

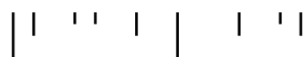


◊ Processo de Diferenciação Pedagógica no 1.º CEB

Maria Olímpia Lopes Galveia Ferreira

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

2022-2023



◊ Processo de Diferenciação Pedagógica no 1.º CEB

Maria Olímpia Lopes Galveia Ferreira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientador: Professora Doutora Conceição Figueira

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho marca o final de uma etapa determinante na minha vida. A conclusão deste ciclo não teria sido possível sem o apoio de várias pessoas. Por isso, gostaria de agradecer a todos os que me ajudaram durante esta grande aventura.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, pela confiança em mim e todo o carinho, sem vocês não teria conseguido terminar este percurso académico, em especial, à minha mãe por toda a paciência.

Ao meu irmão, por todas as palavras de incentivo. Não podia ter escolhido um melhor amigo.

Ao André, pela sua paciência, compreensão e motivação. Por acreditar em mim, mesmo quando eu não o conseguia fazer. Por me ouvir sempre que eu precisei. Obrigada por estares ao meu lado.

A todos os meus familiares que de uma maneira ou outra, demonstraram interesse e apoio pelo meu percurso. Em especial, à minha avó pela paciência.

À Maria, à Inês e ao Francisco, obrigada pelo apoio, risos e momentos que passamos juntos.

Aos meus colegas, que partilharam comigo este percurso, durante os bons e os maus momentos, em especial à Rita, à Tânia, ao Miguel, à Vanessa, à Sofia, à Catarina e à Marta.

Ao Kiko, por todas as risadas que partilhamos. Obrigada por me deixares aprender contigo.

À professora, Doutora Conceição Figueira, por ter aceitado o meu pedido para ser minha orientadora, pelo acompanhamento e carinho ao longo de todo o processo, pelos incentivos que me deu, pelas partilhas e ensinamentos.

À professora que participou neste estudo, que me apoiou constantemente.

A todos os professores da Escola Superior da Educação de Lisboa com quem me cruzei e que enriqueceram o meu percurso académico, em especial ao professor Luís Mestre.

Aos professores cooperantes, que me orientaram neste percurso de formação, pelo exemplo e ensinamentos.

E, por fim, a todos os que de alguma forma que contribuíram para que atingisse este objetivo, obrigada.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Pática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB.

É finalidade deste relatório final descrever e analisar, de forma reflexiva, o período de observação, intervenção e avaliação desenvolvida na PES II nos contextos do 1.º e do 2.º CEB. No 1.º CEB, a prática de ensino supervisionada decorreu numa turma mista de 1.º e 2.º ano de escolaridade de uma instituição de ensino privado, em Lisboa e, no 2.º CEB, decorreu em duas turmas do 5.º ano, de uma instituição de ensino público do concelho de Damaia.

O presente relatório apresenta na segunda parte um estudo, realizado no contexto da PES II, intitulado “*O Processo de Diferenciação Pedagógica no 1.º CEB*”. Este estudo visa analisar as conceções e as práticas sobre os processos de diferenciação pedagógica. Configuram-se como objetivos específicos do estudo: (i) caracterizar as conceções da Orientadora Cooperante (OC) sobre o processo de Diferenciação Pedagógica (DP); (ii) caracterizar as práticas de DP implementadas pela OC; (iii) descrever as práticas de DP observadas pela investigadora na PES II; (iv) comparar as conceções e práticas de DP descritas pela OC e as observadas pela investigadora (no contexto da PES II). Em conformidade com os objetivos de estudo, recorreu-se a uma metodologia de natureza qualitativa, privilegiando-se a entrevista semiestruturada, a observação participante e as notas de campo como técnicas de recolha de dados. O tratamento de dados foi realizado com recurso à análise de conteúdo.

Os resultados deste estudo permitiram evidenciar que, muito embora a docente revele conceções teóricas fundamentadas sobre o processo de DP, estas não se concretizam na sua prática docente, uma vez que só implementa estratégias de DP com os alunos com maiores dificuldades.

Palavras-chave: Diferenciação pedagógica; Conceções de professores; Práticas de ensino; Sucesso educativo; 1.º CEB.

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Teaching Practice II (STP II) course of the Master's Degree in Teaching in the 1st cycle of basic education (CBE), and of Mathematics and Natural Sciences in the 2nd CBE.

The purpose of this final report is to describe and analyse, in a reflective way, the period of observation, intervention, and evaluation developed in STP II in the 1st and 2nd grade contexts. In the 1st CBE, the supervised teaching practice took place in a mixed 1st and 2nd grade class of a private educational institution in Lisbon, and, in the 2nd CBE, it took place in two 5th grade classes of a public educational institution in Damaia.

The second part of this report presents a study, carried out in the context of STP II, entitled "The Process of Pedagogical Differentiation in Primary School". This study aims to analyse the conceptions and practices about the processes of pedagogical differentiation. The specific objectives of the study were: (i) characterize the conceptions of the Cooperating Supervisor about the process of Pedagogical Differentiation; (ii) characterize the Pedagogical Differentiation practices implemented by the Cooperating Supervisor; (iii) describe the Pedagogical Differentiation practices observed by the researcher in STP II; (iv) compare the conceptions and Pedagogical Differentiation practices described by the Cooperating Supervisor and those observed by the researcher (in the context of STP II). In line with the study objectives, a qualitative methodology was used, with a focus on semi-structured interviews, participant observation and field notes as data collection techniques. Data were processed using content analysis.

The results of this study showed that, although the teacher reveals well-founded theoretical conceptions about the Pedagogical Differentiation process, these are not materialized in her teaching practice, since she only implements Pedagogical Differentiation strategies with students with greater difficulties.

Keywords: Pedagogical differentiation; Conceptions of teachers; Teaching practices; Educational success; 1st CBE.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e no 2.º CEB.....	4
1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	6
1.1.1. Principais finalidades educativas da instituição cooperante	6
1.1.2. Ação pedagógico-didática das OC.....	6
1.1.3. A turma	7
1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção	8
1.2.1. Diagnose e problemática	8
1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	9
1.2.3. Atividades implementadas	10
1.2.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens	10
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB	11
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	12
2.1.1. Principais finalidades educativas da instituição cooperante	12
2.1.2. Ação pedagógico-didática das OC.....	12
2.1.3. As turmas.....	13
2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção	14
2.2.1. Diagnose e problemática	14
2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	15
2.2.3. Atividades implementadas	15
2.2.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens.....	16
3. Análise crítica e reflexiva da prática desenvolvida no 1.º CEB e no 2.º CEB.....	17
3.1. Fases do desenvolvimento cognitivo dos alunos	18
3.2. Processo de ensino-aprendizagem	19
3.3. Relação pedagógica.....	20
3.4. Processo de avaliação e regulação das aprendizagens	21
Parte II – Estudo	23
1. Contextualização do estudo.....	24

2. Quadro conceptual.....	26
2.1. A diversidade de alunos e a necessidade de diferenciar o ensino	27
2.2. A Diferenciação Pedagógica	28
2.2.1. Definição do conceito de DP e os princípios que o orientam.....	28
2.2.2. Quadro legislativo da DP	30
2.3. Processo de implementação da DP.....	31
2.4. Papel do professor no apoio aos alunos e na organização dos percursos no processo de DP.....	32
2.5. Papel dos alunos durante o processo de DP.....	33
2.6. Vantagens do processo de DP para os alunos	34
2.7. Avaliação no processo de DP.....	34
2.8. Constrangimentos do processo de DP	35
2.9. Alguns estudos sobre a DP (Estado da Arte)	36
3. Metodologia	37
3.1. Problemática e questões de estudo.....	38
3.1.1. Objetivos específicos	38
3.2. Opções metodológicas	39
3.2.1. Natureza do estudo.....	39
3.2.2. Técnicas de recolha de dados	39
3.2.3. Técnicas de análise de dados.....	40
3.3 Caracterização dos participantes	41
3.4. Princípios éticos do processo de investigação	41
4. Apresentação de resultados	42
4.1. Conceções da OC sobre os processos de DP	43
4.1.1. Definição do conceito.....	43
4.1.2. Implementação do processo de DP	44
4.1.3. Constrangimentos para o professor, preparação no processo de DP e condições facilitadoras.....	44
4.1.4. Vantagens para os alunos	45
4.1.5. Avaliação dos alunos no processo de DP	45
4.2. Práticas de DP enunciadas pela OC	46
4.2.1. Estratégias utilizadas	46
4.2.2. Objetivos de aprendizagem.....	47
4.2.3. Avaliação dos alunos no processo de DP	47

4.3. Práticas de DP utilizadas pela OC observadas pela investigadora no contexto da PES II.....	48
4.3.1. Implementação do processo de DP	48
4.3.2. Considerações das necessidades individuais e recursos utilizados	49
4.3.3. Vantagens dos processos de DP para os alunos	50
4.3.4. Constrangimentos para o professor no processo de DP	50
4.3.5. Avaliação dos alunos no processo de DP	51
4.4. Discussão dos resultados.....	51
5. Conclusões.....	55
5.1. Concepções da OC sobre o processo de DP	56
5.2. Práticas de DP implementadas pela OC.....	56
5.3. Práticas de DP utilizadas pela OC observadas pela investigadora no contexto da PES II.....	57
5.4. Relação entre as concepções e práticas de DP descritas pela OC e as práticas observadas pela investigadora (no contexto da PES II)	58
5.5. Constrangimentos, limitações do estudo e recomendações para estudos futuros	59
6. Reflexão final	60
Referências	64
Anexos	70
Anexo A. Guião entrevista semiestruturada para a OC	71
Anexo B. Notas de campo.....	73
Anexo C. Análise de conteúdo da entrevista	98
Anexo D. Análise de conteúdo das notas de campo.....	109
Anexo E. Transcrição da entrevista realizada à OC	115
Anexo F. Caracterização da OC.....	125
Anexo G. Declaração de consentimento assinado	126

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Concepções da OC sobre a definição do conceito de Diferenciação Pedagógica	43
Figura 2. Concepções da OC sobre a implementação da DP	44
Figura 3. Concepções da OC sobre a as condições facilitadoras, os constrangimentos para o professor e a preparação do professor na implementação da DP.....	45
Figura 4. Concepções da OC sobre as vantagens do processo DP para os alunos.....	45
Figura 5. Concepções da OC sobre a avaliação dos alunos no processo de DP	45
Figura 6. Prática da OC sobre as estratégias utilizadas no processo de DP	46
Figura 7. Prática da OC sobre a identificação dos objetivos de aprendizagem dos alunos	47
Figura 8. Prática da OC sobre a avaliação dos alunos no processo de DP.....	48
Figura 9. Prática observada da OC sobre a implementação do processo de DP	49
Figura 10. Prática observada da OC sobre a consideração das necessidades dos alunos e os recursos utilizados no processo da DP	49
Figura 11. Prática observada da OC sobre as vantagens do processo da DP para os alunos.....	50
Figura 12. Prática observada da OC sobre os constrangimentos do processo da DP para os professores	50
Figura 13. Prática observada da OC sobre a avaliação do processo da DP para os professores.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS

AP	Apresentação de Produções
CBE	Cycle of Basic Education
CCE	Conselho de Cooperação Educativa
CEB	Ciclo de Ensino Básico
DP	Diferenciação Pedagógica
MEM	Movimento de Escola Moderna
NEA	Necessidades Específicas de Aprendizagem
OC	Orientadora Cooperante
PE	Projeto Educativo
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PIT	Plano Individual de Trabalho
STP II	Supervised Teaching Practice II (STP II)
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no plano de estudos do 2.º ano do mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e em Matemática e Ciências Naturais de 2.º CEB, lecionado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

O presente relatório final encontra-se dividido em duas partes. Na primeira pretende-se descrever e analisar, de modo reflexivo, as experiências realizadas no decurso da PES II, no 1.º e no 2.º CEB. Deste modo, o primeiro capítulo é alusivo à descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida numa turma mista de 1.º e 2.º ano do 1.º CEB, segue-se descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida em duas turmas do 5.º ano do 2.º CEB. A partir da descrição apresentada, segue-se o último capítulo desta parte, uma análise crítica e reflexiva da prática desenvolvida nos dois ciclos.

Na 2.ª parte deste relatório final, apresenta-se um estudo de investigação desenvolvida no âmbito da PES II, intitulado “*O Processo de Diferenciação Pedagógica no 1.º CEB*”, que teve como finalidade estudar as conceções e as práticas de Diferenciação Pedagógica (DP) da Orientadora Cooperante (OC) da turma onde decorreu o estágio de 1.º CEB. Configuram-se como objetivos específicos do estudo: (i) caracterizar as conceções da Orientadora Cooperante (OC) sobre o processo de Diferenciação Pedagógica (DP); (ii) caracterizar as práticas de DP implementadas pela OC; (iii) descrever as práticas de DP observadas pela investigadora na PES II; (iv) comparar as conceções e práticas de DP descritas pela OC e as observadas pela investigadora (no contexto da PES II).

Em conformidade, a segunda parte do relatório final inicia-se com a *Contextualização do estudo*, no qual se apresentam a problemática, as motivações da investigadora para o desenvolvimento do mesmo e o objetivo geral. No segundo capítulo apresenta-se o *Quadro conceptual*, onde se enunciam os principais pressupostos teóricos que serviram de base à fundamentação do estudo. Segue-se a *Metodologia*, onde será explicitada a problemática, as questões de investigação e os objetivos específicos do estudo, bem como a sua natureza, as técnicas de recolha e análise de dados e, por fim, a caracterização dos participantes e os princípios éticos da investigação. Posteriormente, segue-se o capítulo 4, a *Apresentação de resultados* do estudo e a sua discussão. Esta discussão de resultados, será, sempre que possível,

fundamentada com mobilização para o texto de informação relativa ao quadro conceptual.

Este relatório final termina com a apresentação das *Conclusões* do estudo, e uma breve referência aos constrangimentos e recomendações para futuros estudos.

Para finalizar, é feita uma reflexão final sobre todo o processo, evidenciando o contributo da experiência desenvolvida na PES II em ambos os ciclos de ensino, os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e, por fim, a identificação dos aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente. Apresentam-se ainda as *Referências* que sustentam a elaboração do presente relatório, assim como os *Anexos* que o complementam.

Parte I - Prática de Ensino
Supervisionada no 1.º e no 2.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Na presente secção, será enunciado o contexto socioeducativo da instituição onde foi desenvolvida a prática de 1.º CEB. Serão descritas as finalidades educativas e os princípios orientadores da ação pedagógica da OC e apresentada a caracterização da turma. Por fim, será identificada a problemática e os objetivos gerais da intervenção pedagógica, assim como o plano de ação da intervenção desenvolvida.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

1.1.1. Principais finalidades educativas da instituição cooperante

A instituição cooperante é um estabelecimento de ensino privado, considerado um estabelecimento de prestígio e qualidade no centro de Lisboa; todas as suas valências assumem o modelo pedagógico do Movimento de Escola Moderna (MEM), seguindo os seus princípios e pressupostos educativos.

No que diz respeito à comunidade educativa a instituição conjuga as capacidades e esforços de todos os elementos que o compõem “integrando cada um, de forma partilhada, nas tarefas educativas que lhes são confiadas” (Projeto Educativo [PE], 2021, p. 13).

O lema da instituição é *Direitos que nos dão voz!*, uma vez que reconhecem a “criança como ator social, sujeito de direitos que devem ser respeitados, promovidos e garantidos por toda a comunidade” (PE, 2021, p. 26). Em suma, reconhecem a criança como um ser competente, com capacidades e conhecimentos, que tem direito a ser ouvida e a participar, ativamente, no processo de aprendizagem em que está envolvida.

1.1.2. Ação pedagógico-didática das OC

Na presente turma contávamos com a OC e com uma docente de apoio, sendo que ambas assumiam responsabilidades partilhadas da turma. Quando o grupo era dividido por ano de escolaridade cada docente ficava responsável por um grupo.

Tal como a instituição cooperante, a OC organizava e aplicava os meios educativos e as ações pedagógicas adequadas ao desenvolvimento integral da criança: psicomotor, afetivo, intelectual, social, moral, e visando o cumprimento dos currículos nacionais em vigor. Sendo que, a ação se baseava no modelo pedagógico do MEM, no qual se propõe uma organização do tempo e do espaço da sala de aula a partir das singularidades de cada aluno, do seu envolvimento e da sua responsabilização nas aprendizagens (Cosme et al., 2021).

Posto isto, identificam-se, no PE (2021), dez orientações que sintetizam o modelo pedagógico seguido pela OC, sendo estes: (i) ação educativa centrada no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos; (ii) desenvolvimento das competências cognitivas e socio afetivas passa pela ação e pela experiência efetiva, dos alunos, organizados em estruturas de cooperação educativa; (iii) alunos partem do estudo, da experiência e da ação nos seus projetos, para a sua comunicação; (iv) ação educativa organiza-se por acordos negociados por todo o grupo; (v) organização de um sistema de pilotagem do trabalho diferenciado dos alunos, em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo; (vi) prática democrática da organização, partilhada por todos – Conselho de Cooperação Educativa (CCE); (vii) processos de trabalho escolar devem reproduzir os processos sociais autênticos da construção da cultura; (viii) saberes e produções culturais dos alunos partilham-se através de circuitos de comunicação; (ix) cooperação e a interajuda na construção das aprendizagens; (x) alunos intervêm no meio e interpelam a comunidade.

Relativamente à gestão do tempo recorrem a uma Agenda Semanal, onde são estabelecidas, em conjunto com os alunos, as rotinas de trabalho coletivos, autónomo privilegiando-se momentos em grupos de escolaridade. No que respeita à gestão do tempo e dos conteúdos de aprendizagem, são desenvolvidas várias estratégias e rotinas. Como exemplos dessas rotinas: Apresentação de Produções (AP=, Trabalho de Texto, Livros e leitura, Momento de Escrita, Problema da Semana, Projetos, Organização de sala/gestão de tarefas, CCE e Tempo de Estudo Autónomo (TEA). A OC privilegia o trabalho entre diferentes anos de escolaridade, portanto, separava o 1.º ano do 2.º ano, destacando que ao nível do 1.º ano, por vezes, também, existe uma subdivisão

1.1.3. A turma

No que diz respeito ao grupo este era constituído por 13 alunos do 1.º ano (6 alunos possuíam 6 anos de idade e os restantes 7 anos) e 11 alunos do 2.º ano (dos quais sete tinham 7 anos e os restantes 8 anos), trata-se de uma turma mista.

Somente uma aluna não frequentou o Jardim de Infância com os restantes e, portanto, apresentou dificuldade em estabelecer relações sociais com os seus pares (Plano de Trabalho de Turma, 2022). No ano letivo anterior, todos os alunos frequentavam a mesma instituição, sendo que a OC acompanhou o grupo do 2.º ano.

As relações desenvolvidas entre as crianças são de confiança, respeito e diálogo, não se verificando situações de conflito. Acresce que somente uma aluna não possui o português como língua materna. A maioria dos alunos reside na área da grande Lisboa e deslocam-se para a escola em transporte próprio.

No que diz respeito ao contexto familiar, todos os encarregados de educação possuem habilitações literárias ao nível do Ensino Superior. As famílias demonstraram interesse no percurso escolar dos educandos e participam nas atividades promovidas pela docente e pela escola.

1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

1.2.1. Diagnose e problemática

Para uma intervenção adequada afigurou-se imprescindível uma análise detalhada das potencialidades e fragilidades dos alunos. Procedeu-se à apresentação de uma síntese da diagnose realizada. Ao nível da componente do currículo de Estudo do Meio a maior parte da turma conseguia ordenar os diferentes momentos do dia e os dias da semana com facilidade. Quanto ao espaço, a turma não demonstrou dificuldades ao mencionar as divisões da casa, localizar um objeto em relação a um ponto de referência ou traçar percursos pedidos.

Posteriormente, o grupo será dividido nos dois anos de escolaridade. Relativamente ao 1.º ano, o grupo caracterizava-se por ser enérgico e revelavam uma atitude participativa. Não obstante, os alunos apresentavam dificuldades em manter a concentração e no respeito pelas regras de comunicação. Ao nível das aprendizagens era um grupo muito heterogéneo e, por isso, com ritmos de aprendizagem diferentes.

No âmbito da área de Português foram detetadas fragilidades gerais relativas à motricidade fina, consciência linguística e habilidades fonémicas. Particularmente, no domínio da Oralidade a maioria dos alunos exprimia-se por iniciativa própria, sendo que o discurso era pouco cuidado e regulado.

Relativamente à disciplina de Matemática os alunos, globalmente, revelaram dificuldades no raciocínio logico-matemático, na comunicação matemática, bem como, na utilização de diferentes estratégias de cálculo. Apesar das dificuldades, o grupo demonstrou interesse e entusiasmo em descobrir possíveis estratégias de cálculo/resolução de um problema.

No que concerne ao 2.º ano, este é um grupo participativo. Os alunos dominavam as rotinas e executam as tarefas com autonomia e responsabilidade, ajudando os mais novos. No entanto, ainda necessitavam de um reforço por parte do adulto.

No âmbito da área de Português, ao nível da Leitura e Compreensão, a turma, na sua maioria, lia fluentemente, não sentido dificuldades na descodificação. No que se refere à Escrita, os alunos demonstraram prazer e motivação, sendo capazes de escrever textos narrativos com algum cuidado e coesão textuais.

Em relação à dimensão da Matemática, no domínio dos Números e Operações, os alunos demonstraram facilidade em realizar contagens e correspondências numéricas. No entanto, o cálculo mental não surgia de forma fluida. Acresce, os alunos revelaram algumas fragilidades no raciocínio lógico-matemático, demonstrando lacunas na escolha de estratégias para resolver um problema. Outra fragilidade identificada diz respeito à comunicação matemática.

A avaliação diagnóstica realizada possibilitou a emergência de uma questão: Como podemos promover a utilização de diferentes estratégias de cálculo mental? Com base nesta questão, definimos como objetivos gerais de intervenção: (i) *Desenvolver competências de cálculo mental*; (ii) *Desenvolver a comunicação matemática e o raciocínio matemático*.

