoio direto à realização da ficha	A3O1	A3O2				
	Permanência da professora junto dos alunos que necessitam de um trabalho diferenciado.				T3O1		
	Deslocação autónoma do A3 pela sala		A3O2	A3O3			
	Deslocação da professora pela sala dinamizando a aula				T3O1 A3O1		
	Organização do espaço de acordo com a atividade: deslocação de mesas para obtenção de um espaço amplo						T03 A3O3
	Organização de pequenos grupos de trabalho						T03 A3O3
Gestão do tempo	Distribuição temporal dos momentos de exposição da professora e dos tempos de resposta dos alunos				T3O1		
	Dinamização dos tempos de espera		A3O2		T3O1		
	Atribuição de tempo suplementar para resposta a perguntas e realização do trabalho	A3O1	A3O2	A3O3			
	Delimitação temporal das tarefas.					T3O2	T3O3 A3O3
	Delimitação temporal do trabalho autónomo.					T3O2	

Avaliação do processo de aprendizagem

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
Avaliação do processo de aprendizagem	Verificação de aprendizagens					T302	T303
	Verificação do trabalho realizado					T302	
	Consolidação das aprendizagens				T301	T302	
	Leitura do enunciado					T302	
	Sugestões para mudança de estratégia na realização de tarefas					T302	
	Sugestões para mudança de comportamento na realização de tarefas				T301		
	Mediação na superação dos obstáculos/dificuldades.	A301					T303
	Utilização do vocabulário adequado ao nível das capacidades do aluno.	A301	A302				
	Utilização de objetos manipuláveis facilitadores na aquisição do conhecimento.	A301					
	Fornecimento de pistas para a auto identificação de progressos e dificuldades				T301		
	Explicação faseada dos conteúdos (Segmentação dos conteúdos)	A301					

ANEXO O- Confronto dos dados das entrevistas E1, E2, E3

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador		UR/SC		
Educação inclusiva	Noção de inclusão escolar	Valorização da aceitação e apoio à diferença	Aceitação da diferença	2P1	17		
			Valorização do apoio às pessoas diferentes	1P1			
			Aceitação da inclusão dependendo dos casos.	1P2			
			Inclusão de alunos dependente do comportamento	2P2			
			Inclusão de acordo com o perfil do aluno	1P3			
			Inclusão como processo de socialização	1 P2			
			Ambiente potenciador de interações e aprendizagens	1P2;1P3;2P3			
			Importância do trabalho a pares	1 P2			
			Valorização do bem estar do aluno, da sua felicidade	1 P2			
			Inclusão com base em infraestruturas/recursos	1P3			
			Vantagem do grupo na aquisição de competências para lidar com a diferença	2P3			
			Diferenciação curricular	Trabalho para aquisição de diferentes competências com diferentes alunos na mesma turma		1P1	6
						Foco na aprendizagem da leitura pelo aluno com NEE	
	Diferenciação curricular como definição de metas adequadas às capacidades de cada aluno.	1P2					
	Adaptação do currículo referente ao ano em que o aluno está matriculada (2ºano)	2P3					
	Aceitação por parte do grupo do trabalho diferenciado aos alunos com NEE	1P3					
	Dificuldades na inclusão escolar	Preocupação com a entrada na escolaridade	Dificuldade dos alunos com NEE em se organizarem no espaço das EB1	1P1	6		
			Necessidade dos alunos com NEE aprenderem novas rotinas no 1º CEB	1P1			
			Desvalorização da diferença resultante da deficiência.	1P2			
Dificuldade no trabalho individualizado com o aluno com NEE em termos de gestão do tempo			1P2				

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador		UR/SC
			Preocupação numa integração positiva do aluno com NEE	1P3	
			Dificuldade no trabalho individualizado com o aluno com NEE devido à escassez de recursos humanos	1P3	
Programa Educativo Individual	Elaboração do PEI	PEI como forma de organização do percurso escolar do aluno	O PEI como guia para o conhecimento do percurso escolar do aluno com NEE	2P1;1P2;1P3	6
			Necessidade de rever as medidas definidas no PEI anterior	1P1	
			PEI como um instrumento dinâmico	1P3	
		Relevância da informação recolhida para a definição de medidas educativas	Relatórios anteriores como Informação relevante para a intervenção pedagógica	1P1;4P2;1P3	11
			Processo individual como guia para o conhecimento do percurso escolar do aluno com NEE	2P3	
			Informação facultada pela família	1P3	
			Preocupação em passar do diagnóstico a um plano de intervenção em sala de aula	1P1;1P3	
		Trabalho em equipa	Necessidade de existência de consenso entre os professores	1P3	1
		Necessidade de conhecer o aluno para a definição de medidas educativas	Necessidade de conhecer o aluno para definição de um plano de intervenção.	2P1 4P2	7
			Preocupação em avaliar (avaliação diagnóstica) para definir um plano de intervenção em sala de aula	1P3	
		Procedimentos na elaboração do PEI	Encaminhamento do aluno para médico de família e para o Hospital para ser avaliada.	1P2	13
			Encaminhamento da referência para a Direção do Agrupamento	1P2	
			Elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP)	1P2	
			Elaboração do PEI com as informações que constam no RTP	1P2	
			Recolha de informação para elaboração do PEI	1P3	
			Preenchimento do PEI	1P3	
			Reunião entre PTT e docente EE	1P1	
			Divulgação e anuência do PEI aos Encarregados de Educação	1P1;2P2; 1P3	
		Encaminhamento do PEI para as estruturas da escola	1P;1P3		
		Intervenientes diretos e indiretos no PEI	Professores do aluno e encarregado de educação como intervenientes no PEI	2P1;3P3	11
Colaboração dos profissionais de saúde na elaboração do PEI	1P3				