1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Tendo como intuito alcançar os objetivos enunciados no capítulo anterior, foram implementadas diversas estratégias globais de intervenção e de integração curricular, tendo por base os princípios orientadores da ação da OC (cf. capítulo 1.1.2.).

Relativamente às estratégias globais de intervenção, demos continuidade à rotina de Cálculo Mental, visando o desenvolvimento de capacidades matemáticas rápidas e eficientes. Além disso, recorremos a estratégias que auxiliavam os alunos na interpretação autónoma de problemas e privilegiámos a implementação de atividades exploratórias. Acresce que para os alunos com maior facilidade na resolução das tarefas lhes foi fornecido um desafio extra. Concluídas as tarefas, procedia-se à explicitação e à discussão do trabalho desenvolvido, em coletivo.

Em conformidade, privilegiámos o trabalho a pares e em pequenos grupos, além disso, proporcionámos momentos de interação professor-aluno, com o objetivo de uma partilha de saberes.

1.2.3. Atividades implementadas

As atividades implementadas foram ao encontro das estratégias enunciadas, em conformidade com os princípios da ação educativa da OC. Procurou-se que os alunos construíssem o conhecimento comunicando com os pares em atividades de investigação e exploração através do trabalho colaborativo, desenvolvendo, deste modo, as competências de cooperação e autonomia. Destaca-se ainda a realização de *quizes* ou jogos, no tablet, após a abordagem de um novo conceito. Ao nível da área de Português apresentámos novos indutores de escrita, em que era promovida a escrita a pares. Acresce que organizámos momentos de integração curricular, recorrendo à exploração de um livro ou um tema e realizando diversas estações, onde os alunos poderiam explorar vários conceitos.

1.2.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens

No que respeita à avaliação das aprendizagens dos alunos esta contemplou as várias fases do percurso no processo de ensino-aprendizagem, caracterizando-se, deste modo, por ter um carácter contínuo, privilegiando as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Nesse sentido, recorreremos a diversos instrumentos de avaliação, sendo estes: a observação direta, o diálogo com os alunos e com a OC; a auto e heteroavaliação dos alunos; a análise documental, das produções dos alunos, dos seus cadernos e fichas de verificação.

Tratando-se de um ambiente educativo cooperativo, um ambiente onde se promove a colaboração entre os alunos, tentámos privilegiar a partilha e reflexão dos comportamentos, das atitudes e das aprendizagens adquirias, tendo como intuito dar voz aos alunos e envolvê-los em todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a avaliação também faz parte desse processo. Destacando que, semanalmente, valorizava-se a autoavaliação e a heteroavaliação, envolvendo todo o grupo envolvido.

Um instrumento privilegiado no presente contexto era o Plano Individual de Trabalho (PIT), este possibilitava que os alunos escolhessem as tarefas que pretendiam realizar durante a semana, tendo em conta as suas dificuldades e interesses (Grave-Resendes & Soares, 2002). Ainda, Niza (2009) acrescenta que o PIT além de ser um instrumento facilitador do planeamento e orientação do trabalho a desenvolver pelos alunos, também promove a consciencialização e autoavaliação do trabalho desenvolvido.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

|' '' | | ''

Na presente secção, será apresentado o contexto socioeducativo onde foi desenvolvida a prática do 2.º CEB. Segue-se a problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos de intervenção, assim como o plano de ação da intervenção desenvolvida.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1. Principais finalidades educativas da instituição cooperante

A instituição cooperante estava integrada no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Localiza-se no concelho da Amadora e é uma instituição de ensino pública.

A missão deste agrupamento incide no desenvolvimento integral das crianças e jovens, através da criação de ambientes facilitadores do desenvolvimento de competências e ainda da aquisição de conhecimentos preponderantes para a vida do indivíduo em sociedade. Quanto à visão, o agrupamento pretende promover motivações e sucessos, no sentido de se tornar um agrupamento no qual os seus membros se sintam valorizados e parte da comunidade educativa. Além disso, almeja que todas as suas escolas sejam assentes no respeito pela diferença, na inclusão e na interculturalidade e que promovam as “dimensões académica, humana, criativa e inovadora (Agrupamento de Escolas da Doca, 2018, p. 8). Por fim, rege-se pelos princípios e valores de respeito pelo eu e pelo outro, de desenvolvimento pessoal e social e, ainda, de cooperação.

O agrupamento propõe-se, ainda, a desenvolver as suas atividades para alcançar diversos objetivos de modo a ir ao encontro do sucesso da comunidade educativa, dos quais se realçam: diminuir o insucesso escolar, promover o desenvolvimento das literacias múltiplas, promover uma educação para a cidadania crítica e democrática e ainda potenciar a cooperação entre todos os membros da comunidade educativa (Agrupamento de Escolas da Doca, 2018).

2.1.2. Ação pedagógico-didática das OC

As OC (a docente de Matemática e de Ciências Naturais) adotavam um método pedagógico tradicional, privilegiando uma abordagem expositiva. As atividades solicitadas eram realizadas principalmente de forma individual ou em coletivo. O suporte para a aprendizagem era principalmente o manual e os recursos da plataforma Escola

Virtual. Quanto à organização do espaço, existiam duas salas distintas, uma com alunos em pares e outra com mesas individuais. Em relação à organização do tempo em sala de aula, as OC enfrentavam dificuldades, uma vez que somente metade do tempo era efetivamente utilizado para ensino-aprendizagem, enquanto a outra metade era destinada a acalmar os alunos e repreendê-los por conversas não relevantes. Por fim, as OC seguiam planos anuais estabelecidos no início do ano letivo.

2.1.3. As turmas

O estágio de intervenção ocorreu em duas turmas do 5.º ano do 2.º CEB. A turma A era constituída por 24 alunos (sendo 10 do sexo feminino e 14 do sexo masculino). A idade dos alunos estava compreendida entre os 9 e os 11 anos, sendo a média das idades 9,92 anos. Quatro crianças do grupo tinham Necessidades Específicas de Aprendizagem (NEA) e estavam abrangidos por medidas universais e seletivas, ao abrigo do Decreto-Lei n.º54/2018, outros quatro alunos, identificados com dificuldades de aprendizagem pelos professores, e frequentavam, duas vezes por semana, o apoio ao estudo. Relativamente à turma B, esta era constituída por 23 alunos (15 do sexo masculino e 8 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos, destacando que a média das idades dos alunos é 10 anos. Na presente turma, três alunos tinham NEA e possuíam medidas universais e seletivas. Estes três alunos e mais cinco alunos frequentavam, uma vez por semana, o apoio ao estudo.

A maioria dos alunos de ambas as turmas eram provenientes de um contexto socioeconómico desfavorável, sendo que mais de metade da turma usufruía das medidas de apoio às famílias, isto é, o apoio da Ação Social Escolar. Denote-se que em nenhuma das turmas existiam repetentes. Na turma A, verificou-se uma grande dificuldade em compreender as instruções fornecidas quer seja pelas docentes, quer seja na interpretação de enunciados. Na turma B verificou-se a existência de conflitos entre alunos. Apesar de serem alunos com um comportamento demasiado agitado para os momentos de sala de aula, estes eram interessados nos temas em que possuíam algum conhecimento prévio, uma vez que gostavam de partilhar aquilo que sabiam e, ao mesmo tempo, aprender mais sobre o assunto. É de evidenciar que, nas duas turmas, o respeito pela autoridade do adulto foi evidente. Por fim, verificou-se alguma imaturidade e falta de autonomia, a nível de hábitos de trabalho. Relativamente à participação, ambas as turmas, eram desorganizados, uma vez que os alunos se sobreponham uns aos outros e esqueciam-se de solicitar autorização para falar.

2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

2.2.1. Diagnose e problemática

A partir da observação realizada e da entrevista às OC foi possível identificar as potencialidades e as fragilidades dos alunos de ambas as turmas, na área de Matemática e de Ciências Naturais.

Resumindo a informação recolhida, identificou-se que ao nível da disciplina de Matemática os alunos possuíam dificuldade na mobilização de estratégias de cálculo e na comunicação, tanto oral como escrita. Ao nível da componente de Ciências Naturais verificou-se que os alunos não conseguiam realizar atividades experimentais de forma autónoma, uma vez que não era algo que fizessem com frequência. Acresce que os alunos revelaram muita dificuldade na interpretação e compreensão de informação e, tal como em Matemática, os alunos demonstraram dificuldade em comunicar, nomeadamente na mobilização de vocabulário científico e na explicação de fenómenos.

Não obstante, os alunos revelaram-se sempre muito motivados para a aprendizagem de novos conteúdos e, também, muito participativos. Ao nível do comportamento, ainda tinham dificuldades em regulá-lo e, também, demonstraram pouca autonomia na realização de tarefas.

Em ambas as turmas, é ainda de notar que se verificou a existência de ritmos de trabalho distintos, o que contribuiu para a distração dos alunos que terminavam as tarefas mais cedo. Do mesmo modo, denotámos baixos níveis de concentração na maioria dos alunos das duas turmas, ou seja, os alunos não se concentravam com facilidade nem mantinham a atenção durante largos períodos de tempo.

A problematização dos dados de avaliação diagnóstica possibilitou a emergência de quatro questões: (i) Como promover a construção de conhecimento processual a partir da realização de atividades experimentais? (ii) Como promover a construção de aprendizagens ao nível das competências comunicacionais em Ciências Naturais? (iii) Como promover o ensino e aprendizagem do pensamento algébrico? (iv) Como promover o desenvolvimento das competências de comunicação matemática oral e escrita?

Com base nas questões apresentadas, definimos como objetivos gerais de intervenção: (i) *Construir conhecimento processual através da realização de atividades experimentais*; (ii) *Desenvolver competências de comunicação científica oral e escrita*;

(iii) *Desenvolver o pensamento algébrico*; (iv) *Desenvolver competências de comunicação matemática oral e escrita*.

2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Para a concretização dos objetivos gerais acima referidos, foram implementadas diversas estratégias de intervenção e de integração curricular, em linha de continuidade com a ação pedagógica das OC.

No que concerne à área de Ciências Naturais demos uma maior ênfase na rotina de realização de atividades experimentais, onde foram implementados e explorados previamente os guiões das atividades e antes da atividade, realizávamos o registo das previsões da atividade em questão. Posteriormente, deu-se uma grande ênfase à comparação entre as previsões com os resultados obtidos. Mais associado ao objetivo da comunicação, privilegiamos a promoção de debates e a implementação de momentos de discussão coletiva, após realização das atividades experimentais.

Por fim, relativamente à componente curricular de Matemática, adotámos como estratégias globais a introdução de conteúdos recorrendo a uma discussão coletiva, a partir do *brainstorming*/nuvem de palavras. Sendo que ao nível do pensamento algébrica, se promoveu a realização de tarefas do pensamento algébrico funcional, com contextos próximos do quotidiano dos alunos, dando um grande destaque à exploração de expressões algébricas. Outra estratégia foi alusiva à promoção do trabalho em pequenos grupos, com o registo dos procedimentos em guiões, de modo a orientar a realização da tarefa, procedendo-se à discussão em coletivo.

Acresce que a nível das duas componentes curriculares se privilegiou o uso de ferramentas digitais e de jogos interativos.

Em relação à integração curricular, tentámos mobilizar a análise de dados para as Ciências Naturais e o vocabulário científico para conferir significado aos dados analisados. Além disso, na realização de atividades experimentais que remetam para a medição, estavam patentes conceitos matemáticos.

2.2.3. Atividades implementadas

Durante o período de intervenção, promovemos atividades que envolveram os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, permitindo-lhes descobrirem, por si mesmos, novos conhecimentos, conceitos e conteúdos. O nosso objetivo foi garantir

que ambas as turmas construíssem o conhecimento através da comunicação com os pares, privilegiando atividades de descoberta e exploração, valorizando a autonomia e a cooperação. Em conformidade, privilegiamos o trabalho a pares e em pequenos grupos, além disso, proporcionámos momentos de interação professor-aluno, com o objetivo de uma partilha de saberes.

Entre as atividades implementadas, salientamos as atividades experimentais na disciplina de Ciências Naturais e no âmbito da área de Matemática os jogos didáticos, com recurso ao computador e às plataformas educativas digitais.

2.2.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens

No que respeita aos modos de regulação e instrumentos de avaliação do trabalho desenvolvido, privilegiamos a avaliação formativa de carácter qualitativo, verificando os produtos do trabalho desenvolvido ao longo das sessões e dando regularmente *feedback*, quer através de correções dos trabalhos por escrito, quer *feedbacks* verbais.

Deste modo, em todas as planificações foram incluídas as respetivas grelhas de observação e, em cada uma delas, incluímos os indicadores de avaliação relativos aos objetivos trabalhados. É ainda de destacar que a avaliação é encarada como uma prática contínua, diferenciada, transparente, rigorosa e participada (Fernandes, 2022) e como um ato integrado marcado pelo diálogo entre professor, aluno e saber.

3. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DA
PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º E NO
2.º CEB

|' '' | | ''

Concluída a descrição, de forma sintética, das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto do 1.º e do 2.º CEB, apresentarei, agora, a comparação e a reflexão fundamentada dessas mesmas práticas, tendo por base o período de intervenção. A presente reflexão recairá sobre (i) o desenvolvimento cognitivo dos alunos; (ii) o processo de ensino-aprendizagem; (iii) a relação pedagógica; e, por fim, (iv) o processo de avaliação e regulação das aprendizagens.

3.1. Fases do desenvolvimento cognitivo dos alunos

As fases de desenvolvimento dos alunos são decorrentes das suas idades. Não obstante, os alunos poderão apresentar níveis de desenvolvimento distintos. Acresce, que dentro da mesma sala, poderão existir diferentes níveis uma vez que cada aluno possui características individuais únicas. Portanto, nem todos os alunos de uma determinada idade se encontram numa determinada fase.

As intervenções foram realizadas numa turma mista de 1.º e 2.º ano e no 5.º ano. Foi possível constatar que ambos os grupos se encontravam num estágio do operatório concreto (Piaget, 1999). Este estágio, proposto por Jean Piaget, é um período crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças, descrito como a fase em que as crianças adquirem capacidades fundamentais de pensamento lógico e resolução de problemas. No presente estágio, os alunos demonstram a capacidade de pensar de forma mais sistemática e lógica em relação a objetos e situações concretas, sendo capazes de realizar operações mentais reversíveis, ou seja, executar operações mentais e desfazê-las mentalmente, retornando ao ponto de partida (Piaget, 1999).

É interessante destacar que, embora as turmas observadas pertencessem a diferentes ciclos, os alunos se encontravam no mesmo estágio de desenvolvimento cognitivo – o operatório concreto. Esta evidência deve-se ao facto de o contexto envolvente das crianças influenciar no seu desenvolvimento cognitivo. Explanando, os alunos do 1.º CEB estavam inseridos num contexto muito rico, quer seja ao nível sensorial, linguístico, cultural ou até mesmo económico, contrastando com a realidade dos alunos do 2.º CEB que pertenciam a um contexto desfavorecido e, portanto, o seu desenvolvimento cognitivo era mais demorado.

Em suma, a intervenção nos dois contextos permitiu constatar que os alunos se encontravam no estágio do operatório concreto, desenvolvendo capacidades de pensamento lógico e resolução de problemas. Embora pertencessem a contextos

distintos, tanto o 1.º CEB como o 2.º CEB partilhavam o mesmo estágio devido ao impacto que o contexto envolvente tem no desenvolvimento das crianças.

3.2. Processo de ensino-aprendizagem

Em ambos os contextos, tentámos dar continuidade às práticas realizadas pelas OC, desse modo no 1.º CEB assumimos uma perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem, na medida em que valorizávamos a interação social e o papel do ambiente no processo de ensino-aprendizagem (Fontes & Freixo, 2004). No 2.º CEB apesar de tentarmos ao máximo assumir a perspetiva descrita para o 1.º CEB, este foi mais difícil uma vez que os alunos estavam habituados que o processo de ensino-aprendizagem fosse mais expositivo e centrado no professor.

Clarificando os dois processos de ensino-aprendizagem apresentados no parágrafo anterior, no ensino expositivo, o objetivo principal consiste na transmissão de informações pelo professor aos alunos, de forma unilateral, isto é, não existindo espaço para os alunos partilharem os seus saberes. O professor desempenha um papel central na apresentação e explicação do conteúdo, enquanto os alunos têm um papel passivo de recetores do conhecimento (Hattie, 2009). Por oposição na perspetiva socioconstrutivista, o aluno encontra-se no centro do processo e a aprendizagem é centrada na interação entre os alunos e na construção coletiva do conhecimento (Johnson & Johnson, 1989). Os alunos são incentivados a participar ativamente, a partilhar ideias, a resolver problemas em conjunto e a construir o seu conhecimento através da interação social (Fontes & Freixo, 2004). Neste processo, o papel do professor é o de facilitador, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os alunos são estimulados a refletir, questionar e construir seu próprio conhecimento em conjunto com os colegas.

O papel do professor, dentro da sala de aula, deveria ser o de promover um ambiente que reflita a sociedade, tendo como intuito preparar os alunos para o futuro, contrariando, a ideia de que o docente é o único detentor do saber. Posto isto, justifica-se a necessidade da existência de um ensino colaborativo e cooperativo, onde todos os participantes estejam envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

No 2.º CEB recorremos a várias estratégias de ensino aprendizagem para não assumir uma posição estritamente expositiva, no entanto, não foi fácil. Um dos constrangimentos identificados pelas OC, neste ciclo de escolaridade, foi o facto de ao

implementarmos um ensino colaborativo poderíamos colocar em causa o cumprimento do programa.

Em suma, no 1.º CEB verificou-se que os alunos eram mais autónomos, responsáveis e dominavam as competências de trabalho cooperativo, ao contrário do 2.º CEB, em que os alunos se demonstraram mais dependentes do docente. Daí poder-se afirmar que um docente deverá privilegiar uma aprendizagem colaborativa.

3.3. Relação pedagógica

A relação pedagógica consiste nas ligações estabelecidas dentro da sala de aula, sendo que estas ligações deverão envolver a confiança, o respeito, o diálogo e a colaboração de todos os envolvidos. Baseando na teoria socioconstrutivista de Vygotsky, estas interações sociais são extremamente importantes no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a aprendizagem é um processo de interação e de partilha, que permite aos alunos aprenderem e se desenvolverem em comunidade (Fontes & Freixo, 2004). Dito por outras palavras, a interação pedagógica define-se como a interação social entre os participantes num contexto institucional.

Refletindo sobre a relação aluno-aluno, estas eram muito distintas nos dois ciclos de escolaridade, na turma mista (1.º e 2.º ano) todo o trabalho se sustentava pela colaboração, exemplificando, em caso de dúvidas ou necessidade de apoio os alunos recorriam aos seus pares. Em contraste, os alunos do 2.º CEB estavam habituados a realizar os trabalhos individualmente ou em coletivo, portanto, não existiam momentos de colaboração com os pares. Quando estes momentos foram implementados, os alunos tiveram alguma dificuldade em gerir o trabalho, surgiram diversas conversas que não eram relevantes à sala de aula e o trabalho acabava por não ser realizado. Ao nível de desentendimentos ou conflitos, no 2.º CEB os alunos recorriam aos docentes para os resolverem, contrariamente, no 1.º CEB os alunos resolviam os problemas, em coletivo, num momento semanal.

No que se refere à relação professor-aluno, esta fluiu de forma natural em ambos os ciclos. Tanto no 1.º como no 2.º CEB existia um clima de respeito mútuo, não obstante, no 1.º CEB existia um maior espaço para escutar e ter em conta as opiniões dos alunos. No 2.º CEB isso não foi possível na medida em que as OC exerciam alguma pressão para que o programa fosse cumprido e, portanto, não existia espaço para os alunos partilharem as suas sugestões.

Em suma, pretende-se que exista um ambiente seguro, estimulante e inclusivo na sala de aula, no qual os alunos se sintam motivados a aprender a aprender, questionar, explorar e a construir o seu próprio conhecimento. Destaca-se que estas interações devem ter em conta as necessidades individuais dos alunos, deverão, ainda, ser utilizadas estratégias e recursos adequados para promover um ensino de qualidade. No 1.º CEB, os processos utilizados estão em conformidade com as orientações de política educacional e, por isso, a preparação dos alunos contempla competências que lhes são essenciais para a vida futura. No 2.º CEB, apesar de existir uma boa relação, devido a diversos constrangimentos, a relação pedagógica não fluiu de forma eficaz e, portanto, verificou-se algumas lacunas na preparação dos alunos para a vida futura.

3.4. Processo de avaliação e regulação das aprendizagens

A avaliação deve ser encarada como uma prática contínua, diferenciada, transparente, rigorosa e participada, orientando o trabalho do professor e do aluno (Cortesão & Torres, 2018), como um ato integrado marcado pelo diálogo entre professor, aluno e saber (Fernandes, 2011).

No que diz respeito à avaliação e regulação das aprendizagens, no 1.º CEB este processo é caracterizado por ter um carácter contínuo, onde se valorizava as três modalidades de avaliação, mas com maior ênfase à modalidade de avaliação formativa. Em oposição, no 2.º CEB a avaliação era maioritariamente de carácter sumativo, sendo esta concretizada pelos docentes. No 1.º CEB valorizava-se a participação dos alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo que a avaliação e a regulação da aprendizagem não são exceção.

A avaliação sumativa tem como objetivo verificar o desempenho e o nível de aprendizagem dos alunos, por norma a meio do período e no final. Este modo de avaliação, caracteriza-se pela atribuição de notas ou classificações que refletem o grau de domínio dos conteúdos e competências definidos pelo docente. Segundo Luckesi (2014), a avaliação sumativa é aquela que "verifica o que foi aprendido [e] o que não foi aprendido" (p. 41). Portanto, avalia de uma forma global se os alunos conseguiram alcançar os objetivos que foram definidos e permite a tomada de decisões sobre o progresso escolar dos alunos (Perrenoud, 2005). Esta modalidade de avaliação era a privilegiado no 2.º CEB.