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador		UR/SC
	Dificuldades na elaboração do PEI		Definição das medidas pelo PTT, pelo DEE e pelo Encarregado de Educação	1P2	
			Professores do aluno como intervenientes no PEI	4P2	
		Necessidade de perceber a evolução do aluno no 1º ano de escolaridade	Preocupação em não limitar o percurso do aluno logo no 1º ano de escolaridade	1P1	6
			Preocupação em impedir o facilitismo e em não limitar o percurso escolar do aluno, na definição das medidas	2P3	
			Possibilidade de superar as dificuldades do 1º ano com algum apoio	1P1	
			Necessidade de esperar que o aluno se adapte à escola e às exigências do 1º ciclo	1P1	
			Necessidade de tomar decisões quanto a adequações curriculares no 2º ano	1P1	
			Assertividade nas medidas educativas	Preocupação para que as decisões sejam as mais ajustadas ao aluno	
			Preocupação para que as decisões, na elaboração do PEI, sejam as mais ajustadas ao aluno	1P3	
			Preocupação em avaliar (avaliação diagnóstica) para definir um plano de intervenção em sala de aula	1P1,1P3	
			Escassez de tempo para o trabalho em equipa	Dificuldade em encontrar tempo para reuniões com os colegas	1P1;1P2
	Modelo do PEI	Carácter pouco funcional do PEI	1P3	1	
Adequações curriculares	Adaptação do currículo formal	Introdução de metas intermédias	Adaptação do currículo introduzindo metas intermédias	2P1;3P3	5
		Organização de objetivos, conteúdos, atividades e estratégias	Adaptação do currículo faseando objetivos e conteúdos	2P1	8
			Adaptação do currículo ao nível dos conteúdos, objetivos e estratégias	1P2	
			Adaptação do currículo ao nível dos conteúdos, atividades e estratégias.	2P3	
			Adaptação do currículo ao nível dos conteúdos com recurso ao apoio individualizado e a material diferenciado	3P3	
		Adequação da planificação	Planificação global para a turma com individualização do trabalho para o aluno com NEE	1P1;1P3	10
Adaptação do currículo tendo em conta as dificuldades dos	1P2				

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador		UR/SC		
			alunos				
			Possibilidade de simplificar o CC para os alunos com ACI fomentando o sucesso educativo	3P2			
			Adaptação do currículo considerando as metas terminais do 1º ciclo	2P3			
			Flexibilização da planificação para o aluno NEE	1P3			
			As ACI contemplam as necessidades dos alunos.	1P3			
	Gestão do grupo	Organização do ambiente educativo		Localização estratégica do aluno na sala para facilitar o apoio	1P1	6	
				Preocupação em integrar o aluno com NEE no trabalho coletivo da turma	2P1;1P2		
				Realização de um trabalho a pares	1 P2		
				Realização de tutoria inter pares	1 P2		
		Individualização			Individualização das atividades e recursos para o aluno com NEE	1P1;2P2;1P3	13
					Mais apoio direto ao aluno com NEE	1P1	
					Utilização de atividades diversificadas	1P2; 1P3	
					Apoio individualizado do professor ao aluno com NEE	1P2	
					Planificação diferenciada para o aluno NEE ao nível do 1º ano do 1º ciclo	1P2	
					Promoção de trabalho individual do aluno com NEE	2P3	
	Constrangimentos na aplicação da medida educativa ACI	Dificuldade na elaboração das ACI		Dificuldade na elaboração eficaz das ACI	4P2	8	
				Necessidade de elaboração de ACI eficazes	2P3		
				Discriminação de estratégias para cada meta curricular	1P3		
				Simplificação das ACI	1P3		
		Dificuldade na implementação das ACI			ACI não contemplam as necessidades reais dos alunos. adequações	6P2	12
					Necessidade de mais tempo para apoio individual, sem reduzir o tempo em sala de aula com os colegas	1P1;1P3	
					Necessidade de utilização de estratégias/atividades diversificadas	1P3	
					Necessidade de revisão anual das ACI	2P3	
Necessidade de existência de trabalho colaborativo entre os docentes					1P3		

ANEXO P- Confronto dos dados análise PEI1, PEI2, PEI3

Dimensões	Indicadores	Dados extraídos do PEI 1	Dados extraídos do PEI 2	Dados extraídos do PEI 3
Contextualização	Síntese compreensiva da história pessoal e clínica do aluno	É feito um relato cronológico dos acontecimentos da vida do aluno, destacando os aspetos clínicos	São destacadas as dificuldades do aluno desde, pelo menos, os 3 meses de idade. É referido o percurso clínico e o seu diagnóstico.	É referido o percurso clínico e o seu diagnóstico, mas não são identificadas as preocupações da escola. Apresenta alguma informação sobre a história pessoal
	Fontes de informação da história pessoal	Anamnese-Terapeuta da Fala. Relatório clínico da Consulta de Desenvolvimento do HSM	Encarregado de Educação	Não refere
	Síntese compreensiva da história escolar do aluno	Refere o percurso até chegar ao 1º ciclo e quando foi referenciado. Não refere quando foi realizado o primeiro PEI, no entanto está subentendido, que terá sido no último ano do pré-escolar, altura em que são indicadas as alíneas referentes ao Dec. Lei 3/2008.	Refere o percurso até chegar ao 1º ciclo e quando foi referenciado. De referir que o PEI foi atualizado aquando da entrada do aluno no 1º ano do 1º ciclo de escolaridade, em 2014/2015.	Refere o percurso até chegar ao 1º ano do 1º ciclo e o tipo de apoio prestado. Parece que a última atualização do PEI foi realizada em 2015/2016. O aluno ficou retido, no ano transato, encontrando-se presentemente no 2º ano de escolaridade.
	Fontes de informação da história escolar	Não refere	Não refere	Não refere
Avaliação especializada	Técnicas e instrumentos de avaliação utilizados	Atividade e participação com referência à CIF	Avaliação do aluno foi elaborada com referência à CIF	Foi avaliado na Consulta de Neurodesenvolvimento, mas não refere como. A atividade e participação foi avaliada com referência à CIF

Dimensões	Indicadores		Dados extraídos do PEI 1	Dados extraídos do PEI 2	Dados extraídos do PEI 3
	Caraterização do perfil de funcionalidade do aluno		<p>Funções do corpo: indica a problemática, sem fazer referência à CIF</p> <p>Atividades e participação: Enumera com referência à CIF os qualificadores de desempenho e de capacidade.</p>	<p>Funções do corpo: Confirma a problemática e as dificuldades na atividade e participação</p> <p>Atividades e participação: É elaborada uma caraterização pormenorizada da do aluno, fazendo quase sempre, referencia à CIF. Ao nível da comunicação e linguagem é descrita a sua prestação, mas não refere a CIF</p>	<p>Funções do corpo: A declaração do hospital não refere diagnóstico e foca as dificuldades ao nível da atividade e participação. O psicólogo remete para um diagnóstico e aponta dificuldades nas funções do corpo.</p> <p>Atividade e participação: Enumera com referência à CIF os qualificadores de desempenho e de capacidade.</p>
	Síntese do nível de aquisições e dificuldades do aluno		Não consta, apenas uma ligeira síntese no Plano de Reforço	Na avaliação da atividades e participação é feita uma caraterização pormenorizada expondo as aquisições e dificuldades do aluno	Não é feita uma síntese do nível de aquisições do aluno, mas sim a descrição das suas dificuldades.
	Identificação dos fatores ambientais facilitadores da participação e aprendizagem		Indica	Indica	Indica
	Identificação dos fatores ambientais constrangedores da participação e aprendizagem		Indica	Não existem	Não existem
Orientação do percurso curricular	Medidas educativas a implementar	Adequações no processo de matrícula	Não tem	Não tem	Frequência de estabelecimento escolar, independentemente da área de residência
	Apoio pedagógico personalizado	Pelo DTT Pelo DEE	-Reforço das estratégias ao nível de da organização, do espaço e das atividades; -Estimulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; - Antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos -O reforço e o desenvolvimento de competências específicas	-Reforço das estratégias ao nível de da organização, do espaço e das atividades; -Estimulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; - Antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos -O reforço e o desenvolvimento de competências específicas	-Reforço das estratégias na turma ao nível da organização, do espaço e das atividades; -Estimulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; -O reforço e o desenvolvimento de competências específicas Não é considerada a antecipação e

Dimensões	Indicadores	Dados extraídos do PEI 1	Dados extraídos do PEI 2	Dados extraídos do PEI 3
		<p>Não especifica quais as áreas a trabalhar por cada professor, mas no Plano de refere como âmbito de intervenção o Ensino Regular e a Educação Especial.</p> <p>Pressupõe-se que o PTT esteja responsável pelos conteúdos académicos e que irá trabalhar as competências específicas, descritas no Plano de Reforço em conjunto com PEE.</p>	<p>Refere que o apoio é prestado pelo professor titular de turma na sala de aula e que o apoio prestado pelo docente de educação especial só é realizado fora do contexto de sala de aula, reforçando os conteúdos das disciplinas de Português, Matemática e desenvolvendo competências específicas nas áreas de Autonomia, Comunicação, Desenvolvimento Cognitivo e Socialização</p>	<p>o reforço da aprendizagem de conteúdos no seio da turma e não define a responsabilidade de cada interveniente na implementação do PEI</p>
	Adequações curriculares individuais	<p>-Introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum</p> <p>-Introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo</p> <p>-Dispensa das atividades por incapacidade do aluno</p>	<p>-Introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo</p> <p>Em nota refere que as ACI serão elaboradas após avaliação diagnóstica e deverão ser atualizadas sempre que necessário.</p>	<p>-Introdução de objetivos e conteúdos intermédios</p>
	Adequações no processo de avaliação	<p>-Alteração do tipo de provas</p> <p>-Alteração das condições de avaliação (no que respeita às formas e meios de comunicação, à periodicidade, à duração e ao local da prova)</p> <p>Não especifica como</p>	<p>-Alteração do tipo de provas</p> <p>-Alteração das condições de avaliação (no que respeita às formas e meios de comunicação, à periodicidade, à duração e ao local da prova)</p> <p>Não especifica como</p>	<p>Alteração do tipo de provas, instrumentos de avaliação e certificação dos instrumentos e certificação.</p> <p>Alteração das condições de avaliação (formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e ao local da prova)</p> <p>Existe um formulário descrevendo as adequações no processo de avaliação</p>
	Tecnologias de apoio	Não tem	Não tem	Não tem

Dimensões	Indicadores	Dados extraídos do PEI 1	Dados extraídos do PEI 2	Dados extraídos do PEI 3
Organização das atividades	Discriminação dos conteúdos	É contemplado o currículo comum. O Plano de Reforço contempla outras áreas.	Conteúdos contemplados no currículo comum e áreas transversais no âmbito da Linguagem, Escrita, Cálculo, Socialização e Organização Pessoal	Não específica no PEI
	Discriminação dos objetivos gerais e específicos	O PEI refere que deve ser contemplada a “aprendizagem dos conteúdos abordados em todas as disciplinas”, remetendo para o currículo comum. As ACI e o Plano de Reforço de Competências Específicas, em anexo ao PEI, discriminam objetivos específicos de cada área de intervenção	Objetivos gerais no âmbito acadêmico, pessoal e social e objetivos específicos ao nível da memória, da atenção, da compreensão e expressão oral e escrita, do cálculo e do raciocínio lógico-matemático, da oralidade, da interação, da organização e da gestão do seu próprio comportamento	Não específica no PEI
	Discriminação das estratégias	Sugere algumas estratégias gerais. No Plano de Reforço, em anexo ao PEI, são delineadas algumas estratégias para cada área de intervenção.	Sugere algumas atividade e estratégias gerais, realizadas a pares ou em pequenos grupos, estruturadas e de complexidade gradual.	Não específica no PEI
	Discriminação dos recursos	Materiais e humanos	Materiais e humanos: -Computador e materiais didáticos específicos -PTT, DEE, pares	Não específica no PEI
	CrITÉrios de avaliação	São indicadas as modalidades: Diagnóstica, Formativa e Sumativa. No Plano de Reforço são referidos os critérios.	Avaliação das medidas educativas e indica os momentos de avaliação: sempre que necessário e no final de cada período.	A avaliação será contínua e sistemática. No final de cada período será elaborado um relatório descritivo da situação do aluno.
	Previsão do nível de participação nas atividades da escola	O aluno participará em todas as atividades na turma e na escola, desde que sejam adequadas ao seu perfil de funcionalidade.	O aluno participará em todas as atividades na turma e na escola, desde que sejam adequadas ao seu perfil de funcionalidade.	Não refere
	Organização horária do aluno	Distribuição horária das atividades em anexo ao PEI	É apresentado o horário do aluno.	Não é apresentado o horário do aluno