Não obstante, segundo Lopes e Silva (2020), quando a relação professor-aluno assenta numa relação de apoio, de entretajuda à aprendizagem, a forma de reunir

informação sobre a aprendizagem é encarada de uma perspectiva diferente – avaliação formativa. A avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem fornece ao professor, e aos alunos, dados que podem ser usados para se centrarem nos objetivos de aprendizagem, a fazer um balanço do trabalho em curso em relação a esses objetivos, e sobre como proceder para os alcançar (Lopes & Silva, 2020).

No 1.º CEB a avaliação era focada nas aprendizagens dos alunos, mas também na melhoria do desenvolvimento das suas competências, atitudes e comportamentos, verificando-se um ambiente confortável em todo o processo. No 2.º CEB o momento de avaliação era algo imposto que os deixava ansiosos e, por vezes, desesperados, contrariamente ao exemplo exposto anteriormente, o processo de avaliação caracterizava-se por um ambiente desconfortável para todos os intervenientes.

No que diz respeito aos instrumentos utilizados para o processo da avaliação, no 1.º CEB valorizava-se a observação direta, a análise documento, produções dos alunos, os cadernos, as fichas de verificação, o diálogo com os alunos e OC e, a auto e heteroavaliação. No 2.º CEB os instrumentos utilizados eram identificados aos três primeiros mencionados para o 1.º CEB, acrescentado as fichas de avaliação.

Em suma, considero importante para a minha prática privilegiar os dois tipos de avaliação, dando uma maior ênfase às avaliações de carácter formativo e, também claro, às auto e heteroavaliações dos alunos, uma vez que todo o grupo deverá estar envolvido neste processo. Acresce que, se nos restringirmos à avaliação sumativa, esta terá um número insuficiente de dados, impedindo perceber quais as aprendizagens realmente adquiridas pelos alunos e, também, impossibilita que posteriormente, se possa adequar o ensino às fragilidades possivelmente detetadas.

Parte II - Estudo

| ' ' | | ' |

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' |

A presente investigação, decorrida da PES II, do curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, tem como tema *O Processo de Diferenciação Pedagógica no 1.º CEB*. Este estudo emergiu, mais especificamente, das dificuldades observadas e sentidas na implementação do processo de DP na sala de aula.

Com o avanço constante da sociedade, evidenciou-se o agravamento do insucesso e do desajuste entre a escola e aqueles a quem se destina (Roldão, 2003; Flores, 2017), na medida em que as escolas não estão preparadas para responder à diversidade de alunos. Cada aluno possui um conjunto de características individuais que devem ser tidas em conta no processo de ensino-aprendizagem, no entanto, não é essa a nossa realidade.

Perante esta realidade, começa a verificar-se uma maior preocupação por parte dos docentes em adequar o ensino às características individuais dos alunos, no entanto, ainda são escassos os estudos que incidem sobre esta problemática. Em conformidade, a realização deste estudo sobre a DP revela-se pertinente e atual para a comunidade científica, uma vez que poderá contribuir para a melhoria das práticas docentes. Para justificar a presente afirmação Sousa e Baptista (2011) defendem que o “tema selecionado deve referir-se a um assunto pertinente, ou seja, actual, de interesse geral, de acordo com o tempo e o espaço em causa e relativo ao quotidiano, bem como evitar assuntos fáceis e com pouco interesse” (p. 19).

Em conformidade com os aspetos mencionados, identifica-se, o objetivo geral desta intervenção *Estudar as concepções e práticas do processo de Diferenciação Pedagógica de uma docente do 1.º CEB*, que compreende os seguintes objetivos específicos: (i) caracterizar as concepções da OC sobre o processo de DP; (ii) caracterizar as práticas de DP implementadas pela OC; (iii) descrever as práticas de DP observadas pela investigadora na PES II; (iv) comparar as concepções e práticas de DP descritas pela OC e as observadas pela investigadora (no contexto da PES II).

2. QUADRO CONCEPTUAL

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo será apresentado o quadro conceptual sobre a DP. Para isso, procedeu-se a uma revisão da literatura com o propósito de recolher informações que permitissem sustentar a investigação e assim, elaborar um marco teórico/conceptual que irá constituir-se como o referencial para a investigação, dando sentido aos procedimentos que vão ser postos em prática e, conseqüentemente, os resultados que se obtenham (Coutinho, 2013).

Para o efeito, o capítulo é composto pelos seguintes temas: (i) a diversidade de alunos e a necessidade de diferenciar o ensino; (ii) definição do conceito de DP, os princípios que o orientam e a legislação existente; (iii) o processo de implementação da DP; (iv) papel do professor no apoio aos alunos e na organização dos percursos no processo de DP; (v) o papel dos alunos durante o processo; (vi) identificação das vantagens do processo de DP para os alunos; (vii) avaliação no processo de DP; (viii) constrangimentos do processo de DP; e (ix) alguns estudos sobre a DP.

2.1. A diversidade de alunos e a necessidade de diferenciar o ensino

A escola, tanto na sua génese como organização, não tem acompanhado a evolução da sociedade, como é evidenciado no Decreto-Lei n.º 55/2018:

A sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem (Conselho de Ministros, 2018, p. 2928).

Com estes avanços, evidenciou-se o agravamento do insucesso e do desajuste entre a escola e os alunos (Roldão, 2003; Flores, 2017). A escola continuou a pautar-se por um modelo que dificilmente se diferenciou dos séculos passados (Carvalho, 2018); os alunos são tratados da mesma maneira e, por conseguinte, só existe um modelo de ensino, em que cabe aos alunos a adaptação a esse modelo (Siegel & Shaughnessy, 1994). Gardner (s.d.) afirma que “the biggest mistake of past centuries in teaching has been to treat all children as if they were variants of the same individual, and thus to feel justified in teaching them the same subjects in the same ways” (Siegel & Shaughnessy, 1994, p. 51). Desta citação, depreendemos que um mesmo ensino para todos é um grande erro; não obstante, é uma falha que ainda é cometida nos

atualmente. Existem diferenças individuais, sejam estas cognitivas, linguísticas, socioculturais, entre outras, que devem ser tomadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Para sustentar a necessidade de implementar práticas distintas da que é enunciada por Howard, Duarte e Figueira (2019), identificam três variáveis: (i) **Habilidades cognitivas**, os alunos aprendem e expõem as suas apresentações de diferentes formas e maneiras e é importante que o docente tome em conta estas características; (ii) **Fatores socioeconómicos**, nem todos os alunos possuem a mesma realidade, devendo-se reconhecer esta situação e tentando estabelecer diferentes percursos, para cada aluno; e (iii) **Recetividade**, na medida em que existem alunos que poderão não possuir as capacidades necessárias para progredir no processo de ensino-aprendizagem e, contrariamente, há alunos que possuem essas mesmas capacidades que lhes permite que avancem mais depressa.

Em suma, depreende-se que existe uma enorme diversidade dentro das turmas e algumas escolas e professores não estão preparados para responderem às necessidades dos alunos, quer seja no grau de disponibilidade, interesses pessoais ou perfis de aprendizagem (Tomlinson & Allan, 2002). É a partir destas circunstâncias que surge a DP, uma maneira de responder às diversidades dos alunos.

2.2. A Diferenciação Pedagógica

2.2.1. Definição do conceito de DP e os princípios que o orientam

Torna-se importante identificar e desenvolver práticas educativas que promovam a cooperação entre os alunos, a sua autonomia e a sua participação nas decisões quotidianas, aos mais diversos níveis, contrariando a falha identificada por Howard Gardner (Siegel & Shaughnessy, 1994); pretende-se acabar com o pressuposto de que se deve ensinar tudo a todos como se todos fossem um só (Pereira et al., 2018).

A **DP** surge entendida como uma prática que possibilita ao professor, promover oportunidades iguais para todos os alunos, isto é, responder às necessidades dos alunos, promovendo assim a possibilidade de criar, verdadeiramente, uma **escola para todos** (Figueira & Duarte, 2019).

Existem diversas definições para este conceito, no entanto, todas estas definições têm como ideia central a adaptação do currículo a cada criança, tendo em atenção as suas características. Tomlinson (1999) e Wormeli (2006), afirmam que a DP

consiste num conjunto de práticas selecionadas e organizadas estrategicamente para ajustar ativamente o ensino e a aprendizagem, de modo a **ir ao encontro das crianças** ajudando-as a maximizar a aprendizagem. Segundo Heacox (2006), o enfoque não recai nas matérias que o professor ensina, mas naquilo que os alunos aprendem. A DP surge como resposta à diversidade dos alunos, procurando olhar para cada criança como única e trabalhar a partir do seu potencial individual (Pinto & Gomes, 2013).

A DP tem as seguintes características (Heacox, 2006): (i) **rigoroso**, o professor promove um ensino estimulante que motiva os alunos, reconhecendo as diferenças individuais e estabelece objetivos de aprendizagem baseados nas suas capacidades; (ii) **relevante**, centra-se nas aprendizagens essenciais a desenvolver; (iii) **flexível e variado**, os alunos têm a possibilidade de escolher como irão aprender/apresentar o que aprenderam ou ser-lhes dada oportunidade de selecionarem tópicos que desejem e as modalidades de trabalho; (iv) **complexo**, o professor não aborda os conceitos de forma superficial, estimula o pensamento dos alunos e envolve-se com eles no estudo de conteúdos caracterizados pela profundidade e pela abrangência.

Em suma, diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o modo de instrução que o professor pratica, em resposta às características individuais de cada aluno. O ensino diferenciado responde ao progresso dos alunos no contínuo da aprendizagem – o que já sabem e o que precisam de aprender (Heacox, 2006). “A diferenciação não pressupõe tarefas distintas para cada aluno, mas apenas uma flexibilidade, adequação e gestão dos desafios em relação aos estudantes (. . .) permitindo aos estudantes entenderem os vários processos de aprendizagem como processos significativos e gratificantes” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 21).

Na Conferência Mundial sobre a Educação para todos, em 1990, e na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, foi assinada uma declaração cujo princípio orientador consiste em afirmar que as “escolas se devem ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 11). Em conformidade, surgiram leis e orientações do Ministério da Educação que lançam, aos professores, o desafio de acabar com todas as formas de exclusão escolar e implicar os alunos diretamente na construção de uma **escola para todos**. Esse trabalho não se restringe ao docente, sendo também da responsabilidade da escola a adaptação dos seus métodos de trabalho de forma a acolher todos os alunos estabelecendo a igualdade de oportunidades (Morgado, 2003).

As salas de aula onde são implementados a DP refletem o diagnóstico sobre as necessidades dos alunos e o planeamento, tendo em conta essas necessidades (Heacox, 2006), portanto, depende do contexto em que o professor se insere.

Em modo de síntese, Moyles (1992, p. 32) identificou características que deverão existir numa sala de aula como, para além das já referidas: construção de um **clima positivo e promotor da aprendizagem**, e uma **manutenção cuidada e agradável da sala de aula; planeamento**, como um instrumento imprescindível à qualidade e eficácia do trabalho do professor (Morgado, 2003), que poderá ser alterado e/ou adaptado a qualquer momento; **organização coerente** de recursos e materiais; sala de aula organizada considerando os objetivos curriculares; estabelecimento de rotinas adequadas; recurso a **tarefas e atividades diversificadas**; definição clara de tarefas e ritmos de realização; definição clara de objetivos educativos e a sua partilha com os alunos; disponibilização de **informação de retorno formativo** e estímulo à **autoavaliação**; estímulo da **autonomia** e da aprendizagem por motivação intrínseca; expressão de expectativas elevadas para todas as crianças; **reflexão sistemática** sobre as teorias, modelos de aprendizagem e práticas de sala de aula; **avaliação regular do ambiente** de ensino-aprendizagem.

O **espaço** deverá estar organizado de modo que os alunos consigam realizar as tarefas em diferentes modalidades de trabalho e se consigam apropriar dos materiais existentes de forma autónoma (Grave-Resendes & Soares, 2002). Nestes **materiais** estão incluídas diversas fichas, que deverão possuir vários níveis de dificuldade (Pinto e Gomes, 2013); e outros recursos, como materiais manipuláveis, livros, produções antigas dos alunos e, outros que tenham como intuito promover e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, destaca-se a promoção de diversas rotinas, que **operacionalizam o modelo pedagógico do MEM**, como o CCE, os Trabalhos de Projeto, o TEA. Santana (2000), afirma que este último é fulcral porque a aprendizagem é um ato intencional e, deste modo, é fundamental que os alunos tenham conhecimento daquilo que a escola exige que aprendam, para que eles possam direcionar o seu trabalho nesse sentido.

2.2.2. Quadro legislativo da DP

Na legislação em Portugal identificam-se diversos aspetos que reconhecem a importância da implementação da DP. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 49/2005) estabelece a necessidade de promover a igualdade de oportunidades

e o sucesso educativo para todos os alunos, reconhecendo a diversidade dos percursos e ritmos de aprendizagem. Posteriormente, no Decreto-Lei n.º 54/2018, destaca-se a importância da DP como uma estratégia para promover a inclusão dos alunos com NEA. Enfatiza, ainda, que a diferenciação deve ser aplicada de forma sistemática, abrangendo os alunos com NEA e todos os outros. Além disso, Pereira e Cunha (2017), no Referencial de Educação para a Saúde, destacam a importância DP como uma estratégia para promover a saúde e o bem-estar dos alunos.

2.3. Processo de implementação da DP

O aspeto principal da DP é que o aluno se define como o **protagonista do ensino-aprendizagem**, implicando um novo papel do professor e da organização do trabalho pedagógico. O aluno deve ser considerado um **sujeito ativo** do seu processo de desenvolvimento e formação, e estar envolvidos no próprio processo de definição de tarefas, gestão dos conteúdos curriculares, de materiais e recursos e, ainda, na gestão do tempo e dos espaços (Grave-Resendes & Soares, 2002). Tornando-os como participantes ativos dos processos que decorrem na sala de aula, os alunos reconhecem e compreendem a importância da sua aprendizagem e fazem opções que a melhoram (Tomlinson, 1999).

Para que a DP seja implementada, segundo Ferreira (2017) e Tomlinson (2008) deve-se ter em consideração alterações ao nível do conteúdo, do processo e do produto. Relativamente ao **conteúdo**, consiste em abordar um mesmo conceito, mas ajustando às capacidades de cada aluno. O **processo** diz respeito à forma de como se implementa na sala de aula, por exemplo a modalidade de trabalho. Por fim, o **produto** é o que é utilizado pelos alunos para apresentarem aquilo que aprenderam e/ou compreender.

A DP assume um papel estruturante na ação pedagógica e, tendo em conta as características individuais dos alunos. A diferenciação poderá ocorrer ao nível: (i) das suas finalidades/conteúdos; (ii) do tempo e modo de as realizarem; (iii) da quantidade de recursos; (iv) das condições e apoios disponibilizados (Pereira et al., 2018).

Na sequência destes aspetos, torna-se incontestável os elementos-chave para o desenvolvimento de práticas diferenciadas, apresentados por Pettig (2000) (citado por Morgado, 2003), sendo estas: a definição de princípios de ação através da cooperação entre os professores; a definição clara de objetivos e tarefas de aprendizagem; a avaliação cuidada das competências dos alunos; a organização flexível do trabalho dos alunos; e a promoção da autonomia da possibilidade de escolha por parte dos alunos.

Em suma, dando oportunidade aos **alunos de serem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem**, o professor e os alunos trabalham em conjunto, planeiam, estabelecem objetivos, monitorizam o progresso, analisam sucessos e fracassos, procuram multiplicar os sucessos e aprender com os erros; dão significado a todo o processo (Tomlinson, 1999).

Um **exemplo prático** de uma atividade que ilustra o processo de DP corresponde ao **TEA**, apresentada pelo MEM, que se destina a todo o trabalho de produção, de estudo, de treino ou de revisão, em que é permitido que o aluno desenvolva e se aproprie das aprendizagens curriculares (Niza, 2009). O trabalho durante este momento é guiado pelo **PIT**. Cada aluno é responsável por planificá-lo e executá-lo, de acordo com o plano estabelecido e em conformidade com as regras definidas em turma, sendo que, após a sua aplicação, o PIT é avaliado individual e coletivamente (Santana, 2000). Este contrato estabelecido pelo aluno com o docente e, até com a turma, é um instrumento organizador e facilitador da diferenciação do trabalho, na medida em que cada criança tem a oportunidade de realizar as atividades que escolheu, de acordo com a apropriação do currículo que vai fazendo e com a consciencialização das componentes do currículo que mais deve trabalhar (Pinto & Gomes, 2013). Tendo em conta esta organização, o professor tem disponibilidade para auxiliar os alunos que precisam, dando um **apoio individualizado** aos alunos que necessitam. O PIT irá, também, dar resposta à questão dos **ritmos de trabalho diferenciados**, uma vez que deste modo o docente poderá respeitá-los e o aluno não sentirá tanta pressão, pois ele próprio organiza o seu trabalho (Tomlinson, 1999).

2.4. Papel do professor no apoio aos alunos e na organização dos percursos no processo de DP

Com a implementação da DP o professor torna-se um facilitador da aprendizagem e, conseqüentemente, um colaborador dos alunos. No trabalho de Heacox (2006), é possível identificar três responsabilidades essenciais de um professor, sendo a primeira **fornece e prescreve oportunidades de aprendizagem diferenciada**, em que o professor oferece um leque de atividades que estimulam os alunos. O docente deverá privilegiar momentos na sequência instrucional para diferenciar, respondendo às necessidades dos alunos. A segunda responsabilidade é **organizar os alunos durante as atividades de aprendizagem**, o professor determina

a conduta mais efetiva de organizar os alunos para trabalharem tarefas particulares (agrupando-os de acordo com as suas preferências de aprendizagem ou interesses). Este trabalho afigura-se como a tarefa-chave para os professores que implementam um ensino diferenciado. E, por fim, **usar o tempo de maneira flexível**, uma vez que o uso adequado do tempo satisfaz as necessidades de aprendizagem dos alunos.

O modelo de gestão a ser implementado em sala de aula deverá ser organizado de modo a acolher as diferenças dos alunos (Grave-Resendes & Soares, 2002). Tendo em conta que numa sala de aula existem diferentes estilos aprendizagem/ritmo, é importante o docente **criar diversas abordagens de ensino-aprendizagem**.

Com o intuito de auxiliar o docente, Tomlinson (1999) identifica quatro princípios que o docente deverá ter em conta durante o processo de DP, sendo estes: (i) respeitar o grau de disponibilidade de cada aluno; (ii) acreditar no sucesso de todos os alunos; (iii) oferecer a todos os estudantes a oportunidade de explorar conteúdos essenciais em graus de dificuldade que se alteram à medida que se desenvolve a sua compreensão, competências e capacidades; (iv) oferecer a todos os alunos tarefas que são igualmente interessantes, importantes e envolventes.

Outra estratégia consiste na **modificação/adaptação do conteúdo, processo e produto** tendo em conta a realidade e os interesses da criança. Nos alunos, é possível identificar três características, sendo estas: grau de disponibilidade, interesse e perfil de aprendizagem (Tomlinson, 1999). O professor deverá **adaptar** os elementos curriculares com base nas características dos alunos, em qualquer momento, tendo como intuito que estes sejam mais interessantes e motivadores para os alunos.

2.5. Papel dos alunos durante o processo de DP

O docente deve partir do princípio que os alunos contribuem para o processo de ensino-aprendizagem. Tomlinson (1999) apresenta alguns exemplos de contribuições: fornecer informações de diagnóstico, desenvolver regras de sala de aula, aprender a gerir o seu tempo, informar os docentes quando acham os materiais/tarefas demasiado difíceis ou fáceis, quando a aprendizagem é interessante, entre outros; tendo em conta estes aspetos o **professor e os alunos trabalham em colaboração**.

O aluno caracteriza-se por ser o ator principal e ativo da sua aprendizagem. O processo de DP assegura que o aluno esteja motivado e envolvido no processo, mas, ao mesmo tempo, proporciona a aquisição de conhecimentos e competências necessárias para a sua formação como cidadão (Tomlinson & Allan, 2002).

2.6. Vantagens do processo de DP para os alunos

O processo de DP, revela-se um contributo para os alunos, pois promove: (i) a aprendizagem; (ii) o sucesso académico; (iii) a valorização do processo de ensino-aprendizagem; (iv) a planificação do trabalho de acordo com as características dos alunos; (v) a inclusão de todos; e (vi) a autonomia e o desenvolvimento de competências relacionais (Grave-Resendes & Soares, 2002; Heacox, 2006; Pereira, 2011).

Na implementação da DP, o professor tem em consideração as características e necessidades de cada aluno, esta adaptação irá ter uma **influência positiva** nas aprendizagens dos alunos (Grave-Resendes & Soares, 2002), com reflexo no **sucesso académico** de todos os alunos (Heacox, 2006). Ao melhorar os resultados académicos, o aluno percebe que os seus esforços dão resultado e, portanto, desenvolve-se o fator motivador. Heacox (2006), acrescenta que quando o **professor responde especificamente aos interesses** dos alunos e demonstra como a aprendizagem é aplicável à vida, encontra-se em melhor posição para influenciar os alunos, de forma positiva, para se mostrarem com **vontade e interesse em aprender** e darem significado ao processo de ensino-aprendizagem.

A diferenciação revela-se também como um **fator de inclusão** pois permite que os professores desenvolvam atividades que possam incluir todos os alunos, não excluindo ninguém (Heacox, 2006). Entende-se que as diferenças dos alunos são como uma forma de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem (Pereira, 2011).

Por fim, o aluno é **protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem**, em que se pretende “a construção de uma relação pedagógica onde imperem a entreajuda e o estímulo à autonomia em construção, a partir de uma plataforma de confiança e respeito” (Pinto & Gomes, 2013, p. 72). Portanto, promove-se a autonomia das crianças, mas também, a confiança, o respeito, a interajuda e a afetividade.

2.7. Avaliação no processo de DP

Um aspeto importante do processo de DP é o facto de a **avaliação e a instrução serem dois aspetos inseparáveis**, segundo Tomlinson (1999), a **avaliação** deverá ser encarada como um **meio para compreender o nível em que os alunos se encontram** e adaptar as planificações seguintes. A avaliação é encarada como uma ajuda para o crescimento dos alunos. A avaliação é vista como um instrumento que permite identificar as dificuldades dos alunos e ajudá-los a superar essas fragilidades (Morgado, 2003).

Existem duas modalidades de avaliação: a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa. A **avaliação diagnóstica** proporciona ao professor um conhecimento prévio sobre os alunos, ajudando-o a responder às necessidades específicas de cada um (Ferreira, 2017). Já a **avaliação formativa** acompanha o processo de ensino-aprendizagem do aluno, permitindo-lhe tomar consciência de suas dificuldades e motivações. Este último processo envolve uma autoavaliação e uma avaliação cooperativa.

A nível da **autoavaliação**, esta permite que o aluno reflita sobre o seu próprio progresso e utilize estratégias para superar as dificuldades identificadas (Morgado, 2003). De facto, é importante assumir uma perspectiva **cooperativa**, onde o docente fornece aos alunos os mecanismos para que avaliam o seu trabalho e o dos colegas, tornando-os autónomos e conscientes das estratégias que podem recorrer e dos seus processos e fragilidades (Pires, 2001). Destaca-se que como as atividades são construídas tendo em conta as características individuais de cada aluno, a própria avaliação deverá ser justa e equitativa, na medida em que também os **critérios de avaliação** são **diferenciados** (Heacox, 2006).

2.8. Constrangimentos do processo de DP

Apesar das vantagens enunciadas alusivas à implementação do processo de DP, poderão surgir constrangimentos à sua execução, nomeadamente: (i) a extensão do currículo, que requer a diferenciação de conteúdos e competências para dar resposta às necessidades dos alunos; (ii) as orientações a nível nacional e institucional sobre os conteúdos e competências que os alunos devem adquirir; (iii) a falta ou insuficiência de recursos humanos/materiais; (iv) a exigência de tempo adicional para o planeamento do processo de diferenciação; (v) a necessidade de explicar aos pais e aos alunos o conceito de ensino diferenciado, uma vez que podem surgir preocupações e sentimentos de injustiça; (vi) a avaliação, uma vez que os critérios devem ser adaptados; (vii) o aumento do número de alunos (Ferreira, 2017; Heacox, 2006 e Pires, 2001).

Em síntese, os professores enfrentam desafios decorrentes das orientações heterogéneas impostas por autoridades superiores, da extensão do currículo e da necessidade de reservar tempo e recursos adicionais para a DP.

2.9. Alguns estudos sobre a DP (Estado da Arte)

Os estudos desenvolvidos sobre a DP, a nível nacional ou internacional, são poucos, não obstante, irei ilustrar as conclusões de alguns trabalhos desenvolvidos.

No estudo de Hattie et al. (1997), foi analisado o desempenho dos alunos de acordo com diferentes estratégias de ensino, concluindo que a adaptação do ensino às necessidades individuais de cada aluno contribuiu para o sucesso académico dos alunos. Seis anos mais tarde, Tomlinson et al. (2003), investigaram os efeitos da DP numa escola secundária, concluindo que a implementação da mesma melhorou o desempenho académico dos alunos, o seu interesse e motivação em aprender.

Wormeli (2007), concluiu que a DP contribuiu para um melhor desempenho, um maior envolvimento e promoção da autonomia dos alunos. Subban (2006) restringiu o seu estudo à componente do currículo de Matemática, concluindo que a implementação de estratégias de DP beneficiou tanto os alunos com maior facilidade de aprendizagem, como os alunos com dificuldades, com melhorias nos seus resultados académicos.

Sobre esta temática, de entre os trabalhos desenvolvidos por colegas da Escola Superior de Educação de Lisboa, podemos referir *Concepções e práticas dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica: Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Santos (2021), concluindo que a maioria dos professores reconhecem as potencialidades do processo de DP e adotam metodologias centradas nas necessidades dos alunos, não obstante terem sido mencionados constrangimentos que poderão dificultar o processo de DP.

Ao nível do 1.º CEB e 2.º CEB, Gonçalves (2019) conduziu uma investigação intitulada *Processos de diferenciação pedagógica no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: concepções e práticas*; os resultados mostram que, embora ambos os grupos de professores tenham concepções adequadas sobre os processos de DP, os docentes do 2.º CEB enfrentam dificuldades na implementação dessas práticas e, por outro lado, os professores do 1.º CEB demonstram ser mais favoráveis à sua implementação.

Os estudos apresentados demonstram a eficácia da implementação da DP, ao nível do desempenho académico, do envolvimento e da promoção da autonomia dos alunos. Os autores fornecem evidências concretas de que a implementação da DP pode ser uma abordagem eficaz para responder às necessidades individuais dos alunos.

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo apresenta-se a metodologia que sustenta o estudo. Neste sentido, primeiramente será apresentada a problemática, as questões e os objetivos do estudo, seguidamente as opções metodológicas adotadas e a descrição das técnicas de recolha e de análise de dados. Por fim, será realizada uma breve caracterização dos participantes e os princípios éticos usados no decurso da investigação.

3.1. Problemática e questões de estudo

A diversidade de alunos numa turma é uma realidade, no entanto, as instituições não estão preparadas para atender às diferentes necessidades dos alunos. Deste modo, torna-se fulcral tomar consciência e refletir sobre os processos de ensino. Nesse sentido, a implementação da DP afigura-se como uma solução inquestionável.

A implementação da DP, de acordo com diversos estudos revela-se um grande desafio para os professores (cf. Tomlinson & Allan, 2002). Diante desta dificuldade, é essencial aprofundar a compreensão sobre o conceito e explorar práticas pedagógicas eficazes promotoras da DP, a fim de atender aos interesses individuais dos alunos, no sentido de facilitar ambientes educacionais inclusivos e equitativos. Deste modo, estudar as concepções e as práticas dos professores torna-se fundamental.

Como eixo orientador do estudo, estabeleceram-se as seguintes questões: (i) quais são as concepções da OC sobre os processos de DP? (ii) quais são as práticas de DP implementadas pela OC? (iii) quais são as práticas de DP implementadas pela OC observadas pela investigadora? (iv) qual a relação entre as concepções e práticas de DP descritas pela OC e as práticas observadas pela investigadora?

3.1.1. Objetivos específicos

Definir os objetivos específicos de um estudo é crucial, pois estes delimitam a pesquisa, na medida em que orientam a recolha de informações relevantes e facilitam na escolha dos métodos e técnicas de recolha e análise de dados (Bryman, 2016; Creswell, 2013). Além disso, os objetivos específicos permitem orientar o desenvolvimento do estudo, avaliar a sua evolução e interpretar os resultados de forma precisa (Bryman, 2016; Creswell, 2013).

Assim, estabelecemos os objetivos específicos: (i) caracterizar as concepções da OC sobre o processo de DP; (ii) caracterizar as práticas de DP implementadas pela OC; (iii) descrever as práticas de DP observadas pela investigadora na PES II; (iv) comparar

as concepções e práticas de DP descritas pela OC e as observadas pela investigadora (no contexto da PES II).

3.2. Opções metodológicas

3.2.1. Natureza do estudo

A escolha da metodologia de investigação é um processo importante, uma vez que condiciona a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir (Sousa & Baptista, 2011).

Neste sentido, e tendo em conta o objeto de estudo, recorreu-se a procedimentos de investigação qualitativa. Esta consiste num método de pesquisa onde se pretende compreender os fenómenos sociais complexos, através de uma abordagem interpretativa, explorando perspetivas, experiências e os significados atribuídos pelos participantes (Creswell, 2013; Mack et al., 2005; Merriam & Tisdell, 2016). Segundo Mack et al. (2005), a vantagem da pesquisa qualitativa reside no facto de fornecer descrições textuais complexas de como as pessoas vivenciam determinada questão, oferecendo informações sobre os comportamentos e as opiniões dos participantes. Os estudos desta natureza têm por objetivo “entrar no mundo pessoal dos sujeitos”, valorizando o processo acima dos resultados da investigação (Coutinho, 2013, p. 18).

Relativamente ao design da investigação, este afigura-se como um estudo de caso, consiste num “exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento” (Aires, 2015, p. 21). O *estudo de caso observacional* considera-se o mais adequado para a investigação, caracterizando-se pelo recurso à observação participante dos processos de DP, da docente onde se desenvolveu a PES II (Aires, 2015).

3.2.2. Técnicas de recolha de dados

Em conformidade com a natureza do estudo, importa escolher as técnicas de recolha de dados, isto é, “o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p. 70). Assim, e em conformidade com os objetivos e natureza do estudo, as técnicas de recolha de dados são designadamente: (i) entrevista semiestruturada; (ii) a observação participante; (iii) notas de campo.

No que diz respeito à entrevista semiestruturada esta é orientada através de um guião que contempla um conjunto de perguntas ou temas a serem exploradas, sem que

exista uma formulação exata ou uma ordem (Merriam & Tisdell, 2016). A entrevista semiestruturada distingue-se de as outras devido ao facto das questões poderem ser formuladas de modo mais flexível, no decorrer da entrevista o entrevistador pode adaptar as questões tendo em conta os seus objetivos. O instrumento de recolha de dados – guião da entrevista semiestruturada (Anexo A) – encontra-se organizado em três partes distintas: a primeira parte tendo como intuito legitimar a entrevista e motivar o entrevistado, onde serão apresentados os objetivos da entrevista e assegurar o seu anonimato, segue-se a segunda parte alusiva às conceções sobre a DP, sendo o objetivo caracterizar as conceções do entrevistado relativamente à DP. A terceira parte que tem como objetivo caracterizar as práticas de DP implementadas pelo entrevistado, bem como identificar as principais dificuldades nesse processo.

Na técnica de observação participante, segundo Creswell (2013) e Merriam e Tisdell (2016), o investigador envolve-se no ambiente estudado, participando nas atividades e interações. Deste modo, o investigador tem a possibilidade de compreender de um modo aprofundado a realidade em estudo, adquirindo pormenores do contexto e a perspetiva dos participantes. Por sua vez, as notas de campo assumem um papel fulcral, uma vez que permitem ao investigador registar as observações, reflexões e inferências durante o processo de recolha de dados. Estas anotações proporcionam um registo descritivo das experiências e interações dos participantes, enriquecendo a compreensão e análise dos dados (Emerson et al., 2011), neste caso, relativamente à DP. Ao rever as notas de campo, o investigador pode aprofundar a sua compreensão do tema em estudo (Denzin & Lincoln, 2017). As notas de campo apresentadas no Anexo B, dizem respeito à observação realizada nos dias 17 a 27 abril de 2023.

3.2.3. Técnicas de análise de dados

No que se refere ao tratamento e análise de dados Bogdan e Bilken (1994) afirmam que a análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitida aos outros” (p. 205). Acresce que a análise de dados é um processo iterativo e reflexivo, que requer rigor, imparcialidade e a escolha de métodos adequados para garantir a validade e confiabilidade dos resultados (Flick, 2018).

Posto isto, e tendo em conta a natureza do estudo, recorreremos à técnica de análise de conteúdo. Relativamente a esta técnica, Bardin (2018) define-a como um

conjunto de técnicas sistemáticas para categorizar, codificar e interpretar o conteúdo de mensagens textuais, visuais ou auditivas. Destaca, ainda, que a análise de conteúdo permite revelar significados subjacentes, padrões e relações dos dados.

Na análise de conteúdo, Bardin (2018) propõe etapas para a análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos. Na pré-análise, o investigador procede à seleção e delimitação do material, bem como a definição das unidades de análise. Na etapa de exploração do material, os dados são codificados e categorizados de acordo com as unidades de análise selecionadas. Por fim, interpreta-se os dados, identifica-se padrões, elaboram-se conclusões e apresentam-se os resultados. Deste modo, procedeu-se à construção de tabelas de análise (cf. Anexo C e Anexo D), onde foram identificadas três categorias (concepções sobre a DP, práticas de DP descritas pela OC e práticas de DP observadas), que por sua vez foram organizadas em subcategorias, a partir da entrevista realizada (cf. Anexo E). A análise de dados recolhidos nas notas de campo (cf. Anexo B) seguiu os mesmos procedimentos.

3.3 Caracterização dos participantes

O presente estudo foi realizado com uma docente de uma turma mista do 1.º e 2.º ano do 1.º CEB. A turma era constituída por 24 alunos, sendo que 13 são do 1.º ano e os restantes do 2.º ano. Esta docente lecionava numa instituição de ensino privado, na área de Lisboa. A participante do estudo dispunha de uma experiência profissional de 13 anos e contava com o auxílio de uma professora de apoio (cf. Anexo F).

3.4. Princípios éticos do processo de investigação

No decorrer de uma investigação, existem diversos princípios éticos a ter em consideração. Nesse sentido, são destacados quatro princípios, enunciados por Tomás (2011) e por Sousa e Baptista (2011), que orientaram o presente estudo. São eles: (i) o consentimento informado, contextualizando o participante sobre o âmbito e os objetivos da investigação (Anexo G); (ii) respeito pela confidencialidade dos dados e pelo anonimato de todos os envolvidos; (iii) transmissão aos participantes sobre a investigação que se vai desenvolver; e (iv) informar o inquirido sobre os dados recolhidos, informando a forma como esses resultados vão ser usados e divulgados.

4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo apresentam-se os resultados, em estreita relação com os objetivos específicos identificados para este estudo (cf. capítulo 3).

Em cada uma das dimensões de análise apresenta-se um esquema síntese de análise de dados. É nossa finalidade com estes esquemas proporcionar uma melhor inteligibilidade sobre os mesmos. Para o efeito, apresentamos os resultados das: (i) concepções da OC do 1.º CEB sobre os processos de DP; (ii) práticas de DP enunciadas pela OC; (iii) práticas observadas de DP utilizadas pela OC no contexto da PES II. Concluimos com uma breve reflexão sobre os dados obtidos, mobilizando as referências teóricas apresentadas no quadro conceptual (cf. capítulo 2, da parte II).

4.1. Concepções da OC sobre os processos de DP

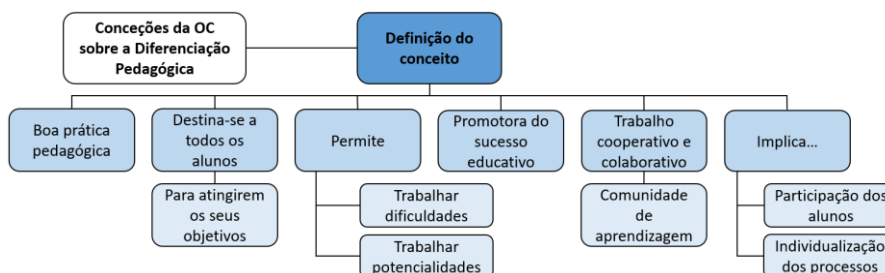
4.1.1. Definição do conceito

A análise dos dados permite considerar que a OC concebe DP como uma boa prática educativa, destinada a todos os alunos e promotora do sucesso educativo dos mesmos. O processo de DP nesta perspetiva, *consiste em dar condições a todos os alunos, para atingirem os seus objetivos individuais* (OC, cf. Anexo D). A implementação de processos de DP permite trabalhar as dificuldades, individuais dos alunos, bem como desenvolver as suas potencialidades. Na perspetiva da OC, a DP concretiza-se através da individualização dos processos de ensino-aprendizagem, de um modo acompanhado com recurso à participação dos alunos, num trabalho colaborativo e cooperativo. Em seu entender o grupo funciona como uma *comunidade de aprendizagem* (cf. Anexo D).

Na Figura 1, que em seguida se apresenta, sintetizamos de modo esquemático a análise dos dados sobre esta dimensão e que serviram de suporte à descrição anteriormente elaborada.

Figura 1

Concepções da OC sobre a definição do conceito de Diferenciação Pedagógica



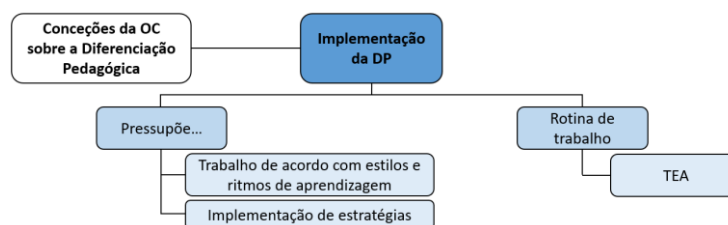
Nota. Síntese dos dados da análise de conteúdo (Anexo C).

4.1.2. Implementação do processo de DP

A docente considera que organiza o trabalho em sala de aula de acordo com as características individuais dos alunos e, portanto, o processo de ensino-aprendizagem decorre de acordo com os estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos. Acrescenta, que é necessário a implementação de diversas estratégias. Defendendo que o TEA é a *melhor rotina para a concretização dos processos de DP* (cf. Anexo D). Apresenta-se, na Figura 2, o esquema que serviu de suporte à descrição elaborada.

Figura 2

Conceções da OC sobre a implementação da DP



Nota. Síntese dos dados da análise de conteúdo (Anexo C).

4.1.3. Constrangimentos para o professor, preparação no processo de DP e condições facilitadoras

No que se refere aos constrangimentos à implementação dos processos de DP, foi possível identificar quatro razões que os justificam: o trabalho acrescido para o docente (nomeadamente, a preparação de recursos, a gestão de tempos, de aprendizagens e de comportamentos, respondendo às características individuais dos alunos), a dimensão do programa, o elevado número de alunos, dificultando a resposta individual a cada um, e as orientações da direção pedagógica que poderão restringir a autonomia do docente. Não obstante, a OC afirma que *não ach[a] que seja por isso que não se possa implementar a diferenciação pedagógica* (cf. Anexo D).

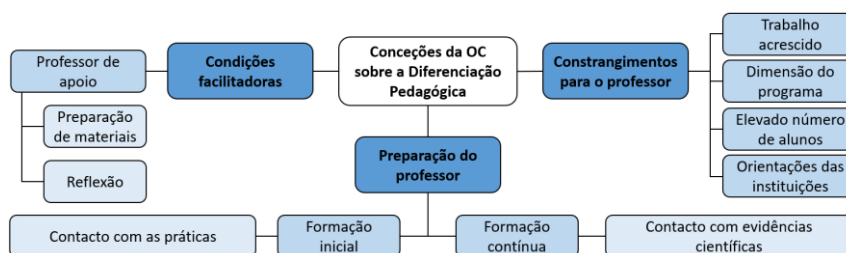
Na perspetiva da OC, um professor de apoio seria um fator facilitador do processo de DP, pois deste modo possibilitaria a partilha de reflexões sobre o trabalho desenvolvido e, também, auxiliaria na preparação de recursos/materiais.

Quanto à preparação teórica e prática do professor sobre a DP a OC é de opinião que durante a formação inicial os futuros professores deveriam ter um maior contacto com este tipo de práticas e, posteriormente, durante o exercício da profissão docente deveria existir uma formação contínua, tendo como intuito contactar com os processos

desta prática e com as evidências científicas sobre a DP. Na Figura 3, encontra-se a síntese dos dados apresentados.

Figura 3

Conceções da OC sobre a as condições facilitadoras, os constrangimentos para o professor e a preparação do professor na implementação da DP



Nota. Síntese dos dados da análise de conteúdo (Anexo C).

4.1.4. Vantagens para os alunos

Sobre as vantagens dos processos de DP para os alunos, tal como expresso na Figura 4, esta docente (cf. Anexo D) considera que *é com este trabalho de diferenciação pedagógica que se consegue [o] sucesso dos alunos (...) faz com que sejam mais autónomos e que se sintam mais capazes de fazer qualquer tarefa.*

Figura 4

Conceções da OC sobre as vantagens do processo DP para os alunos



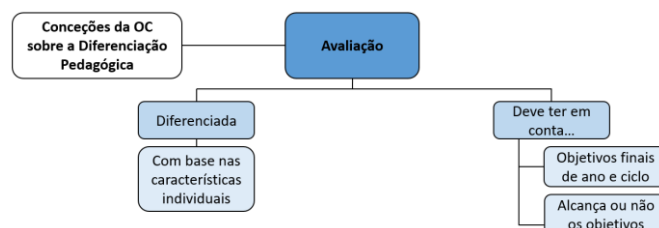
Nota. Síntese dos dados da análise de conteúdo (Anexo C).

4.1.5. Avaliação dos alunos no processo de DP

De acordo com a opinião da OC, o processo da avaliação deverá ter em conta os seguintes aspetos: os objetivos finais, tanto do ano, como do ciclo e, verificar se os alunos conseguiram alcançá-los ou não. Sendo que esta avaliação é realizada tendo em consideração as características individuais de cada aluno. Não obstante, a OC não explicita como realiza estes processos na prática. Na Figura 5, segue o esquema alusivo às conceções da OC sobre a avaliação dos alunos no processo de DP.

Figura 5

Conceções da OC sobre a avaliação dos alunos no processo de DP



Nota. Síntese dos dados da análise de conteúdo (Anexo C).

4.2. Práticas de DP enunciadas pela OC

4.2.1. Estratégias utilizadas

Como estratégia para a implementação do processo de DP, a OC recorre à construção de recursos adaptados. Em seu entender, estas deverão ser propostas caso os alunos concluam as tarefas mais cedo, assumindo-se como fichas de consolidação, ou caso os alunos tenham dificuldades, previamente identificadas. Para os alunos que não conseguem concluir as tarefas dentro do tempo estipulado, a OC fornece-lhes mais tempo para a conclusão e quando tal não acontece, existe a possibilidade de as concluir na rotina de TEA.

Outra estratégia identificada pela OC diz respeito à reflexão/conceptualização, em coletivo, de um determinado conceito, recorrendo a cartazes expostos na sala de aula ou pistas, por parte da docente.