ANEXO Q - Confronto da análise ACI1, ACI2, ACI3

Componentes curriculares	Indicadores Tipo de adequação	Dados extraídos do ACI1	Dados extraídos do ACI2	Dados extraídos do ACI3
Adequação nas áreas curriculares	Introdução de áreas curriculares ou disciplinas não existentes no currículo comum	ACI: Linguagem, Cognição: Atenção / Concentração, autonomia e motricidade. Plano de Reforço: linguagem, psicomotricidade, percepção visual e auditiva, motricidade, desenvolvimento pessoal e social e autonomia.	As ACI apenas contemplam as disciplinas de matemática e português, no entanto, o PEI refere o desenvolvimento de competências específicas nas áreas de Autonomia, Comunicação, Desenvolvimento Cognitivo e Socialização	Sim, no Plano de Reforço introdução de Áreas do Desenvolvimento: sócio-afetiva, autonomia, comunicação, psicomotricidade global e fina, atenção/memória, cognição, percepção auditiva e visual.
	Substituição das existentes por outras mais adequadas para o aluno	Não	Não	Não
	Previsão das áreas a trabalhar com o professor da turma e com o docente de EE	Nas ACI não especifica quais as áreas a trabalhar por cada professor, mas no Plano de Reforço refere como âmbito de intervenção o Ensino Regular e a Educação Especial. Pressupõe-se que o PTT esteja responsável pelos conteúdos académicos de português e matemática e que irá trabalhar as competências específicas, descritas no Plano de Reforço em conjunto com o professor de EE	As metas definidas nas ACI, na disciplina de Português e Matemática são trabalhadas, pela diariamente pela professora titular, pelo docente de EE, fora da sala, e em casa pela encarregada de educação. A TF trabalha competências da disciplina de Português. As ACI de inglês serão trabalhadas pela professora de inglês.	Não As ACI são da responsabilidade do PTT e o Plano de Reforço da competência do DEE
Adequação de objetivos e conteúdos	Introdução de objetivos e conteúdos intermédios para alcançar os objetivos do currículo comum	Não	<u>Português:</u> Adaptou e introduziu objetivos intermédios <u>Matemática:</u> Simplificou objetivos e introduziu objetivos intermédios do programa do 1º e 2º anos <u>Inglês:</u> Não	Português: Foram contemplados, à parte, objetivos do 1º ano como objetivos intermédios ao nível da leitura, escrita e gramática, sem identificar

Componentes curriculares	Indicadores Tipo de adequação	Dados extraídos do ACI1	Dados extraídos do ACI2	Dados extraídos do ACI3
	Introdução de objetivos e conteúdos não referenciados no currículo comum mas necessários ao aluno	ACI: não Plano de Reforço: sim, objetivos no âmbito das áreas a trabalhar	Não refere	Sim. Plano de Reforço no âmbito das áreas de desenvolvimento
	Substituição de alguns objetivos e conteúdos por outros	Não. Simplificação de alguns objetivos, diminuindo o grau de exigência,	Sim, foram substituídos os objetivo do 3º ano de escolaridade, pelos objetivos do 1º ano e 2º ano do 1º ciclo Português : introduziu objetivos do 1º e 2º ano	Não
	Eliminação de alguns objetivos e conteúdos	Sim	Matemática: eliminou conteúdos e objetivos do 2º e 3º ano Português: Eliminou objetivos Inglês: Eliminou alguns objetivos	Sim. Foram eliminados objetivos gerais e descritores a português e matemática.
Adequações na organização temporal	Previsão de alteração no tempo necessário para atingir os objetivos finais de ciclo	Não refere	Não refere	Não refere
	Previsão de alteração no tempo necessário à abordagem de alguns conteúdos	Não refere	Não refere	Não refere
Adequação de estratégias e atividades	Planeamento de estratégias e atividades específicas decorrentes das NEE do aluno	Informação expressa no PEI: Planificação centrada no aluno, partindo dos seus interesses, com responsabilização e aumento gradual da dificuldade na tarefa, com recurso ao reforço positivo.	Remete para informação expressa no PEI: Uso de metodologias multissensoriais na reeducação de leitura e escrita, com treino fonológico; planificação com base na concretização e na responsabilização, usando instrumentos facilitadores à aprendizagem (computador, quadros, mapas de conceitos, tipos de letra...;	Informação expressa nas ACI e Plano de Reforço: Planificação com base na concretização e na utilização de vários métodos de ensino com técnicas de reforço; Orientações para o trabalho a desenvolver com o aluno em sala de aula e para o tipo de atitudes do professor que o podem ajudar.
	Orientação geral das estratégias de gestão do	Informação expressa no Plano de Reforço:	Orientações para alguns procedimentos do docente:	Informação expressa no Plano de Reforço:

Componentes curriculares	Indicadores Tipo de adequação	Dados extraídos do ACI1	Dados extraídos do ACI2	Dados extraídos do ACI3
	grupo e das atividades para facilitar a inclusão do aluno	Promoção de oportunidades de trabalho cooperativo (pares e grupo); estímulo à participação ativa do aluno em todas as tarefas escolares; promoção da atividade práticas facilitando a sua participação.	Promover oportunidades de trabalho cooperativo (pares e grupo); confirmar se o aluno compreendeu as tarefas escritas que lhe foram propostas por escrito; incentivar a participação do aluno; fazer revisão dos assuntos da aula anterior no início de cada aula; proporcionar a leitura prévia dos textos a trabalhar.	-Promoção de oportunidades de trabalho cooperativo (pares e grupo); estímulo à participação ativa do aluno em todas as tarefas escolares; promoção de atividade práticas facilitando a sua participação.
	Alterações nas estratégias de ensino e de atividades específicas de cada área curricular, tendo em conta as características do aluno	Não constam das ACI, no entanto no Plano de Reforço estão discriminadas várias estratégias e atividades específicas para cada área a trabalhar	Sugestão de estratégias, contemplado a introdução faseada de tarefas e conteúdos e de supervisão do trabalho do aluno	Sugestão de estratégias contemplado a introdução gradual e faseada de tarefas e conteúdos. Proposta de atividades ao nível da comunicação e linguagem oral e escrita. Indica estratégias e atividades centradas no aluno, faltando definir a sua implementação no grupo, por forma a não causar perturbações no normal funcionamento da turma
	Substituição ou dispensa de atividades em algumas disciplinas, quando a realização destas se mostre manifestamente impossível	Não	Não	Não
Adequação do espaço e dos recursos	Alterações na organização do espaço e na disposição do equipamento e dos materiais, decorrente da inclusão do aluno	Não, embora esteja contemplado no PEI	Colocação do aluno nas filas da frente para facilitar o apoio; criação de um ambiente de aprendizagem calmo e organizado; prever um local onde possa trabalhar individualmente, se necessário;	Colocação do aluno no lugar adequado (ex: perto/longe do quadro; sem reflexo; lado direito/esquerdo; perto/longe do professor; acesso ao material; longe/perto da janela)

Componentes curriculares	Indicadores Tipo de adequação	Dados extraídos do ACI1	Dados extraídos do ACI2	Dados extraídos do ACI3
	Utilização de recursos de carácter especializado específicos para o aluno	Informação expressa no Plano de Reforço: utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação Exploração pedagógica de Softwares Educativos	Software didático para a matemática; utilização de materiais manipuláveis e estruturados (Ábacos, quadros, grelhas,...); jogos de memorização e de desenvolvimento de cálculo mental;	Utilização do computador (escrita, cálculo e realização de jogos didáticos); utilização de material manipulativo e material lógico estruturado (barras de cuisenaire, ábaco, tangram, calendários)
	Previsão de adaptações nos recursos pedagógicos e didáticos, de acordo com as necessidades do aluno	Informação expressa no Plano de Reforço: Recursos a materiais adaptados (não diz quais); manipulação de objetos concretos ou do quotidiano	Não refere	Apresentação dos conteúdos recorrendo a meios audiovisuais diversificados (ex: PowerPoint, imagens, filmes); estimulação da representação dos grafemas em materiais diversos (no ar, na mesa, no quadro, no computador, no caderno, em plasticina, ...)
Adequação da avaliação	Equipamentos necessários à realização das provas de avaliação	Não	Não	Não
	Alteração das condições de avaliação	Informação expressa no PEI: Indica que se deverá alterar formas e meios de comunicação (as questões poderão ser formuladas de forma mais direta e recorrer-se à concretização, principalmente na área da Matemática), a periodicidade, a duração e o local da prova, mas não especifica quais as adequações.	Sim. O aluno deve iniciar as fichas de trabalho após estas já terem sido lidas pelo professor; atribuição de tempo suplementar para a realização das atividades, permitindo pausas; realização na parte da manhã das atividades que exijam mais esforço.	Sim, no que respeita à periodicidade, à duração e ao local da prova. Previsto no PEI, não especifica como
	Alterações nos instrumentos de avaliação (fichas, testes, ...)	Informação expressa no PEI: Refere a alteração do tipo de provas (não especificando quais), mas não a dos instrumentos de avaliação	Refere a alteração do tipo de provas e dos instrumentos: Privilegiar a demonstração dos conhecimentos através da oralidade; valorizar o conteúdo das respostas sem penalizar os erros ortográficos, o vocabulário, a construção frásica e a caligrafia	Sim, alteração do tipo de provas, instrumentos de avaliação e certificação dos instrumentos e certificação. Previsto no PEI, não especifica como

Componentes curriculares	Indicadores Tipo de adequação	Dados extraídos do ACI1	Dados extraídos do ACI2	Dados extraídos do ACI3
	Substituição da modalidade de avaliação (ex: observação direta em vez de prova escrita)	O PEI refere as modalidades Diagnóstica, Formativa e Sumativa, sem indicar qualquer tipo de adequação Informação expressa no Plano de Reforço: Contempla a observação direta e observação indireta	Não.	Valorização do processo de aprendizagem: observação dos comportamentos e tempos de atenção/concentração nas tarefas, observação e registo das atividades realizadas e observação dos trabalhos realizados pelo aluno em contexto de sala de aula.
	Alterações dos critérios de avaliação.	Informação expressa no Plano de Reforço: Considera como critérios de avaliação as reais capacidades, interesses, necessidades educativas, estilos de aprendizagem e perfil de competências do aluno.	A avaliação será feita no final do ano letivo e/ou sempre que seja necessário. Não são explicitados os critérios a utilizar	Não A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir caráter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola: avaliação trimestral. De acordo com o Plano de Reforço: a avaliação do aluno deve ser formativa (contínua) relativamente ao seu desempenho, pontualidade, evolução escolar e comportamento e deve contemplar a autoavaliação do aluno no final de cada período

ANEXO R-Confronto dos resultados das observações C1,C2, C3

Conteúdos e atividades desenvolvidas

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações			
		O1	O2	O3	O1	O2	O3	
Conteúdos desenvolvidos	Aferição dos conteúdos de Estudo Meio					T102 A102		
	Aferição dos conteúdos de português					T102 A102		
						T201 A201		
	Interpretação do texto ouvido.				T101 A101			
	Compreensão da linguagem escrita				T101 A101			
	Leitura e interpretação de uma Banda Desenhada (BD).					T201 A201		
	Atividades económicas						T203 A203	
	Revisão dos conteúdos lecionados					T102 A102		
						T301 A301	T302 A302	
	Sistema monetário e resolução de problemas						T103 A103	
	Aferição dos conteúdos de matemática					T301 A301	T302 A302	
	Realização de uma atividade no âmbito dos Santos Populares						T303 A303	
	Realização dos exercícios dos manuais escolares						T303	
Realização dos exercícios de Estudo do Meio						A303		
Atividades desenvolvidas	Audição de um texto em CD. Utilização do dicionário.				T101 A101			
	Elaboração de uma Prova de Aferição de Português e Estudo do Meio.					T102 A102		
	Contagem de dinheiro em euros e cêntimos.						T103 A103	
	Ficha de avaliação de português.	T201 A201						
	Legendar a Banda Desenhada (BD)					T202 A202		
	Identificar as diferentes atividades económicas: Couro, cortiça, pecuária, pesca						T203 A203	
	Correção das fichas de trabalho					T301 A301		
	Revisões dos conteúdos de matemática					T302 A302		
	Ensaio de uma marcha popular.						T303 A303	