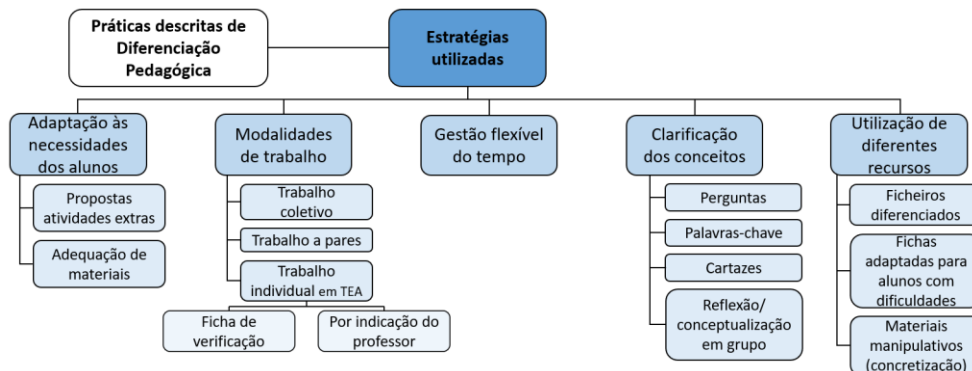
Quanto aos recursos materiais utilizados esta docente, recorre preferencialmente a materiais manipulativos, que ajudem na concretização das tarefas, ficheiros com fichas de trabalho diferenciados e adequadas aos diferentes níveis das dificuldades dos alunos. As fichas adaptadas privilegiam o raciocínio.

No que respeita às modalidades de trabalho, a OC é da opinião que depende *da natureza das tarefas e do tempo disponibilizado* (cf. Anexo D), não obstante, afirma que se deve privilegiar tanto o trabalho coletivo como o trabalho a pares. Em seu entender, o trabalho individual desenvolve-se essencial na rotina de TEA, na realização de fichas de verificação, ou por indicação do professor.

Estes dados encontram-se sintetizados na Figura 6, que em seguida se apresenta.

Figura 6

Prática da OC sobre as estratégias utilizadas no processo de DP



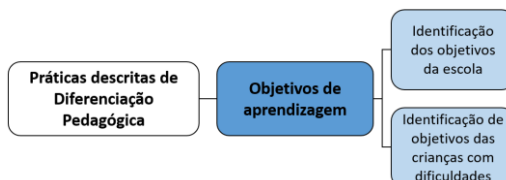
Nota. Síntese dos dados da análise de conteúdo (Anexo C).

4.2.2. Objetivos de aprendizagem

De acordo com a opinião da OC, os objetivos de aprendizagem devem ser identificados tendo em conta os objetivos definidos pela instituição (anuais ou trimestrais). A OC defende que, para os alunos com dificuldades de aprendizagem, além dos objetivos da escola, devem ser identificados objetivos específicos. Na Figura 7, encontra-se o esquema síntese da descrição apresentada.

Figura 7

Prática da OC sobre a identificação dos objetivos de aprendizagem dos alunos



Nota. Síntese dos dados da análise de conteúdo (Anexo C).

4.2.3. Avaliação dos alunos no processo de DP

No que se refere à avaliação, na perspetiva da OC deverá existir uma avaliação diagnóstica, realizada pelo professor, *no início do ano* (cf. Anexo D). A OC defende que no processo da avaliação, poderão existir adaptações nos processos de avaliação, tendo em conta as características dos alunos. Destaca, ainda, a importância da atribuição do *feedback* de modo regular e sistemático, por escrito e oralmente.

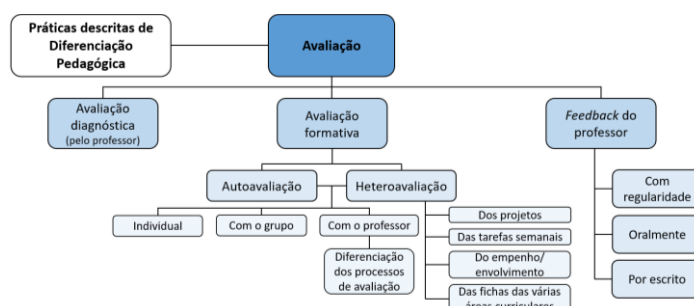
Além de dar importância à avaliação diagnóstica e formativa, de forma contínua, a OC atribui importância às práticas de auto e heteroavaliação, neste processo. Estas são estratégias que promovem o envolvimento do aluno, do grupo e do professor. A OC caracteriza-a como sendo uma *avaliação participada* (cf. Anexo D) refletida com todos.

No que se refere à heteroavaliação, a OC revela que esta é realizada na apresentação de trabalho por projetos, sobre o desempenho dos alunos nas tarefas semanais, no seu empenho na realização das atividades, nomeadamente sobre a realização das fichas de trabalho, de várias áreas curriculares e no envolvimento dos alunos no trabalho geral.

Na Figura 8, que em seguida se apresenta sintetizamos de modo esquemático a análise dos dados sobre a avaliação dos alunos no processo de DP.

Figura 8

Prática da OC sobre a avaliação dos alunos no processo de DP



Nota. Síntese dos dados da análise de conteúdo (Anexo C).

4.3. Práticas de DP utilizadas pela OC observadas pela investigadora no contexto da PES II

4.3.1. Implementação do processo de DP

Refletindo sobre a dimensão da gestão do tempo, contactou-se que a OC promove a apresentação das produções dos alunos. Reforçando, a docente, recorre a várias estratégias caso os alunos concluem mais cedo ou mais tarde, fornecendo exercícios de consolidação ou remetendo para a rotina de TEA, respetivamente.

No que diz respeito à gestão do espaço, esta assume-se flexível, na medida em que pode ser adaptada tendo em conta o trabalho a desenvolver, exemplificando, durante o momento de apresentação de projetos, os alunos organizam a sala em U. Não obstante, a distinção da turma em dois anos de escolaridade realizada pela OC, não tem potencial para uma aprendizagem cooperativa e, conseqüentemente, não promove a implementação do processo de DP.

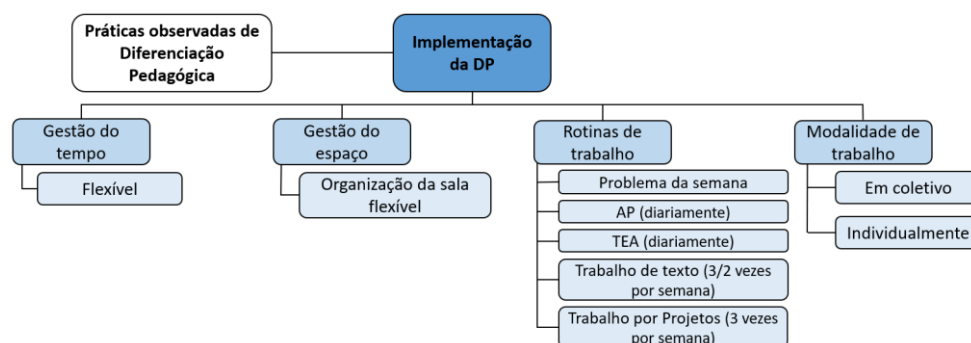
Relativamente às rotinas de trabalho, é possível constatar que a OC, diariamente, privilegia a realização de AP e TEA, por norma, a rotina de trabalho de texto e de trabalho por projetos é realizados 3 vezes por semana e todas as semanas existe um problema matemático.

Por fim, as modalidades de trabalho identificadas foram o trabalho em coletivo ou individual, sendo raros os momentos a pares, estes verificam-se em pequenas parcerias para a realização de projetos em TEA, ou no TEA com todas as turmas.

Acresce que na apresentação de enunciados a OC assume esse momento e fornece pistas de interpretação que auxiliam à resolução. Na Figura 9, apresenta-se o esquema síntese dos dados descritos sobre a implementação do processo de DP.

Figura 9

Prática observada da OC sobre a implementação do processo de DP



Nota. Síntese dos dados da análise de conteúdo (Anexo D).

4.3.2. Considerações das necessidades individuais e recursos utilizados

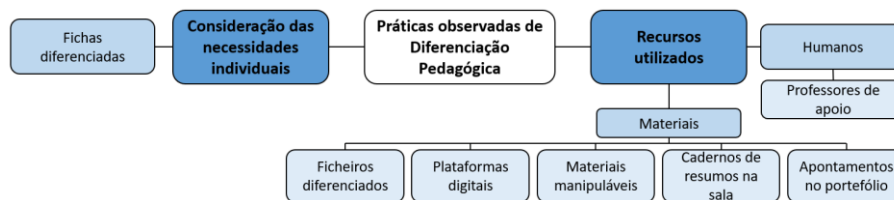
Analisando os dados, verifica-se que a OC recorre a fichas diferenciadas considerar as diversidades de aprendizagem existentes na sala de aula, para os alunos com maior dificuldade a OC na disciplina de matemática adapta as fichas e no âmbito de português recorre a fichas diferentes.

No que se refere aos recursos humanos, a docente tinha o auxílio de um professor a tempo inteiro e outro durante a rotina de TEA. Relativamente aos recursos materiais, sendo estes: os ficheiros diferenciados, com três níveis de dificuldade; as plataformas digitais, nomeadamente a Escola virtual e o *Wordwall*; os materiais manipuláveis que auxiliam à concretização do raciocínio lógico-matemática; os cadernos de resumo na sala de aula, particularmente um caderno com as regras da gramática e outro de estratégias de resolução de problemas; e apontamentos no portefólio de todos os conceitos abordados.

Na Figura 10, apresenta-se o esquema síntese dos dados descritos.

Figura 10

Prática observada da OC sobre a consideração das necessidades dos alunos e os recursos utilizados no processo da DP



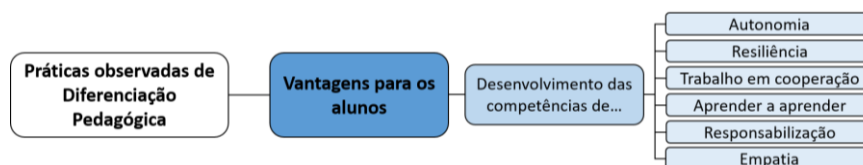
Nota. Síntese dos dados da análise de conteúdo (Anexo D).

4.3.3. Vantagens dos processos de DP para os alunos

No que respeita às vantagens do processo de DP para os alunos, a análise dos dados evidencia o desenvolvimento das competências de autonomia, resiliência, trabalho em cooperação, aprender a aprender, responsabilização e empatia. Em seguida, na Figura 11, apresenta-se o esquema síntese desta dimensão.

Figura 11

Prática observada da OC sobre as vantagens do processo da DP para os alunos



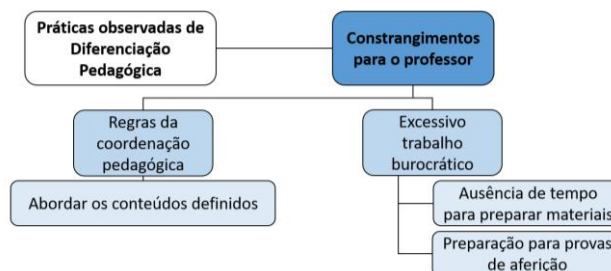
Nota. Síntese dos dados da análise de conteúdo (Anexo D).

4.3.4. Constrangimentos para o professor no processo de DP

Neste âmbito, evidenciou-se como constrangimentos dois aspetos, sendo estes: a rigidez das regras propostas pela coordenação pedagógica da instituição, destacando-se a exigência na lecionação de conteúdos definidos previamente; e o excessivo trabalho burocrático, evidencia-se a preparação dos alunos para as provas de aferição. Este excessivo trabalho, também, tinha influência direta no tempo para preparar os recursos. Verifica-se esta informação no esquema da Figura 12.

Figura 12

Prática observada da OC sobre os constrangimentos do processo da DP para os professores



Nota. Síntese dos dados da análise de conteúdo (Anexo D).

4.3.5. Avaliação dos alunos no processo de DP

A análise dos dados sugere que a OC privilegia as três modalidades de avaliação. Elucidando, ao nível da avaliação diagnóstica, a mesma é feita no início de cada período e, posteriormente, é realizado um resumo das competências da turma, distinguindo o 1.º do 2.º ano.

No que diz respeito à avaliação formativa, a OC recorre às produções dos alunos e às fichas de verificação. Acresce que a mesma concretiza esta modalidade recorrendo à auto e heteroavaliação. Recorre a estas estratégias na rotina de CCE, de TEA e de Trabalho por projetos. É importante enunciar que os objetivos de aprendizagem dos alunos são os definidos pelos currículos em vigor, estes são afixados na parede da sala – Listas de verificação. Cada objetivo possui uma ficha de verificação; após a resolução da ficha, a OC corrige e caso tenha tudo correto solicita que o aluno pinte na lista de verificação o objetivo em questão.

No que se refere à avaliação sumativa, a OC privilegia, no final do período, a realização de fichas de consolidação com os temas abordados durante o presente período. A partir deste documento a OC identifica os objetivos atingidos, ou não.

Por fim, evidencia-se a importância de uma avaliação baseada no *feedback* do professor ao aluno, a nível individual e coletivo. Na Figura 13, sintetizamos de modo esquemático a análise dos dados do presente subcapítulo.

Figura 13

Prática observada da OC sobre a avaliação do processo da DP para os professores



Nota. Síntese dos dados da análise de conteúdo (Anexo D).

4.4. Discussão dos resultados

Uma vez apresentados os resultados, importa analisá-los, reflexivamente, mobilizando, sempre que se justifique, as referências teóricas que se revelarem pertinentes.

A análise dos dados permite destacar que a OC se encontra em linha de conformidade com o quadro teórico sobre os processos de DP. As suas conceções sobre a DP vão ao encontro do sugerido por Tomlinson (1999) e Wormeli (2006). A este respeito os autores, afirmam que a diferenciação consiste num conjunto de práticas selecionadas e organizadas estrategicamente para ajustar ativamente o ensino e a aprendizagem, de modo a ir ao encontro das crianças e, conseqüentemente, ajudá-las a maximizar a aprendizagem.

Não obstante, no que se refere às práticas a OC não está tão próxima, verificando-se uma clara indecisão sobre a quem se destina a diferenciação pedagógica. Os alunos são todos diferentes, possuem diferentes características cognitivas, linguísticas, socioculturais, entre outras, que devem ser tomadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem (Grave-Resendes & Soares, 2002) e, portanto, todo este processo deverá responder às necessidades dos alunos, quer seja ao nível de fragilidades como potencialidades, promovendo assim a possibilidade de criar, verdadeiramente, uma escola para todos (Figueira & Duarte, 2019). A OC durante as conceções afirma que a diferenciação deve ser implementada para dar resposta às dificuldades como às potencialidades dos alunos, mas na prática refere somente as adaptações para os alunos com dificuldades, nomeadamente a construção de fichas adaptadas ou diferenciadas.

Para que a DP seja implementada numa sala de aula, segundo Ferreira (2017) e Tomlinson (2008) deve-se ter em consideração algumas alterações ao nível do conteúdo, do processo e do produto. Relativamente ao conteúdo, tanto na descrição das práticas, como na observação constatou-se que a OC atribui pouca importância a esta fase, uma vez que privilegia as adaptações, quer sejam dos materiais como dos objetivos de aprendizagem, para os alunos com maiores dificuldades. Excecionalmente, quando solicitado pelos alunos, adapta os conteúdos às propostas dos alunos. No que diz respeito ao processo, nos dados recolhidos podemos verificar que a OC afirma que privilegia o trabalho em coletivo e em pequenos grupos, restringido o trabalho individual para momentos específicos ou por indicação da mesma. Não obstante, verificou-se, durante a observação da prática, que a OC privilegiava maioritariamente o trabalho em coletivo ou individual. Por fim, a OC valorizava o produto, na medida em que incentiva os alunos a apresentarem os seus trabalhos, uma vez que durante estes momentos não existiam restrições de tempo.

Constatou-se, que a docente reconhece a rotina de TEA como a atividade que ilustra o processo de DP. Esta rotina, segundo Niza (2009) destina-se a todo o trabalho de produção, de estudo, de treino ou de revisão, em que é permitido que o aluno desenvolva e se aproprie das aprendizagens curriculares. Não obstante, foi possível perceber que a prática da OC ainda se encontra distante das práticas enunciadas nos referenciais teóricos como sendo práticas conducentes a uma eficaz diferenciação pedagógica. Exemplificando, no decorrer da apresentação de um enunciado este é lido e interpretado pela OC, seguindo-se da apresentação de pistas de resolução, da parte da mesma. Acresce, no que diz respeito à correção dos exercícios a OC, privilegiava uma correção no quadro, em coletivo, sendo que este não é um processo de diferenciação. Completando, na realização de uma atividade, caso os alunos concluam mais cedo a OC solicita que recorram à plataforma da Escola virtual e resolvam os exercícios de consolidação, caso contrário, devem concluir o trabalho durante o TEA.

O processo de DP exige uma diversidade de recursos materiais adequados às características de todos os alunos. Observando os dados enunciados, um dos recursos mobilizados são diversas fichas, que Pinto e Gomes (2013), afirmam que deverão possuir vários níveis de dificuldade, de acordo com os alunos da turma, a OC recorre a três níveis de dificuldade distintos. Acresce, que a partir dos dados também podemos verificar que a OC recorre a outros recursos, tais como materiais manipuláveis, cadernos de resumos, cartazes, plataformas digitais. Estes materiais assumem o objetivo de promover e facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A análise dos dados permitiu verificar que ao nível das vantagens do processo de DP para os alunos as conceções da OC vão ao encontro dos dados observados, na medida em que o processo de DP desenvolve nos alunos competências de responsabilização, autonomia, sucesso escolar e de trabalho cooperativo.

No que se refere à avaliação, verificou-se que OC recorre às três modalidades de avaliação, privilegiando a avaliação formativa. A este respeito Tomlinson (1999), defende que a avaliação deverá ser encarada como um meio para compreender o nível em que os alunos se encontram e, conseqüentemente, alterar e/ou adaptar as aulas seguintes. Com os dados apresentados, podemos confirmar que a OC envolve toda os participantes no processo de avaliação, a partir dos processos de auto e heteroavaliação.

Acresce que, a OC defende que no processo de avaliação se deve ter em conta os objetivos de final de ano e se os mesmos foram, ou não, alcançados, realizando-se

a avaliação tendo em conta as características individuais dos alunos. Na prática, a OC defende que implementa o processo de DP tendo em conta a avaliação formativa realizada, no entanto, este aspeto não foi observado.

Ainda relacionado com as práticas de avaliação, realça-se o facto de a OC dar ênfase à questão do *feedback*. O *feedback* contínuo, segundo Tomlinson (1999) é definido como a chave para a eficácia da DP, sendo que através deste retorno por parte do professor, os alunos são orientados para conseguirem atingir os seus objetivos de aprendizagem. A partir dos dados é possível constatar que a OC fornecia um *feedback* de forma regular, tanto a nível individual como coletivo, maioritariamente por escrito.

Quanto aos aspetos que podem condicionar a implementação do processo de DP na sala de aula, a OC reconhece que esta prática exige, da parte do professor, mais trabalho na construção de materiais e, também, perante um número elevado de alunos torna-se complicado identificar as suas características individuais, dois outros constrangimentos dizem respeito à dimensão do programa e das orientações da instituição. Fazendo uma ponte com a observada realizada, verificou-se um excessivo trabalho burocrática ao cargo da OC, que, conseqüentemente, condicionou a disponibilidade da mesma para a preparação de recursos. Apesar destes constrangimentos, a OC conta com o apoio de um professor de apoio a tempo inteiro, para conseguir dar respostas às necessidades dos alunos. Os constrangimentos enunciados pela OC vão ao encontro daqueles que foram identificados por Heacox (2006) e Ferreira (2017) (cf. capítulo 2.8, da parte II).

Por fim, um dos constrangimentos identificados nos dados apresentados alusivos à observação, diz respeito ao reduzido espaço de trabalho. Explanando, como é possível verificar nos dados enunciados, apesar de ser uma turma mista, a OC privilegiava, em alguns momentos, a separação entre anos de escolaridade, resultando na existência de dois grupos distintos na mesma sala de aula. Esta opção contraria as conceções enunciadas pela OC relativamente ao processo de DP, uma vez que não existe a necessidade de separar o grupo, pois recorrendo aos processos DP é possível adaptar o ensino de modo a responder às necessidades individuais dos alunos, promovendo, deste modo um ambiente inclusivo e estimulante, permitindo que cada aluno desenvolva o seu próprio ritmo de aprendizagem e alcance os seus objetivos pessoais (Tomlinson, 1999).

5. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' ' |

Segue-se a apresentação das conclusões, tendo por base os objetivos específicos identificados para o presente estudo. Finaliza-se com a referência aos constrangimentos, limitações do estudo e recomendações para estudos futuros.

5.1. Concepções da OC sobre o processo de DP

De um modo geral, a OC defende que o processo de DP consiste numa boa prática pedagógica, promotora do sucesso educativo dos alunos, respondendo às diversidades que surgem nas salas de aula, ao nível das fragilidades ou potencialidades dos alunos. Também, promove o trabalho cooperativo e colaborativo, com a criação de uma comunidade de aprendizagem. Para a OC, este processo confere vantagens para os alunos ao nível da felicidade e competência de autonomia e responsabilidade.

A implementação da DP, para a OC, pressupõe a organização do trabalho de acordo com as características dos alunos e o uso de diversas estratégias, identificando o TEA como uma rotina facilitadora, assim como um professor de apoio. Ao nível da preparação do professor, a OC defende que deverá existir contacto com a prática e, posteriormente, com as evidências científicas sobre a mesma.

A OC identifica os seguintes constrangimentos: o trabalho acrescido, na preparação de recursos, na gestão dos tempos, aprendizagens e comportamentos dos alunos; a dimensão do programa; o elevado número de alunos; e as orientações das instituições. Por fim, a posição da OC relativamente ao processo de avaliação é que este deve apoiar-se nas características individuais dos alunos, ter em conta os objetivos finais de ano e compreender se os alunos conseguiram alcançar os objetivos definidos.

5.2. Práticas de DP implementadas pela OC

Relativamente às práticas de DP a OC defende que os objetivos de aprendizagem devem ser identificados através das orientações da instituição e das dificuldades do aluno, não fazendo alusão às potencialidades dos alunos.

Ao nível de estratégias de implementação, conclui-se que a OC adapta os recursos às necessidades dos alunos, realizando as seguintes adaptações: exercícios de consolidação, para os alunos que concluíram o trabalho proposto; e, adequação do material para os alunos com maior dificuldade. Ao nível das modalidades de trabalho, a OC afirma que privilegia o trabalho em coletivo e a pares, restringindo o trabalho individual para momentos excepcionais, por indicação da mesma. A OC assume, ainda,

que ao nível da gestão do tempo existe flexibilidade, uma vez que pode adaptar de acordo com as necessidades dos alunos. Por fim, a OC refere a reflexão/conceptualização de conceitos, em grande grupo e a utilização de diversos recursos, nomeadamente os materiais manipuláveis.

Por fim, no que respeita à avaliação, a OC revela que recorre a duas modalidades de avaliação, a avaliação diagnóstica realizada pela mesma no início do ano e a avaliação formativa, realizado ao longo do ano, por todo o grupo, recorrendo aos processos de auto e heteroavaliação. Como sustento a esta avaliação, a OC recorre ao *feedback*, sendo este transmitido oralmente ou por escrito, de uma forma regular.

5.3. Práticas de DP utilizadas pela OC observadas pela investigadora no contexto da PES II

Com base na análise dos dados fornecidos, podemos constatar a flexibilidade por parte da OC ao nível da gestão do tempo e espaço, pois realiza e adota estratégias que dão resposta aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e ajusta o ambiente de acordo com as necessidades do trabalho a ser realizado. Não obstante, a OC realiza a distinção entre os dois anos de escolaridade, não favorecendo uma aprendizagem cooperativa, limitando assim a implementação efetiva do processo de DP.

No que diz respeito às rotinas de trabalho, a OC privilegia diversas rotinas, que permitem o equilíbrio entre os diferentes tipos de atividades e uma diversificação das formas de aprendizagem. Observou-se, ainda, que as modalidades de trabalho adotadas variam entre o trabalho em grupo e o trabalho individual, sendo que os momentos de trabalho em pequenos grupos são menos frequentes.

Relativamente aos recursos humanos, a OC conta com o auxílio de professoras de apoio. Relativamente aos recursos materiais, recorre a fichas diferenciadas, com níveis de dificuldade ajustados às necessidades individuais dos alunos e a materiais manipuláveis para auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

Identificou-se as vantagens do processo de DP para os alunos, nomeadamente o desenvolvimento de competências como a autonomia, a resiliência, o trabalho cooperativo, a capacidade de aprender a aprender, a responsabilização e a empatia. Destacam-se, igualmente, alguns constrangimentos, tais como, a rigidez das regras impostas pela coordenação pedagógica da instituição, que exige o ensino de conteúdos previamente definidos nas planificações anuais, e o excesso de trabalho burocrático.

Por fim, a análise dos dados revela a importância de uma avaliação bem estruturada para o sucesso do processo de DP. A OC adota as três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. Ao nível da avaliação diagnóstica e formativa, os dados confirmam o que foi mencionado pela OC. Já a avaliação sumativa, esta realiza-se a partir das fichas de consolidação no final de cada período, permitindo a identificação dos objetivos atingidos pelos alunos. Além disso, enfatiza-se a importância do *feedback* do professor, tanto ao nível individual como coletivo.

5.4. Relação entre as concepções e práticas de DP descritas pela OC e as práticas observadas pela investigadora (no contexto da PES II)

De um modo geral, verifica-se que as concepções da OC se encontram em linha de conformidade com o quadro teórico, não obstante, no que se refere às práticas a OC não está tão próxima, verificando-se uma clara indecisão sobre a quem se destina a DP e no seu modo de implementação. Na prática, a OC privilegia a diferenciação ao nível dos alunos com dificuldades e a distinção entre os anos de escolaridade.

Constatou-se, igualmente, que é na rotina de TEA que realmente se implementa o processo de DP. Relativamente à modalidade de trabalho a OC afirma que raramente existe trabalho individual, no entanto, não foi isso que se verificou. A OC, privilegia maioritariamente momentos de trabalho em coletivo e individual.

No que diz respeito às considerações das necessidades dos alunos a OC realizava fichas adaptadas/diferentes para os alunos com dificuldades, sendo o primeiro para a área de matemática e a segunda para a disciplina de português. Caso os alunos terminavam as tarefas mais cedo estes devem realizar exercícios de consolidação. Contrariamente, se não conseguissem concluir concluem na rotina de TEA.

No processo de DP a OC recorria a diversos recursos materiais, particularmente fichas com níveis de dificuldade distintos, materiais manipuláveis, cadernos de resumos, cartazes e plataformas digitais. Apesar da OC não mencionar, a mesma beneficiava do apoio de duas professoras, sendo uma a tempo inteiro e outra durante o TEA.

Ao nível das vantagens da implementação do processo de DP para os alunos os dados recolhidos ao nível das concepções vão ao encontro dos dados observados, na medida em que o processo de DP desenvolve nos alunos competências de responsabilização, autonomia, sucesso escolar e de trabalho cooperativo.

Relativamente aos constrangimentos, estes restringem-se às regras da coordenação pedagógica, uma vez que a OC era obrigada a abordar os conteúdos definidos pela instituição. Não obstante, a OC tentava intercalar essas exigências com as propostas dos alunos. O outro constrangimento diz respeito ao excessivo trabalho burocrático, que influenciava o tempo disponível para a preparação de recursos.

Por fim, relativamente à avaliação, a OC mencionou recorrer a duas modalidades, no entanto, a partir da observação identificou-se também o recurso à avaliação sumativa, mobilizando fichas de consolidação. A partir da avaliação a OC afirma que realizava adaptações ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, no entanto, este facto não foi confirmado durante a observação. Acrescentar, ainda, que a OC envolve toda os participantes no processo de avaliação, a partir dos processos de auto e heteroavaliação. No decorrer da observação, foi possível constatar que este momento se restringe ao empenho e desempenho dos alunos, não existindo uma reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos. Para a identificação dos objetivos que foram atingidos, a OC recorre ao preenchimento de Listas de Verificação, a partir das fichas de verificação. Realça-se o facto de a OC fornecer, de forma regular, *feedback*, tanto a nível individual como coletivo, maioritariamente por escrito.

5.5. Constrangimentos, limitações do estudo e recomendações para estudos futuros

Relativamente aos constrangimentos e limitações do estudo, o primeiro constrangimento prende-se com a recolha de dados durante o tempo disponibilizado, uma vez que a prática se realizou num curto período de tempo. Existiu alguma dificuldade em recolher os dados e, por conseguinte, este constrangimento traduziu-se numa limitação do estudo. Na sequência do constrangimento identificado, acresce o facto de existir uma docente de apoio, que por vezes assumia a turma e, por esse motivo, não era possível observar as práticas da OC.

Identificados os principais constrangimentos e limitações da presente investigação, seguem-se pistas para estudos futuros. Deste modo, considera-se pertinente realizar um estudo que permitisse averiguar, além da efetiva implementação de práticas de DP, a motivação e o sucesso escolar dos alunos com a implementação destas mesmas práticas. Do mesmo modo, seria, igualmente relevante considerar a realização do mesmo estudo, mas direcionado para o 2.º CEB.

6. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Concluído o presente relatório, revela-se importante refletir sobre o contributo da PES II no 1.º e 2.º CEB e do estudo para o desenvolvimento das minhas competências profissionais. Do mesmo modo, é fundamental identificar os aspetos significativos que posso melhorar no exercício da profissão docente.

O termo reflexão no âmbito da educação, é utilizado como suporte ao desenvolvimento profissional do docente (Hoffman-Kipp et al., 2003). Remetendo a uma referência mais atual, Alarcão (2013) afirma que a reflexão desempenha um papel fundamental no crescimento profissional, pois permite a análise da prática, neste caso do docente, tendo como intuito, identificar soluções para os desafios encontrados e identificar estratégias para os superar. Através da reflexão sistemática é possível identificar soluções para os problemas que poderão e, portanto, consiste num processo de enriquecimento do eu e da prática profissional (Alarcão, 2013).

As PESII foram momentos cruciais para o meu desenvolvimento profissional e para a construção da minha identidade como futura professora.

Restringindo a cada uma das práticas, e iniciando pela de 2.º CEB, esta foi essencial para o meu processo de formação, enquanto futura professora, uma vez que me permitiu contactar com este ciclo pela primeira vez. Além disso, possibilitou-me a interação com uma realidade diferente da qual eu estava habituada. Deste modo, foi possível adquirir novas estratégias, modelos e competências de ensino. No entanto, é importante destacar que o processo de ensino-aprendizagem irá variar de acordo com o grupo-turma. É a partir da realidade com que contactamos que definimos a nossa prática, assume-se, deste modo, que a nossa prática deverá estar em constante atualização, sendo necessário uma reflexão sobre a mesma.

No que respeita à prática de 1.º CEB, esta, também, teve um papel fulcral na minha formação enquanto futura professora. A presente intervenção decorreu num contexto onde os princípios pedagógicos assentam num modelo socioconstrutivista. Este modelo caracteriza-se por dar importância às interações sociais, à colaboração e à construção conjunta do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem (Serralha, 2007). Considero ter sido muito enriquecedor, uma vez que estive em contacto com um conjunto de princípios que me identifico e pretendo seguir na minha prática futura e, também, porque acredito que a escola é uma comunidade de aprendizagem, onde todos os intervenientes contribuem para o processo, não assumindo o docente o papel único de detentor de toda a aprendizagem.

Durante estes estágios, foi possível confrontar a teoria adquirida ao longo da licenciatura e do mestrado, com a prática pedagógica. E, também, observar e aprender com as práticas das OC, além de assumir a gestão e planeamento das aulas. Acresce que tendo sido dois contextos distintos foi possível experimentar diferentes abordagens de ensino. Esta experiência possibilitou-me constatar as vantagens e desvantagens das abordagens utilizadas, contribuindo para o melhoramento das minhas competências profissionais.

Portanto, considero que as PESII foram momentos de aprendizagem significativos, nos quais pude articular teoria e prática, desenvolver competências profissionais e compreender a importância da formação contínua para o melhoramento do meu exercício da profissão docente.

Relativamente aos contributos do presente estudo para o desenvolvimento de competências profissionais, antes de mais é importante destacar que a investigação permitiu-me desenvolver competências alusivas à construção de instrumentos de recolha e análise de dados, afigurando-se este um aspeto alcançado com sucesso. Além disso, o presente estudo, também permitiu que eu desenvolvesse diversas competências, nomeadamente ao nível do espírito crítico, da problematização e da capacidade de observação.

Completando, acredito que o principal contributo do presente estudo se situa na aquisição de conhecimentos mais aprofundados sobre os princípios da DP, assim como, nas suas formas de implementação dentro da sala de aula. No entanto, a partir das conclusões obtidas, é importante destacar que se afigura de extrema importância continuar a aprofundar conhecimentos sobre o tema e, conseqüentemente, refletir sobre de que modo se pode implementar este processo. O objetivo é compreender se o trabalho desenvolvido vai ao encontro dos pressupostos teóricos e, acima de tudo, das necessidades dos alunos. Reforça-se, portanto, a necessidade de existir uma reflexão constante sobre a própria prática, retomando o que foi apresentado no início do capítulo.

Na minha opinião, o processo de DP, afigura-se como a chave para o sucesso dos alunos, promovendo o seu sucesso escolar e, também, o seu bem-estar, pois acaba por desenvolver outras competências, nomeadamente, autonomia, responsabilidade, empatia, entre outros. No entanto, comparando com os dois contextos que vivenciei reconheço a dificuldade do docente na implementação da DP, nomeadamente no 2.º CEB.

No que diz respeito à identificação dos aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, é importante destacar que o docente enfrenta um trabalho, constante, de atualização, uma vez que é desafiado a pesquisar e adotar estratégias que visam o melhoramento da sua prática. Um dos motivos para a escolha do tema do presente estudo, reside no facto de a sociedade estar em constante mudança, deste modo, é fulcral o professor não assumir um papel passivo perante estas alterações.

Ampliando, reconheço a existência de desafios inerentes à profissão de docente, no entanto, a partir das experiências vivenciadas penso que estou preparada para enfrentá-los de forma contínua e progressiva ao longo do meu percurso profissional.

Por fim, relativamente às dimensões a melhorar no exercício da profissão docente, destaco a questão da gestão do tempo, sendo que Nelson (2017) defende que a gestão eficiente do tempo, por parte do docente, é fundamental para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A gestão do tempo é um grande desafio para o docente, no entanto, penso que com experiência profissional este aspeto é superado.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Agrupamento de Escolas da Doca. (2018). *Projeto Educativo—2018/2021*.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2013). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Bardin, L. (2018). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Carvalho, L. M. S. (2018). A diferenciação pedagógica e curricular na voz de docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 18, 57-88. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2018.3454>
- Conselho de Ministros. (2005). *Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto*. Diário da República. https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1746&tabela=leis
- Conselho de Ministros. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Conselho de Ministros. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Diário da República. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf
- Cortês, L., & Torres, M. A. (2018). *Apesar de tudo... Que podemos nós, professores, fazer?* Edições Afrontamento.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem: Propostas e Estratégias de ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2013). A Revisão de Literatura. In *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (pp. 59-68). Edições Almedina.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.

- Duarte, J. (2012). A prática da avaliação formativa no desenvolvimento de uma regulação individualizada das aprendizagens. *Escola Moderna*, 42(5), 13-23.
- Duarte, V., & Figueira, C. (2019). Processes of pedagogical differentiation: Perspectives of the students of the initial formation and of teachers of the 1st CEB. In C. Pires, L. Lino, S. Pereira & T. Leite (Eds.), *Atas do IV Encontro de Mestrados Em Educação e Ensino Da Escola Superior de Educação de Lisboa* (161-174). <http://hdl.handle.net/10400.21/11856>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. The University of Chicago Press.
- Esteves, M. (2017). A Diferenciação Pedagógica e a formação de professores. In M. L. Borges, C. Luísa & M. H. Martins (Coords.), *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares* (pp. 12- 21).
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J. M. D. Ketele (Eds.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Leya Educação.
- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma Pedagogia Diferenciada em Contexto de Sala de Aula: Teoria, Práticas e desafios*. Coisas de Ler.
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Flores, M. A. (2017) Contributos para (re)pensar a formação de professores. In CNE (Ed.), *Lei de Bases do Sistema Educativo – Balanço e Prospetiva (volume II)* (pp. 773-810). Conselho Nacional de Educação.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte.
- Gonçalves, M. I. (2019). *Processos de diferenciação pedagógica nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: conceções e práticas* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/10986>
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and outward bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora.
- Hoffman-Kipp, P., Artiles, A. J., & López-Torres, L. (2003). Beyond Reflection: Teacher Learning as Praxis. *Teacher reflection and Race in Cultural Contexts*, 42(3), 248-254. <https://www.jstor.org/stable/1477427>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Interaction Book Co.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Pactor.
- Luckesi, C. C., (2014). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e proposições*. Cortex Editora.
- Mack, N., Woodsong, C., Macqueen, K. M., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. Family Health International.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.
- Mestre, L. (2022). *Escrita e desenvolvimento profissional de professores numa comunidade de prática - Estudo de caso de um Projeto de Investigação-formação no Movimento da Escola Moderna* [Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/54918>
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. ISPA.
- Moyles, J. R. (1992). Teachers and teaching: Beliefs and values. In J. R. Moyles, *Organizing for learning in the primary classroom* (pp. 11-33). Open University Press.
- Nelson, I. (2017). *Time Management for teachers*. Routledge.
- Niza, S. (2009). Um tempo para o estudo autónomo na sala de aula. *Escola Moderna*, 34(5), 3-4.

- Pereira, A. B. S. (2011). *Promover a inclusão através de uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação* [Dissertação de mestrado, universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/1610>
- Pereira, F., & Cunha, P. (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Direção-Geral da Educação e Direção Geral da Saúde. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/referencial_educacao_saude_novo.pdf
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Perreunoud, P. (2005). *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas*. Artmed Editora.
- Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Instituto Piaget.
- Pinto, A. P., & Gomes, M. H. (2013). *O Plano Individual de Trabalho e o Estudo Autónomo: Estratégias para uma Aprendizagem Autorregulada*. Edições ECOPI.
- Pires, J. (2001). Heterogeneidade e diferenciação. *Escola Moderna*, 12(5), 35-38.
- Plano de Trabalho de Turma – Colégio X (2022). Disponibilizado em formato papel.
- Projeto Educativo – Colégio X (2021). Disponibilizado em formato papel.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às práticas*, 1(3), 21-43.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto Editora.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. *Escola Moderna*, 8(5), 30-41. http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_08/2000_em08_isantana_praticaspedagdiferenciadas_pg30.pdf
- Santos, A. G. (2021). *Concepções e práticas dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica: Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação

- de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/14397>
- Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB* [Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa.
- Siegel, J., & Shaughnessy, M. (1994). Education for Understanding. *Phi Delta Kappan*, 75(7), 563-566.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios*. Pactor.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e diretos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto Editora.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. ASA.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 119-145.
- Wormeli, R. (2006). *Fair Isn't Always Equal: Assessing & Grading in the Differentiated Classroom*. Stenhouse Publishers.
- Wormeli, R. (2007). *Differentiation: From planning to practice, grades 6-12*. Stenhouse Publishers.

ANEXOS

| | ' ' | | ' |

Anexo A. Guião entrevista semiestruturada para a OC

Tema: O Processo de Diferenciação Pedagógica no 1.º CEB

Objetivos gerais:

- Caracterizar as conceções da OC sobre o processo de DP;
- Identificar as práticas de DP enunciadas pela OC;

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Orientações
A Legitimação da entrevista e motivação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicitar o objetivo da entrevista. 2. Motivar o entrevistado. 3. Assegurar anonimato e fomentar honestidade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Explicitar a importância e o objetivo da entrevista. 2.1. Pedir a colaboração do professor, pois o seu contributo é absolutamente imprescindível para o êxito do trabalho. 2.2. Questionar se pretende ter acesso à transcrição da entrevista. 3.1. Assegurar o caráter confidencial das informações prestadas. 3.2. Pedir a autorização para a captura de som.
B Conceções sobre a Diferenciação Pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as conceções do entrevistado relativamente aos processos de Diferenciação Pedagógica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. O que entende por DP? 1.2. A quem se destina a DP? 1.3. De que modo se pode implementar a DP? Existem rotinas ou áreas de trabalho que facilitem o processo? 1.4. Quais as vantagens para os alunos os processos de DP? E porquê? 1.5. Quais os constrangimentos associados à implementação da DP na sala de aula? 1.6. Que recursos, quer sejam humanos ou materiais, necessita um docente para implementar a DP na sala de aula? 1.7. Qual o papel do professor na preparação e implementação dos processos de DP na sala de aula?

		<p>1.8. Que formas/modalidades de avaliação é que utiliza para que os alunos possam demonstrar as aprendizagens realizadas?</p> <p>1.9. Que formação necessitam os docentes para a implementação da DP?</p> <p>1.10. No seu entender de que modo podem ser ultrapassados estes constrangimentos? (formação, recursos, características dos alunos)</p>
<p>C Práticas de Diferenciação Pedagógica</p>	<p>1. Identificar as práticas do entrevistado relativamente à Diferenciação Pedagógica.</p> <p>2. Caracterizar de que forma é que o entrevistado diferencia conteúdos, processos e produtos em sala de aula.</p>	<p>1.1. De que modo implementa a DP na prática diária?</p> <p>1.2. Em que alunos implementa estratégias de DP?</p> <p>1.3. Como é que lida com a diversidade de estilos de aprendizagem, interesses e necessidades dos alunos?</p> <p>1.4. Qual é o papel do professor durante este processo?</p> <p>1.5. Que recursos, quer sejam materiais ou humanos, utiliza na implementação de DP?</p> <p>1.6. De que modo é realizada a avaliação?</p> <p>2.1. De que maneira é que gere o espaço, tempo e os materiais na sala de aula?</p> <p>2.2. De que forma é que diferencia as atividades na sala de aula?</p> <p>2.3. De acordo com que fatores é que varia/diferencia as tarefas?</p> <p>2.4. Que modalidades de trabalho usa em sala de aula (individual, a pares, em coletivo).</p>
<p>D Conclusão</p>	<p>1. Concluir a entrevista.</p> <p>2. Agradecer pela colaboração.</p>	<p>1.1. Gostaria de acrescentar algo alusivo à DP, que não foi referido?</p> <p>2.1. Agradecer a simpatia e disponibilidade.</p>

Anexo B. Notas de campo


Nota de campo n.º 1 – 17/04/2023		
Horas	Descrição	Inferências
8:45	Os alunos entram na sala de aula e arrumam todo o material.	
9:20	A OC apresenta a agenda semanal. Alguns alunos apresentaram à professora um trabalho facultativo, a docente questiona quanto alunos realizaram o trabalho para perceber quantos momentos irá precisar para as suas apresentações (13 alunos fizeram).	
9:24	Os alunos apresentam-se, individualmente, às estagiárias. As estagiárias apresentam-se.	
9:32	Procede-se à distribuição das tarefas pelos alunos, sendo estas: Plano do dia; Apresentação de Produções; Presidente; Secretários; Limpeza e arrumação; Presenças; Tempo; Recados; Refeitório; Biblioteca; Águas. Os alunos que podem realizar as suas funções começam.	
9:38	A OC informa que os alunos que trouxeram o saco da biblioteca podem ir com ela trocar os livros (8 alunos não trocaram o livro porque se esqueceram do saco). O presidente, com o auxílio de um secretário, faz o diário de turma. À medida que os alunos regressam à sala de aula, sentam-se à espera dos colegas.	Quando a OC se ausente e fica a outra professora os alunos ficam mais agitados.
9:55	A OC apresenta objetos que ficaram na escola durante as férias.	
10:00	Os alunos leem o plano do dia. A OC solicita que os alunos relembrem as regras de sala de aula. Os alunos vão partilhando diversas regras e a OC vai registando no quadro. Ao mesmo tempo, a outra professora da turma regista as regras no computador para no final imprimir e colocar na parede.	
10:19	Por indicação da OC, os alunos trocam de lugares.	
10:28	Alunos saem para o intervalo.	
11:06	Os alunos entram na sala de aula e os responsáveis pelo material distribuem o material pelos colegas (caderno e um problema). Posteriormente, a OC solicita que escrevam no caderno “3.º Período”.	
11:18	A OC procede à leitura do “Problema da Semana” (conf. no final da tabela). Começa por ler o problema do 1.º ano. Indica, ainda, que para resolverem o problema devem começar pelo fim. De seguida perguntou quais eram os dados do problema. Posteriormente passou para o problema do 2.º ano. Procede-se à realização do problema individualmente. Os alunos do 1.º ano realizaram com facilidade o exercício, por isso, a OC escreveu no quadro um exercício extra.	