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
	Realização de uma ficha de um manual à escolha						T3O3 A3O3
Estratégias Utilizadas	Organização do contexto de acordo com o estabelecido (JNE) para a realização das provas					T1O2 A1O2	
	Resolução de problemas explorando situações do dia a dia.						T1O3 A1O3
	Recurso à concretização						T1O3 A1O3
	Visionamento de um filme: "de onde vem"						T2O3 A2O3
	Questionamento oral sobre o texto em grande grupo..				T1O1 A1O1		
	Realização de uma ficha de trabalho em grupo				T2O2 A2O2		
	Trabalho coletivo/ Correção em grande grupo					T3O2 A3O2	
	Trabalho em grande grupo						T3O3 A3O3
	Trabalho em pequenos grupos				T1O1 A1O1		
						T2O2 A2O2	
	Trabalho em pequenos grupos com escolha do manual escolar						T3O3 A3O3
	Preenchimento individual, de uma ficha sobre o texto				T1O1 A1O1		
	Trabalho individual e autónomo				T2O1		
	Trabalho individual e em grupo				T3O1		
	Trabalho individual e a pares	A3O1					
Apoio direto e individualizado ao aluno	A2O1						

Gestão das atividades e estratégias

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
Gestão das atividades e estratégias	Organização do ambiente de trabalho para a turma		T1O2 A1O2		T1O1 A1O1		
		T2O1 A2O1					
							T3O3 A3O3
	Preparação da atividade					T3O2	
							T3O3
	Celeridade na realização da tarefa	A2O1					
	Questionamento como forma de introdução à atividade						T1O3
						T3O2	
	Promoção do trabalho cooperativo	T1O1 A1O1		A1O3			
				A2O3	T2O1		
					T3O1		T03 A3O3
	Promoção do trabalho a pares	A3O1					
	Promoção do trabalho autônomo		A1O2		T1O1 A2O1		T1O3 A1O3
					T3O1	T3O2 A3O2	T3O3 A3O3
	Promoção do ensino individualizado						T3O3 O3A1
	Solicitação de participação dos alunos				T1O1 A1O1	T1O2 A1O2	T1O3 A1O3
			T3O2 A3O2		T3O1		T3O3
	Solicitação da participação do aluno com ACI					T2O2	T2O3
							T3O3
	Auscultação do interesse do aluno com ACI e do A3			T3O3 A3O3			
	Indicações/instruções para a realização da tarefa	T1O1 A1O1	T1O2 A1O2				T1O3 A1O3
			T2O2 A2O2		T2O1 A2O1		T2O3
			T3O2 A3O2		T3O1 A3O1		T3O3 A3O3
	Instruções para a nova tarefa				T2O1		
		A3O1				T3O2	
	Realização de uma nova tarefa com suporte visual					T3O2	
	Procura de compreensão do motivo para o erro do aluno	A1O1					
	Relacionamento da informação/conteúdos do texto com a experiência quotidiana				T1O1		
		A3O1					
	Relacionamento do conteúdo abordado com outro já trabalhado.			T1O3 A1O3			
Utilização das intervenções dos alunos para relacionar conhecimentos				T1O1			
Utilização das intervenções dos alunos para consolidar conhecimentos					T3O2		

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
	Atribuição de tempo de resposta do aluno	A1O1					
		A2O1	A2O2	A2O3			
	Antecipação e explicação da atividade				T1O1	T1O2	T1O3
					T2O1	T2O2	T2O3
	Fornecimento de pistas para a realização da tarefa	A1O1					T3O3
	Fornecimento de pistas para as respostas			T1O3 A1O3	T1O1	T1O2	
		A2O1					T2O3 A2O3
		A3O1					
	Fornecimento de ajuda aos alunos na realização da tarefa						T3O3
	Organização informação				T1O1		
	Organização visual da informação	A1O1					
	Utilização de imagens facilitadoras da compreensão dos conteúdos lecionados						T2O3
	Esquematização do problema					T3O2	
	Encorajamento ao raciocínio e à resolução de problemas						T1O3
							T3O2
	Questionamento direto ao aluno	A1O1	A1O2	A1O3			
		A2O1	T2O2 A2O2				T2O3 A2O3
		A3O1	T3O2 A3O2	A3O3			
	Questionamento para aferição da compreensão			A1O3	T1O1		
		A2O1					
	Questionamento para facilitar a compreensão	A2O1				T3O2	
	Questionamento para aceder ao conhecimento	A1O1					T1O3
						T2O2	T2O3 A2O3
					T3O1	T3O2	
	Questionamento para aferição das condições da realização da tarefa				T1O1		T3O3
	Questionamento para aferição do material necessário para a realização da tarefa	T1O2 A1O2					
	Aferição do material necessário para realização da tarefa					T2O1	
	Esclarecimentos de dúvidas	T1O2 A1O2			T1O1		
					T2O2		
				T3O1	T3O2 A3O2		
Esclarecimento do tema tratado					T2O2		
Diminuição do grau de exigência			A1O3				
Organização dos grupos pela professora				T1O1			
						T3O3 A3O3	
Desenvolvimento de estratégias de ensino com recurso ao humor						T1O3	
		A3O2					
Indicações para o funcionamento dos grupos				T1O1			