11:45	<p>A OC tirou fotografias às resoluções dos alunos e projetou no quadro e procedeu à correção, em coletivo. Começou pelas resoluções do 1.º ano e depois passou para o 2.º ano.</p> <p>À medida que projeta as resoluções os alunos vão ao quadro justificar os seus raciocínios.</p> <p>A OC realça, como positivo, o facto de alguns alunos sublinharem os dados do problema.</p> <p>No final do problema a OC questionou qual era a palavra que indicava a operações que devia ser utilizada no problema – “distribuídas” que significa divisão.</p>	
12:03	<p>Marcação de apoios para o TEA.</p> <p>A OC informa que não existe nenhuma tarefa obrigatória e que no mínimo terão de marcar 6 atividades no PIT. A outra professora da turma distribui os PIT's pelos alunos.</p>	
12:10	Início do TEA.	
12:55	Terminado o TEA, os alunos registam o trabalho feito e realizam a autoavaliação do seu desempenho.	
14:35	<p>Os alunos entram na sala de aula e dá-se início à apresentação das leituras realizadas e da descrição das férias da páscoa.</p> <p>Sete alunos apresentaram os seus livros, recorreram a cartazes, apresentações <i>PowerPoint</i>.</p> <p>Após cada apresentação, o aluno que apresentou escolhe dois colegas para lhe fazerem perguntas ou comentários.</p>	
15:38	<p>Dá-se início ao levantamento de temas para os próximos projetos.</p> <p>Todos os alunos sugerem diferentes temas. Posteriormente, em coletivo, faz-se uma seleção de quais são os temas que fazem sentido e quais os temas que poderão ser realizados em TEA, isto é, um “mini projeto”.</p> <p>Os temas dos projetos selecionados foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> (i) Órgãos reprodutores; (ii) Índios e outras comunidades; (iii) Como surgiu a escrita? (iv) Como surgiu a mãe Terra? (v) Alterações climáticas; (vi) Evolução de Portugal. <p>Terminada a distribuição dos temas pelos alunos, estes arrumam a sala e saem.</p>	

“Problema da semana”, do 1.º ano, resolvido:

Durante as férias, num jogo de futebol, o Pedro marcou 10 golos a mais do que o Manuel e o Manuel marcou cinco golos a mais do que o Afonso. O Afonso marcou 4 golos. Quantos golos marcou o Pedro? E o Manuel?

$9 + 10 = 19$ $4 + 5 = 9$
 Pedro Manuel



R: O Pedro marcou 19 golos e o Manuel marcou nove golos.

Ao todo, quantos golos foram marcados

$9 + 10 + 4 = 23$


e o Manuel o Afonso e o Pedro
 marcaram 32 golos
 corrigido em conjunto
 $4 + 5 = 9$ ✓ $9 + 10 = 19$ ✓
 $9 + 10 + 4 = 23$ ✓

“Problema da semana”, do 2.º ano, resolvido:

Coimbra, Lisboa, 17 de abril de 2023
 em conjunto Problema da semana 3.º Período

Durante as férias, num jogo de futebol, o Pedro marcou o dobro dos golos do Manuel e o Manuel marcou triplo dos golos do Afonso. O Afonso marcou 4 golos. Quantos golos marcou o Pedro? E o Manuel?

Afonso 4 golos $3 \times 4 = 12$
 Manuel 12 golos $2 \times 12 = 24$
 Pedro 24 golos



R: O Manuel marcou 12 golos e o Pedro 24 golos.

Nesse jogo de futebol foram distribuídas 33 bandeiras para apoiar os jogadores. Sabendo que existiam 3 claques. Quantas bandeiras recebeu cada claque?

$33 \div 3 = 11$

1 claque	2 claques	3 claques	
<u>11</u>	<u>11</u>	<u>11</u>	<u>33</u>

R: Cada claque ficou com 11 bandeiras.

Nota de campo n.º 2 – 18/04/2023		
Horas	Descrição	Inferências
8:45	Os alunos entram na sala de aula. A docente relembra que alguns alunos podem começar a realizar as suas tarefas, nomeadamente os alunos do plano do dia.	
8:49	Dá-se início às Apresentações de Produções. Dois alunos apresentaram um livro que leram. O primeiro aluno recorreu a uma folha com um resumo sobre o livro e o outro leu o seu excerto favorito.	
9:04	Os responsáveis do plano do dia leem o que deverá ser realizado no dia e indicam os alunos do 2.º ano que irão ter TEA de Inglês e os que terão escrita.	
9:05	Os alunos organizam-se em três grupos diferentes: (i) Os alunos do 1.º ano dividem-se por duas meses, para abordarem o tema da subtração, estes são acompanhados pela professora de apoio; (ii) Metade dos alunos do 2.º ano são acompanhados pela professora de inglês; (iii) Os restantes alunos do 2.º ano ficam a fazer escrita, com a outra OC da turma.	
9:09	No que diz respeito aos alunos do 1.º ano, a docente sugere que um dos alunos apresente uma estratégia de cálculo que utilizou numa aula anterior – decompor o número inferior para facilitar o cálculo. A docente questiona todos os alunos, individualmente, como podem decompor diferentes números. Posteriormente entrega-lhes um apontamento da estratégia apresentada (conf. no final da tabela). A professora relembra os alunos que poderão recorrer ao quadro do 100 e, para tal, recorda as explorações que já tinham feito: (i) Para subtrair 1 deslocam-se para a esquerda do número; (ii) Para adicionar 1 deslocam-se para a direita do número; (iii) Para subtrair 10 deslocam-se para cima do número; (iv) Para adicionar 10 deslocam-se para baixo do número; Terminada a exploração em coletivo, a professora solicita aos alunos que escrevam no caderno a data e copiem o exercício de aplicação/consolidação. À medida que os alunos iam realizando os exercícios a docente sugeria outros. Alguns alunos estavam a realizar o exercício com facilidade e a professora sugeriu que os mesmos inventassem outros exercícios e, ao mesmo tempo, auxiliassem os colegas com maior dificuldade.	
9:45	A professora solicita que os alunos arrumem o material e prepararam-se para iniciar o TEA.	

10:24	Terminado o TEA, os alunos registam o trabalho feito e realizam a autoavaliação do seu desempenho .	
11:05	Os alunos entram na sala de aula. E dá-se início às apresentações de livros que os alunos leram. Quatro alunos apresentam os seus livros. O primeiro aluno lançou um desafio relacionado com o livro, à turma. Dois alunos leram excertos do livro. Por fim, um aluno do 1.º ano demonstrou dificuldade durante a leitura do resumo que tinha realizado sobre o seu livro e um aluno do 2.º ano disponibilizou-se para o auxiliar . Concluídas as apresentações, a OC informa os alunos que poderão ir dar uma volta ao recreio e retomar à sala de aula.	Um dos alunos apresentou dois livros e leu o segundo. A OC informou-a que não tinham muito tempo e solicitou-lhe que não lesse o livro todo e passasse para a última página. O aluno ignorou e continuou a ler. Após várias solicitações o aluno terminou a sua apresentação.
12:10	Os alunos regressam à sala de aula. A OC começa por realizar, em coletivo, revisões alusivas ao texto dramático , nomeadamente o seu objetivo e as suas características. À medida que os alunos vão partilhando as suas ideias a OC regista-as no quadro. Os alunos do material distribuem os cadernos diários aos alunos do 2.º ano para que estes copiem o que resumo daquilo que foi abordado. Em coletivo, começam a escrita do texto dramático. Os alunos estão a olhar para o quadro, mas, inicialmente, somente 2 alunos do 2.º ano é que sugerem falas e indicações cénicas. Ao longo do trabalho, os restantes alunos vão dando sugestões.	Enquanto a OC está a registar as indicações dos alunos para o texto dramática, a outra professora da turma solicita a participação dos alunos que estão distraídas ou não estão a participar na aula.
12:56	A OC realiza uma leitura do texto que foi realizado até ao momento. Os alunos arrumam todos os materiais e vão para o almoço.	
14:35	Os alunos entram no ginásio e formam um círculo. A OC dá início à leitura do livro “O tesouro”, de Manuel António Pina.	As docentes de Competências Sociais estavam atrasadas então a OC teve de assumir a turma.
16:46	Os alunos entram dentro da sala de aula e uma das docentes de Competências Sociais recorda o que fizeram na aula anterior – um jogo de perguntas. A mesma lança um desafio à turma, sendo que este seria criar um jogo identífico ao que fizeram na aula anterior. Para tal, cada aluno deve colocar uma pergunta que gostariam de fazer a um colega e um desenho no papel previamente distribuído. As docentes circulam pela sala para auxiliar os alunos e, ao mesmo tempo, estimulá-los para realizarem questões diferentes uns dos outros, destacando a importância de abordarem as emoções e/ou sentimentos.	
15:11	Uma das professoras escolhe um aluno para responder à questão que a mesma lê. O processo repete-se para todos os alunos.	

15:25	Como todos os alunos já tinham respondido às questões a docente informa-os que podiam ir para a aula de Educação Física.	
15:27	<p>O professor de Educação Física dá início à aula.</p> <p>Divide a aula em dois momentos, sendo estes:</p> <p>(i) Jogo do mata em coletivo, sendo que o docente realizou várias vezes o jogo dando oportunidade para todos os alunos ficarem na posição da mata;</p> <p>(ii) Jogo do mata por equipas, uma equipa com alunos do 1.º ano e outra com alunos do 2.º ano. Repetiram este momento três vezes.</p>	<p>Todos os alunos participaram com interesse nas atividades. Não obstante, existiram várias paragens devido ao facto de uns alunos dizerem que acertaram num colega e o colega afirmar o contrário.</p>

Apontamento da estratégia de matemática:

Estratégia de cálculo de subtração:

$$25 - 14 =$$

\swarrow \searrow
10 4

$25 - 10 = 15$

$15 - 4 = 9$

Nota de campo n.º 3 – 19/04/2023		
Horas	Descrição	Inferências
8:45	Os alunos entram dentro da sala de aula.	
8:52	Os pais de um aluno foram à sala de aula ler um livro – “Aqui estamos nós”, de Oliver Jeffers.	
9:26	Dão início à apresentação dos livros que os alunos leram durante as férias. Seis alunos apresentaram. Os alunos recorreram a cartazes, a vídeos para apresentar os livros e a desafios relacionados com o livro Um aluno do 1.º ano estava com dificuldade em ler e a turma questionou se ele precisava de ajuda. Outro aluno do 1.º ano foi auxiliá-lo. Após cada apresentação, o aluno que apresentou escolhe dois colegas para fazerem perguntas ou comentários.	Existiram alunos que demoraram muito tempo durante a apresentação o que fez com que o tempo destinado à AP demora-se mais tempo. Uma sugestão poderia ser indicar um tempo limite para as apresentações, para tal poderia recorrer-se a um cronómetro.
11:05	Os alunos ficam no recreio para jogarem ao jogo do mata com matemática. Fica um aluno a apanhar e quando a bola toca num aluno esse deve dizer o resultado de uma operação solicitada pela OC. Este aluno depois fica no mata. Terminado o jogo a OC diz aos alunos para irem à casa de banho e dirigirem-se para a sala.	
11:19	Os alunos regressam à sala de aula. A OC explica que no período da manhã atrasaram-se e, portanto, neste momento os alunos do 2.º ano vão trabalhar estratégias de cálculo e o 1.º ano trabalho de texto. A OC ficou com a turma do 1.º ano e a outra professora com os alunos do 2.º ano. Os alunos do 2.º ano vão para outra sala livre. No 2.º ano a professora solicita que os alunos escrevam a data e entregas-lhe uma tira com uma estratégia de cálculo. A professora questionou os alunos se conheciam a estratégia apresentada decompor por classes (conf. no final da tabela). Os alunos afirmam que ainda não conheciam. A professora procede por questionar os alunos o que é a decomposição e um dos alunos afirma “partir o número ao meio. Imagina tu tens 20, partes o número ao meio e fica 10. Isso é decomposição”. E outro aluno acrescenta que é “dividir o número”. Outro aluno acrescenta que se pode decompor os números de várias maneiras. A professora questiona, individualmente, os alunos sobre questões associadas à tira. Os alunos e a professora exploram a estratégia em coletivo no quadro. A docente coloca exercícios no quadro (adição) para os alunos copiarem e realizarem com a estratégia que foi introduzida. Os alunos quando terminam o exercício perguntam à professora se podem realizar um exercício à sua escolha, com a mesma estratégia.	

	<p>Todos os alunos realizaram o exercício corretamente com o auxílio dos três adultos que estavam na sala. Procederam à correção no quadro.</p> <p>A professora diz que podem colocar um certo ao lado do exercício e escrever “corrigido em conjunto”.</p> <p>Procedem para o próximo exercício – subtração. Solicita que um aluno explique, no quadro, a estratégia.</p> <p>Os alunos copiam um exercício e resolvem. Quando terminam solicitam por mais exercícios.</p> <p>Os alunos do 2.º ano regressam à sala de aula e terminam os exercícios.</p>	<p>Como todos os alunos tinham realizado o exercício com sucesso, penso que não seria necessário fazer a correção no quadro.</p>
12:31	<p>Retomam-se as apresentações dos livros que foram lidos durante as férias. Apresentam dois alunos, os quatro alunos restantes ainda não fizeram o trabalho e informam que entregam amanhã.</p> <p>Um dos alunos leu um excerto do livro e o outro leu o livro e trouxe um jogo relacionado com o livro.</p>	
14:35	<p>Os alunos entram na sala de aula e identificam qual é a sala onde vão realizar o TEA geral.</p> <p>Os alunos juntam-se com colegas de anos diferentes e escolhem aquilo que pretendem trabalhar.</p> <p>A professora da turma faz a chamada dos alunos que estão presentes na sala.</p>	
15:20	<p>Os alunos arrumam todos os materiais do TEA e avaliam o seu desempenho.</p> <p>A professora começa por informar que deverão começar por planificar o seu projeto. Para tal existe uma ficha – plano de projeto (conf. no final da tabela) que devem preencher, com os seguintes aspetos: nome do projeto, nomes, o que pensam fazer, o que querem saber, o modo de como vão comunicar, os materiais necessários e quando vão apresentar. A OC informa que no dia 11 de maio terão de comunicar os projetos, só terão 7 aulas para desenvolver o projeto. Para o desafio do fim de semana devem pesquisar informação sobre o seu tema.</p> <p>Os alunos, em grupo, começam a preencher o plano de projeto. Concluído o preenchimento do plano de projeto os alunos dividem as questões por cada um, para que cada um fique responsável por esse subtema.</p> <p>Os alunos entregam os planos de projeto à OC que posteriormente irá publicar na <i>Classroom</i>.</p>	<p>A professora repreende a turma e os alunos ignoraram, somente quando a OC repreende é que os alunos se calam.</p>

Estratégia de cálculo por decomposição:

Estratégia de cálculo: por decomposição	
Adição	Subtração
$364 + 232 = 300 + 60 + 4 + 200 + 30 + 2 =$ $= 500 + 90 + 6 = \underline{596}$	$354 - 23 = 331$ $\begin{array}{r} 20 \\ 3 \end{array}$ $354 - 20 = 334$ $334 - 3 = \underline{331}$

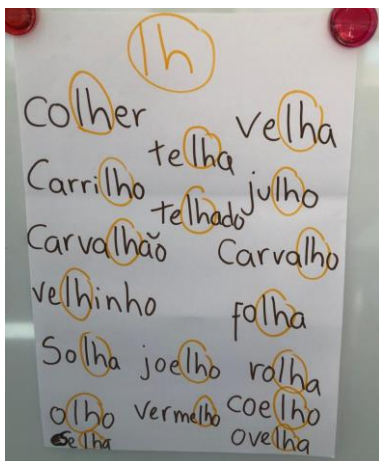
Plano de projeto:

Plano de Projeto	
Projeto: _____ Autores: _____	
O que pensamos saber	O que queremos saber
Como vamos apresentar à turma	Materiais necessários
- Álbum (folhas grandes) - Powerpoint - Livro (folhas A4) - Cartazes - Desdobrável - Outro (qual?) _____	
	Quando vamos apresentar

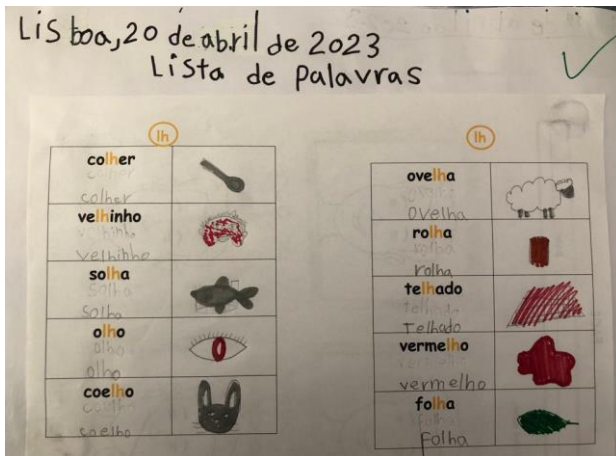
Nota de campo n.º 4 – 20/04/2023		
Horas	Descrição	Inferências
8:45	Os alunos entram na sala de aula e um aluno apresenta o livro que leu durante as férias. O aluno responsável pelo plano do dia começa a cumprir a sua função. Após cada apresentação, o aluno que apresentou escolhe dois colegas para fazerem perguntas ou comentários.	
9:00	Os alunos do 1.º ano saem da sala com a professora de Inglês. A OC solicita que os alunos do 2.º ano que devem retirar o caderno diário e o estojo. Os alunos escrevem a data no caderno e como título “Ortografia”. A OC começa por afirmar que a nível de trabalho de texto a presente semana foi diferente. Acrescenta que iria concluir o texto dramático na aula de Expressão Dramática. Os alunos questionam se poderiam fazer uma música e a docente sugeriu que falassem com a professora de Música. A OC informa que vão começar a ortografia, uma vez que as professoras têm sentido que os alunos estão a cometer muitos erros. Relembra os alunos que no portefólio existe uma parte alusiva às regras de ortografias. Os alunos reconhecem que se esquecem de ir consultar o portefólio. A OC reforça que devem consultar essas regras e que na sala também existem as regras. Acrescenta que em TEA poderão recorrer às presentes regras. Conclui dizendo que é normal cometerem erros. No entanto, como já aprenderam muito sobre a língua deveriam cometer menos erros. Apresentou o seu exemplo, dizendo que já estudou muito e não comete erros, reforçando que é uma questão de prática e atenção. A docente apresenta alguns exemplos dos erros que os alunos têm cometido, nomeadamente na palavra “brinquedo”, incidindo, portanto, sobre os ataques ramificados – quando o radical é “r” ou “l”. A OC questiona os alunos se poderão fazer uma lista de palavras. A OC escreve numa folha A3: “bl”, “cl”, “gl”, “fl”, “pl”, “tl”. Os alunos levantam o braço no ar e começam a sugerir palavras para a lista de palavras (conf. no final da tabela). Quando os alunos não se lembram de palavras as professoras dão pistas para eles se lembrarem das palavras. Concluída a lista de palavras a OC solicita que cada aluno leia uma coluna. Posteriormente, solicita aos alunos que copiem a lista de palavras para o caderno. Reforça que devem utilizar a caneta vermelha para rodear os bocadinhos alusivos à lista de palavras elaborado. A OC informa que quando acabarem de copiar têm uma tarefa na Escola Virtual para realizarem. Os alunos do 2.º ano arrumam os materiais arrumam e vão para a sala de inglês.	
9:40	Os alunos do 1.º ano regressam à sala.	