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
	Sugestões para o desempenho de papéis dentro do grupo				T1O1		
	Apoio a cada um dos grupo				T1O1		
	Trabalho direto e individualizado com o Ax				T2O1		
					T3O1	T3O2	
	Apoio direto e individualizado ao aluno A2	A2O1					
	Apoio direto e individualizado aos alunos	T3O1 A3O1				T3O2	
	Apoio diferenciado aos alunos				T3O1	T3O2	
	Apoio direto e individualizado ao aluno na arrumação do material	A3O1					
	Repetição como estratégia facilitadora à compreensão da informação	A1O1	TO2 A1O2				
	Repetição como estratégias facilitadoras à compreensão do enunciado/ das questões	A2O1	A3O2				
	Repetição como estratégia facilitadora à compreensão assimilação da informação			A1O3			
	Repetição como estratégia facilitadora à compreensão do filme						T2O3
	Repetição como estratégia facilitadora à compreensão da tarefa						T3O3
	Reforço da informação				T2O1		T2O3
	Transmissão de informação/conteúdos					T2O2	T2O3
	Síntese global do conteúdo tratado.					T2O2	T2O3
	Promoção de aprendizagens em contexto natural						T1O3 A1O3
						T3O2	
	Promoção de atividades cativantes						T2O3
	Mediação na realização das tarefas	T1O1 A1O1	T1O2 A1O2				T1O3 A1O3
			A3O2				
	Apoio aos alunos na construção do conhecimento						T1O3
	Descodificação dos textos	A2O1					
	Apoio direto e individualizado no ensino da leitura	A1O1					
	Apoio/orientação/Acompanhamento à leitura	A2O1					
	Leitura silabada da palavra	A3O1					
	Encorajamento ao raciocínio e à percepção da resposta	A2O1					
	Encorajamento ao raciocínio e à resolução de problemas	A2O1 A3O1					
	Promoção da capacidade do aluno de elaborar as suas próprias estratégias de aprendizagem	A2O1					
	Promoção de estratégias facilitadoras da concentração	A2O1					
	Advertência para o erro	A2O1					

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
	Diminuição das pistas para a realização do trabalho pelo aluno	A201					
	Promoção de diferentes estratégias de ensino aprendizagem.	A301					
	Desenvolvimento de estratégias interessantes e diversificadas			A303			
	Elaboração de estratégias, diferenciadas, facilitadoras à realização da tarefa	A201					
	Diferenciação de estratégias tendo em atenção as características do aluno			A203			T303
	Diferenciação das atividades tendo em atenção as características do aluno.	A301				T302	
	Indicação para o término da tarefa				T101	T102	T103
						T202	T203
						T302	T303
	Antecipação do término da atividade				T201	T202	

Relação Pedagógica

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
Relação Pedagógica	Aplicação dos princípios de cortesia					T102 A102	
						T201	
	Verificação do cumprimento da ordem do dia anterior						T103
	Atenção individualizada na organização do material escolar						T303
	Responsabilização dos alunos pela informação a transmitir aos pais						T103
	Mobilização da atenção dos alunos				T101 A101		A103
		A201					
	Transmissão de informação					T102	T103
	Transmissão de informação de forma clara	A301					
	Preocupação na retenção da informação por parte do aluno	A301					
	Promoção de canais de comunicação que regulam os processos de construção do conhecimento					T102	
	Promoção de canais de comunicação facilitadores à compreensão do texto		TO2 A102				
		A201					
						A303	
Criação de um ambiente propício ao diálogo (entre pares)	A101					T103	
Criação de um ambiente propício à					A102	T103	
					A201		

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
	confiança, segurança e de respeito				T3O1 A3O1		
	Promoção de um ambiente descontraído						T1O3 A1O3
					T2O1		T2O3
					T3O1	A3O2	
	Preocupação pelo bem estar do A2, por parte dos colegas			A2O3			
	Consideração pelo bem estar do aluno						T3O3
	Preocupação pelo estado de saúde do aluno				T3O1		
	Consideração pelo estado (cansaço) do aluno				T3O1		
	Consideração pelas necessidades fisiológicas do aluno				T2O1		
							T3O3
	Consideração pelas necessidades de higiene do aluno				T2O1		
	Criação de condições para a realização das atividades				T1O1		
						T3O2	
	Criação de um ambiente propício à gestão autônoma das tarefas				T1O1		T1O3 A1O3
	Criação de um ambiente propício à gestão autônoma de comportamentos/procedimentos				T1O1	T1O2 A1O2	
					T3O1 A3O1	A3O2	
	Criação de um ambiente propício à gestão autônoma e diferenciada de comportamentos				T3O1	T3O2	T3O3 A3O3
	Criação de um ambiente propício à confiança sem diminuir o nível de exigência.	A2O1					
	Criação de um ambiente propício à negociação				T2O1		T2O3
					T3O1 A3O1		
	Aprovação da resposta correta						T1O3
					T3O1		
	Reforço positivo ao aluno	A1O1		A1O3			
					T2O1 A2O1		T2O3 A2O3
					T3O1 A3O1	T3O2 A3O2	T3O3 A3O3
	Reforço para o comportamento acertado do aluno	A2O1					
	Encorajamento do aluno para realizar a tarefa	A1O1					A3O3
	Advertência das regras aos alunos					T1O2	
	Evocação de regras de funcionamento no recreio				T1O1		
	Evocação de regras de funcionamento da sala				T2O1		
	Evocação do estabelecido para a festa de final de ano						T1O3
	Advertência aos alunos para a ausência de assinatura dos EE						T1O3
	Advertência sobre a falta de						T1O3

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
	material						
	Advertência ao aluno para estar atento	A2O1					A3O3
	Admoestação sobre o comportamento dos alunos				T1O1	T1O2 A1O2	A1O3
			T3O2 A3O2		T3O1		T3O3 A3O3
	Regulação do comportamento dos alunos		T1O2 A1O2		T1O1		T1O3
					T2O1 A2O1		T2O3 A2O3
			T02 A3O2		T3O1		A3O3
	Admoestação sobre o comportamento no recreio				T1O1		
	Admoestação sobre as horas de chegada dos alunos				T12O		
	Admoestação sobre o procedimento/comportamentos dos alunos				T2O1		
	Valorização da participação dos alunos.						T1O3
			A3O2				
	Valorização da opinião/pedido dos alunos						T2O3
	Aceitação das opiniões dos alunos relativas ao comportamento no recreio				T1O1		
	Aceitação da opinião do aluno.						A2O3
						T3O2	
	Aceitação da constatação de erro por parte do aluno	A2O1					
	Desvalorização da situação						T3O3
	Constatação de falha por parte da professora						A2O3
					T3O1		

Gestão de recursos

Categorias	Descritores da ação do Professor		Com Adeq	Sem Adeq
	Turma (T)	Aluno ACI (Ax)		
Gestão dos recursos	Manuais, quadro CD, dicionários Fichas em suporte de papel	Manuais, quadro CD, dicionários Fichas em suporte de papel		C101
	Quadro, giz, caneta , lápis, afia, borracha, fichas em suporte de papel	Quadro, giz, caneta , lápis, afia, borracha, fichas em suporte de papel		C102
	Quadro, fichas em suporte de papel, bostik, tesouras, cola, imagens de rapazes, raparigas, alimentos, notas e moedas	Quadro, fichas em suporte de papel, bostik, tesouras, cola, imagens de rapazes, raparigas, alimentos, notas e moedas		C103
	Fichas em suporte de papel Ficha adaptada em suporte de papel (alunos ACI), esferográfica , dossier	Ficha adaptada em suporte de papel, lápis, afia, borracha, dossier	C201	
	Manual Português, lápis, borracha, quadro, giz	Manual Português, lápis, borracha, quadro, giz		C202
	Diapositivo, tela, computador, quadro, manual EM	Diapositivo, tela, computador, quadro , lápis e caneta, manual EM, caderno diário	C203	
	Fichas em suporte de papel, lápis, borracha, quadro, giz, apagador, computador ,CD	Fichas em suporte de papel, lápis, borracha, quadro, giz, apagador, computador ,CD , moedas e notas em cartão	C301	
	Lápis, borracha, quadro, giz, apagador, computador, CD, manuais escolares, legos	Lápis, borracha, quadro, giz, apagador, computador, CD, manuais escolares, legos		C302
	Arcos, computador, CD, Manuais Escolares	Arcos, computador, CD, Manuais Escolares		C303

Gestão de espaço e tempo

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
Gestão do espaço	Deslocação da professora pela sala dinamizando a aula				T301 A301		
	Deslocação pela sala na apresentação dos conteúdos					T202	T203 A203
	Deslocação no espaço da aula enquanto transmite informação.				T101		
	Deslocação pela sala para controlo do trabalho/da realização das tarefas pelos alunos				T101	T102 A102	T103 A103
						T202 A202	T203
						T302 A302	
	Deslocação pela sala para apoio individualizado aos alunos					T302 A302	
	Deslocação do professor junto do aluno com ACI para apoio direto					T202	
	Deslocação pela sala para apoio individualizado ao aluno A1	A101	A102	A103			
Deslocação da professora para junto do A3			A303				

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
	Deslocação do professor junto do A2 para apoio direto		A2O2	A2O3			
	Deslocação pela sala para distribuição de material/ entrega das provas de aferição				T1O1 A1O1	T1O2 A1O2	
	Reorganização da sala em pequenos grupos de trabalho				T1O1		
	Organização de pequenos grupos de trabalho						T3O3 A3O3
	Organização do espaço de acordo com a atividade: deslocação de mesas para obtenção de um espaço amplo						T3O3 A3O3
	Organização do espaço de acordo com a intensão educativa						T2O3 A2O3
	Deslocação autónoma do A. pela sala	A1O1					
			A3O2	A3O3			
	Permanência da professora junto do A para apoio direto à realização da ficha	A1O1					
		A2O1					
		A3O1	A3O2				
	Posicionamento da professora para observar a turma				T2O3		
	Permanência da professora junto dos alunos que necessitam de um trabalho diferenciado.				T3O1		
Gestão do tempo	Delimitação temporal das atividade			A1O3	T1O1 A1O1		
	Delimitação temporal das tarefas dentro das atividades						T1O3 A1O3
							T2O2
						T3O2	T3O3 A3O3
	Delimitação temporal do trabalho autónomo.					T3O2	
	Antecipação do início e término das tarefas				T1O1 A1O1	T1O2 A1O2	
	Atribuição de tempo suplementar ao aluno na realização das tarefas	A1O1		A1O3			
		A2O1	A2O2	A2O3			
		A3O1	A3O2	A3O3			
	Atribuição de tempo suplementar para resposta a perguntas		A2O2				
		A3O1	A3O2	A3O3			
	Rentabilização do tempo de espera					T1O2 A1O2	
	Distribuição temporal dos momentos de exposição da professora e dos tempos de resposta dos alunos				T3O1		
Respeito pela duração do processo de aprendizagem dos alunos.						T3O3	
Dinamização dos tempos de espera		A3O2		T3O1			

Avaliação do processo de aprendizagem

Categorias	Descritores da ação do Professor	Com adequações			Sem adequações		
		O1	O2	O3	O1	O2	O3
Avaliação do processo de aprendizagem	Fornecimento de pistas para a auto identificação de progressos e dificuldades.				T1O1		
							T2O3
	Verificação do trabalho realizado	A1O1				T1O2 A1O2	
						T3O2	
	Revisão de conteúdos						T1O3 A1O3
				A2O3		T2O2	
	Verificação de aprendizagens						T1O3 A1O3
		A2O1				T2O2	
						T3O2	T3O3
	Questionamento para aferição do conhecimento					T2O2	
	Consolidação das aprendizagens				T1O1		
						T3O2	
	Preocupação em consolidar as aprendizagens				T3O1	T3O2	
				A2O3			
	Indicação dos conteúdos a serem avaliados			A2O3			
	Mediação na superação dos obstáculos/dificuldades.	A1O1				T1O2 A1O2	
		A2O1				T2O2 A2O2	
		A3O1					
	Mediação no processo de construção da avaliação das aprendizagens dos alunos	T2O1 A2O1				T2O2	
	Promoção de condições na avaliação		A1O2			T1O2	
					T2O1		
	Sugestões para mudança de estratégia na realização de tarefas					T1O2	
			A2O2		T2O1		
						T3O2	
	Sugestões para mudança de comportamento				T3O1		
	Leitura do texto		A1O2				
		A2O1					
	Leitura do enunciado		A1O2				
A2O1							
A3O2					T3O2		
Fichas de escolha múltipla	A2O1						
Leitura faseada do texto	A2O1						
Desdobramento das questões	A2O1						
Explicação faseada dos conteúdos	A3O1						
Utilização de imagens para interpretação do texto	A2O1						
Utilização de vocabulário adequado ao aluno.	A3O1	A3O2					
Manipulação de objetos	A3O1						
Diferenciação no processo de avaliação				T2O1			