	<p>A OC questiona os alunos como correu a aula de inglês. Os alunos questionam a OC o que irão fazer, a OC solicita que observem o plano do dia.</p> <p>Posteriormente, solicita, novamente, que foi uma semana atípica e, portanto, não escolheram a lista de palavras que irão fazer. A OC lembra que já fizeram a lista de palavras de “nh” e para distinguirem irão fazer a lista de palavras de “lh”. Os alunos começam a partilhar diferentes palavras.</p> <p>Enquanto partilham as palavras os alunos afirmam que existem palavras que é difícil desenhar na maquete, o OC solicita que não se preocupem com isso.</p> <p>Concluída a lista de palavras os alunos leem em coletivo a lista de palavras. A OC informa os alunos do material que devem distribuir os cadernos de leitura. Os alunos devem escrever a data e acrescentar lista de palavras. A OC entrega aos alunos as palavras onde os alunos devem copiá-las e fazer o desenho ao lado (conf. no final da tabela).</p>	
10:00	<p>Os alunos entram na sala de aula.</p> <p>A professora de Artes questiona os alunos que tem trabalhos para apresentar com o projetor. Os artistas apresentados foram: Pablo Picasso, Paula Rego, Salvador Dali, Antoni Gaudí, Malangatana Ngwenya, Edvard Munch, Lourdes Castro, Sonia Delaunay, Pedro Cabrita Reis, Artur Bordalo, Joan Miró, Gustav Klimt, Leonardo da Vinci, Frida Kahlo, Amadeo de Souza Cardoso, Henrique Medina, Van Gogh, Claude Monet, Pollock Miró e Marc Chagall.</p> <p>Terminada a apresentação de todos os artistas procede-se à seleção dos artistas que irão trabalhar. Os alunos afirmam que preferem trabalhar artistas somente da Europa, posto isto, a professora de artes regista as informações alusivas ao projeto dos artistas, escreve os diferentes países da Europa juntamente com os artistas desses países (conf. no final da tabela).</p>	

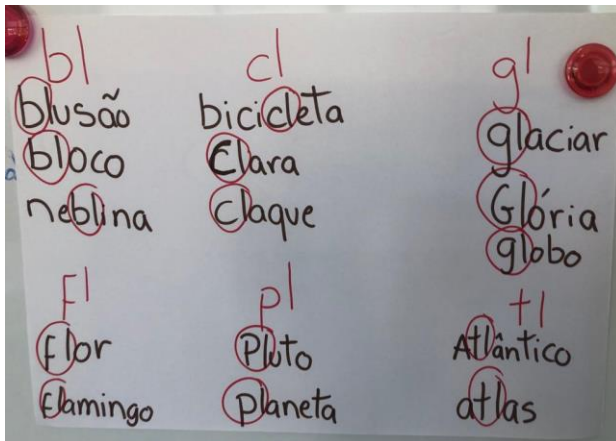
Lista de palavras – 1.º ano:



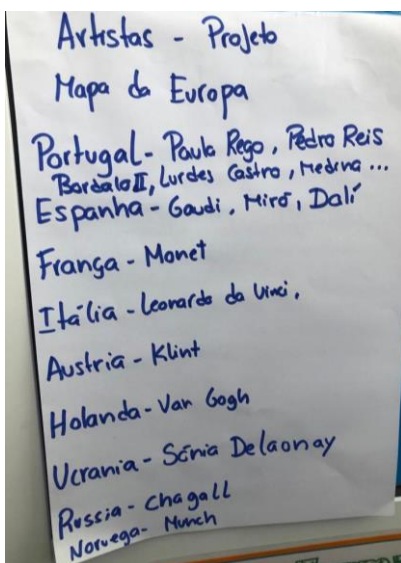
Apontamento da lista de palavras – 1.º ano:



Lista de palavras – 2.º ano:



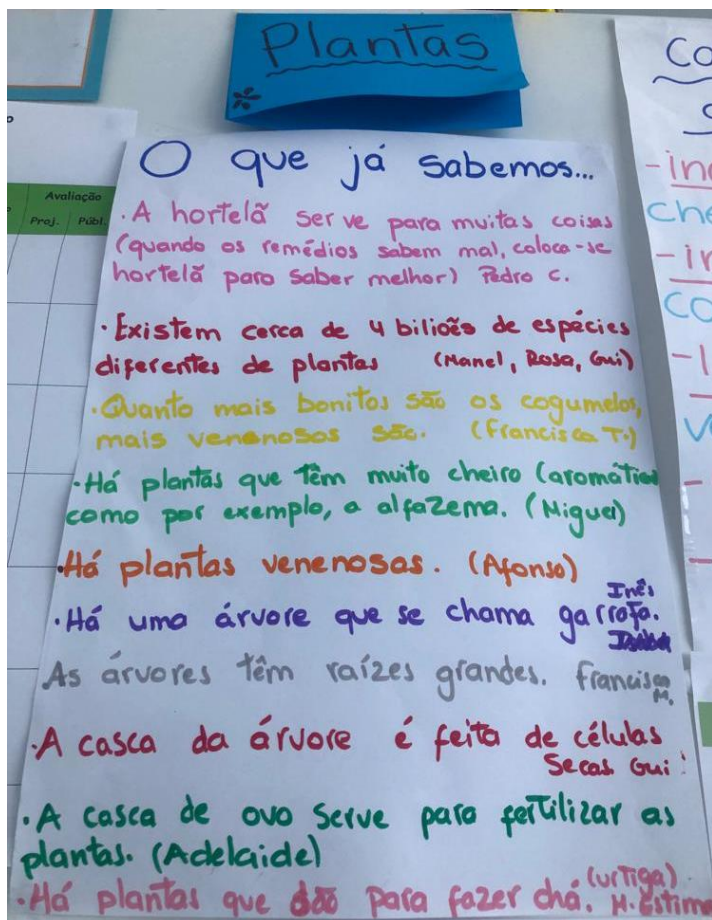
Países e os respetivos artistas:



Nota de campo n.º 5 – 21/04/2023		
Horas	Descrição	Inferências
8:46	Os alunos entram na sala de aula juntamente com os pais para visitarem a exposição das apresentações realizadas dos livros lidos durante as férias.	
8:48	A OC começa por explicar o motivo pelo qual não foi possível realizar a visita de estudo. Posteriormente procede-se à AP. Inicia-se com um aluno que ainda não tinha apresentado o livro que leu durante as férias. O aluno descreve uma personagem do seu livro como “precavido”, a OC questiona se algum aluno sabe o que quer dizer, como nenhum aluno sabia a mesma solicitou que fossem pesquisar o significado da palavra ao dicionário. Os alunos quando encontraram o significado no dicionário leram para a turma. Posteriormente a OC apresentou outros exemplos com a palavras. Procede-se à apresentação de um mini projetor elaborado por dois alunos durante o TEA. De seguida, outro aluno apresenta um livro que leu. Outro aluno apresentou à turma pele de cobra que encontrou durante as férias. Terminam as apresentações com um aluno que explica onde foi durante as férias, como auxílio apresenta diversas fotografias. Após cada apresentação, o aluno que apresentou escolhe dois colegas para fazerem perguntas ou comentários.	
9:35	A professora informa que como a sala está ocupada irão realizar o projeto no ginásio. Solicita que cada aluno deverá ir buscar o estojo e o plano do projeto. Um aluno de cada grupo deverá ir com a OC buscar livros sobre o seu tema. Os alunos organizam-se em grupos e começam a realizar o projeto.	
11:05	Concluído o intervalo os alunos ficam no recreio e fazem uma roda. A OC solicita que formem grupos e distribui 7 livros para os alunos pesquisarem informações sobre as plantas. Os sete livros circulam pelos grupos. Terminado este momento, a docente pergunta o que são as plantas e os alunos afirmam que são os seres vivos. Para clarificar esta distinção a OC recorre a vários exemplos para os alunos dizerem se são seres ou não vivos. A OC recorre a duas folhas, numa escreve “O que sabemos” e na outra “O que queremos saber”. Os alunos vão partilhando diversas informações e a OC vai registando (conf. no final da tabela). Concluídas as partilhas a OC lê tudo aquilo que foi registado. Concluem dizendo que as plantas são importantes para os seres vivos, acrescentado que já fizeram um projeto sobre isso.	
12:03	A OC informa que estão alunos na sala a visitar a exposição e, portanto, ainda não é possível irem para a sala. Posto isto, sugere que comecem pelo final do Conselho Cooperativo, isto é, pela discussão do diário de turma. Os alunos concordam e o presidente e um secretário foram à sala buscar o diário de turma e a ata.	

<p>A OC começa por informa que o desafio de fim de semana será pesquisar informação sobre o projeto e realizar o desafio sobre a lista de palavras, da Escola Virtual. Posteriormente, começaram a ler o diário de turma. Este está dividido em três colunas “gostamos”, “não gostamos” e “propomos”. Ao mesmo tempo, o secretário vai preenchendo a ata com as informações que são transmitidas (conf. no final da tabela). Perante um conflito que ocorreu durante o intervalo os alunos conseguiram partilhar o seu ponto de vista e reconhecer a sua culpa, à exceção de um aluno e, por isso, a OC teve de interpolar e auxiliar na resolução. Por fim, um dos alunos sugeriu uma resolução e toda a turma concordou. Outro conflito que surgiu envolvia alunos do 4.º ano e, portanto, chamaram-nos para participar no CCE.</p> <p>Um aluno no “Propomos” solicitou abordar o metro quadrado, a OC informou que na próxima semana tinham imensas visitas de estudo e, por isso, não era possível, mas na outra semana irão falar sobre a área que está relacionada.</p> <p>Não foi possível terminar o conselho, a OC informa que não tem mal e que podem ir almoçar.</p>	
---	--

Registo das informações “O que sabemos”:



- Há plantas carnívoras. (Gabriel)
- Há plantas que precisam muito de água e outras que não, como os cactos. (Tiago)
- Para as plantas crescerem precisam de Sol, água e terra. (Clara)
- Há plantas curativas. (Marta M.)
- Há uma árvore que tem 115 metros. (Santiago)
- Vê-se a idade da árvore através dos anéis no seu tronco. (Mabel)
- Há árvores que não têm flores, mas têm nome de flor: Rosa do deserto. (Iris)
- Há plantas mais sensíveis e morrem. (M. Rita)
- Algumas plantas são comestíveis. (Tiago)
- Há plantas que têm muitos anos e não tem correspondência com a sua altura. Pedro

Registo das informações "O que queremos saber?"

- O que queremos saber...
- definição de ser vivo (O que é um ser vivo?)
 - O que são espécies invasoras?
 - Para que servem as raízes?
 - Que tipos de raízes existem?
 - O que são fertilizantes?
 - O que é preciso para uma planta crescer?
 - Quais tipos de plantas que existem?
 - E quais as suas características?
 - Qual é a maior planta? A mais pequena? A mais velha?
 - Onde vivem as plantas? E porquê?
 - Porque razão as árvores têm flores?

- Porque razão as plantas são importantes para os ~~outros~~ outros seres vivos?
- Como é que as plantas nos dão oxigénio?

Ata do Conselho Cooperativo

Ata do Conselho de Turma

Ata n.º _____ Semana de ___/___/___ a ___/___/___

Presidente : _____

Secretário(a): _____

Pontos do Conselho:

- Distribuir cadernos e cadernos de escrita;
- Distribuir desafios da semana e apontamentos;
- Arrumar cadernos e portefólio na mochila;
- Apresentar o PIT;
- Ler e discutir o Diário de Turma;
- Informações.

⊕ Avaliação dos PITs da turma:

Todos os alunos cumpriram	
A maior parte dos alunos cumpriu	
Apenas metade dos alunos cumpriu	
A maior parte não cumpriu	

Observações: _____

⊕ Apresentação dos PITs:

Nomes	Nomes

Avaliação das tarefas:

Os alunos cumpriram as tarefas na totalidade	
Os alunos cumpriram as tarefas quase na totalidade	
Os alunos não cumpriram as tarefas	

Observações: _____

Depois de ser lido o DIÁRIO DE TURMA, verificou-se que, nesta semana...

GOSTAMOS:

NÃO GOSTAMOS:

PROPOMOS:

Decisões tomadas no Conselho

Desta forma dá-se por encerrado o Conselho. A ata será lida e, se todos concordarem, assinada pelo(a) Presidente da Semana e pela Secretário(a).

Presidente

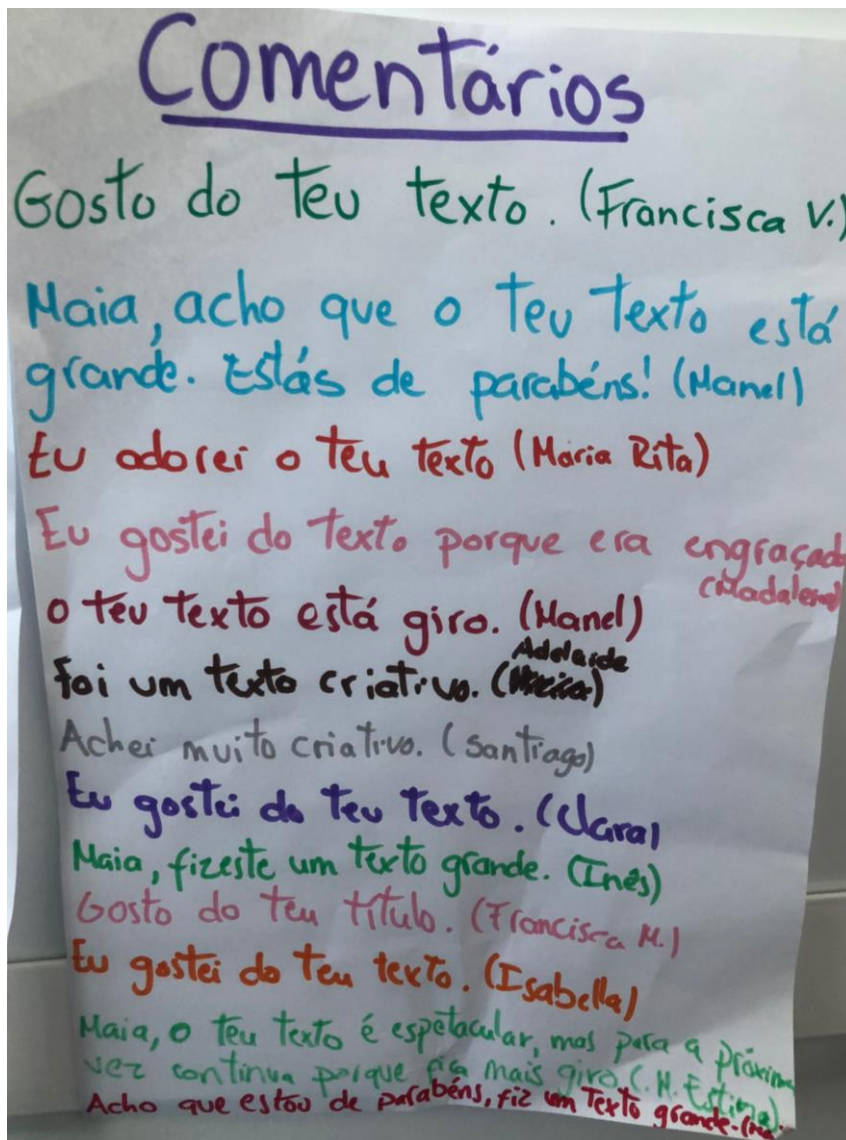
Secretária (o)

A professora

Nota de campo n.º 6 – 26/04/2023		
Horas	Descrição	Inferências
8:45	<p>Os alunos entram na sala de aula e começam a realizar as suas funções. Dá-se início à AP, um aluno apresenta fotografias das suas férias da Páscoa.</p> <p>Concluída a apresentação, a professora da turma questiona os alunos do 1.º ano quem tem um texto para oferecer à turma.</p> <p>Dá-se continuidade às apresentações. Os outros alunos apresentam: as pulseiras que tem feito em casa; truques com diferentes fios; moedas de outro país – a libra.</p> <p>Após cada apresentação, o aluno que apresentou escolhe dois colegas para fazerem perguntas ou comentários.</p>	Um dos alunos demorou imenso tempo a apresentar as imagens das férias. Na semana passada já tinha dito onde tinha ido, penso que o professor poderia ter interrompido. Após algum tempo a OC informa que a aluna tem de dar vez.
9:35	<p>Concluídas as AP o aluno responsável pela rotina recorda que alguns alunos deveriam preparar uma AP porque não costumam fazer.</p> <p>Os alunos do 2.º ano vão com a professora para a biblioteca e os alunos do 1.º ficam na sala de aula.</p> <p>A OC coloca o texto de um aluno no quadro e solicita os responsáveis pelo Material distribuam os cadernos de leitura e as canetas pelas duas mesas. A OC começa a ler o texto oferecido – “O perfume”.</p> <p>A OC apresenta o guião que vão preencher (conf. no final da tabela) e questiona os alunos o que é a conclusão. Os alunos partilham as suas ideias, para auxiliar informa o que é a introdução do texto. Concluindo, questiona se o texto oferecido tem conclusão. Os alunos compreenderam que o texto não.</p> <p>A OC informa que poderiam melhorar o texto, no entanto, como não irão ter tempo solicita que se foquem somente na conclusão do texto. Os alunos, individualmente, escrevem ideias para a conclusão e comentários ao texto da colega.</p> <p>Posteriormente, a OC solicita que os alunos partilhem os seus comentários. À medida que vão partilhando a OC regista os comentários numa folha A3 (conf. no final da tabela).</p> <p>Concluídas as partilhas, a OC solicita que um aluno relembre o código de cores e os alunos começam a partilhar as suas descobertas.</p> <p><i>Código de cores utilizado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ditongos – azul • Sílabas – laranja • Palavras – vermelho • Palavras mágicas – verde <p>Enquanto os alunos procuram outras descobertas, a OC solicita que registem a parte introdutória do texto.</p> <p>Concluídas as descobertas os alunos apresentam as suas ideias para a conclusão. Após todas as ideias, os alunos com a aprovação do autor do texto começam a construir a conclusão.</p>	
11:05	Os alunos entram na sala de aula e assistem a uma apresentação do pai de um dos alunos que trabalha na carris metropolitana.	

	<p>No final da apresentação os alunos colocaram algumas questões e comentários. O pai do aluno ofereceu um lápis e uma lapiseira.</p> <p>Terminada a apresentação os alunos vão ao recreio dar umas corridas.</p>	
12:05	<p>Os alunos regressam à sala de aula. Enquanto aguardavam pela professora de Música, a OC solicitou que os alunos informassem os colegas que faltaram o que fizeram para celebrar o 25 de abril.</p> <p>A professora de Música chega à sala e dirigem-se para outra sala.</p> <p>A professora inicia a aula solicitando que façam uma roda e inicia a aula tocando uma música no cavaquinho e os alunos começam a cantar. Posteriormente informa que os alunos do 2.º ano terão uma prova de aferição, por isso a presente aula será dedicada ao treino dessa prova. Informa, ainda, que todos os alunos vão treinar para a prova, mas somente os do 2.º ano é que irão realizar a prova.</p> <p>A professora solicita que os alunos se organizem por ordem alfabética. Solicita que os alunos com número par levantem o braço no ar e os alunos com número ímpar levantem a perna no ar. Posteriormente, solicita que se desloquem pela sala e retomem ao seu exato lugar. A professora coloca o áudio da prova a dar e os alunos seguem as indicações transmitidas. Nem todos os alunos estão atentos às indicações transmitidas, ouviram somente o início da indicação transmitida no áudio.</p> <p>Terminado o aquecimento, procedem à realização da prova. Antes, solicita que os ímpares formem uma roda mais pequena dentro e façam grupo com os números pares e ficam frente a frente. A primeira tarefa é movimentarem-se ao ritmo da música. A tarefa seguinte é a criação de uma dança de acordo com o ritmo da música. No final da atividade a docente relembra que existem diferentes níveis e que devem mexer mais o corpo.</p> <p>É apresentado um som que os alunos devem repetir com palmas, os alunos não realizaram o exercício com sucesso. Posteriormente, a docente solicitou que os alunos do 2.º ano fizessem o exercício individualmente. Dos 11 alunos, somente três alunos realizaram o exercício com sucesso. Termina a aula solicitando aos alunos do 1.º ano para realizarem o exercício, seguido dos alunos do 2.º ano e concluindo todos juntos.</p> <p>Termina com uma música de despedida, todos os alunos cantam juntamente com a professora. Informa ainda que na próxima aula irão fazer os animais que tinham combinado.</p>	
15:35	<p>Os alunos entram na sala de aula e identificam a sala do seu TEA geral. De seguida, dirigem-se à sala correspondente.</p> <p>Os alunos juntam-se com colegas de uma turma diferente, para fazerem parceria.</p>	

Registo dos comentários ao texto:



Nota de campo n.º 7 – 27/04/2023		
Horas	Descrição	Inferências
8:45	Os alunos entram na sala de aula. Os pais de um aluno vieram ler um livro à sala – “Perigoso!”, de Tim Warnes, e trouxeram ilustrações elaboradas pelos mesmos. Após a apresentação, o aluno escolhe dois colegas para fazerem perguntas ou comentários.	A OC teve de sair da sala, uma vez que está em reunião com um pai.
9:05	Os alunos do 1.º ano vão com a professora de inglês. Os alunos do 2.º ano ficam com a professora de apoio a explorar estratégias de cálculo de compensação. Os alunos do Material distribuem os cadernos, os restantes escrevem a data. A professora entrega uma tira com a estratégia de cálculo (conf. no final da tabela). A docente questiona os alunos quais as estratégias que treinaram na semana passada e um aluno afirma que abordaram a decomposição e hoje irão rever a compensação. Posteriormente, a docente escreve o exemplo apresentado na tira e explora com os alunos. Após exploração do exemplo, a professora apresenta um exemplo para praticarem. Realizam o exercício individualmente e, posteriormente corrigem o exercício. Ao concluírem o exercício de aplicação, a docente vai ao lugar dar mais exercícios. Posteriormente, procedem ao exemplo da estratégia da compensação com a subtração. A professora apresenta, novamente, um exercício de aplicação.	
9:45	Trocam os alunos. O 1.º ano regressa à sala para fazer a Lista de palavras do “ch” e o 2.º vai ter inglês. A OC começa por enunciar que se pode dividir um texto em três partes diferentes. Um aluno refere que o texto que melhoraram tem três parágrafos e, portanto, tem três partes: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. A OC utiliza outro texto afixado na sala para distinguir a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Posteriormente, procede à leitura do texto melhorado. Para dar início à lista de palavras a OC relembra que a letra h sozinha não se lê, mas quando está junta com as consoantes “n”, “l” e “c”, tem um som diferente. Os alunos partilham diferentes palavras e a OC regista numa folha. Terminada a lista de palavras (conf. no final da tabela), os alunos leem as palavras, em coletivo. Posteriormente, escrevem a data no caderno e colam a lista de palavras. Começam por copiar as palavras e desenhar.	

Tira de estratégia de cálculo:

Estratégia de cálculo: por compensação

Adição

$$128 + 456 =$$

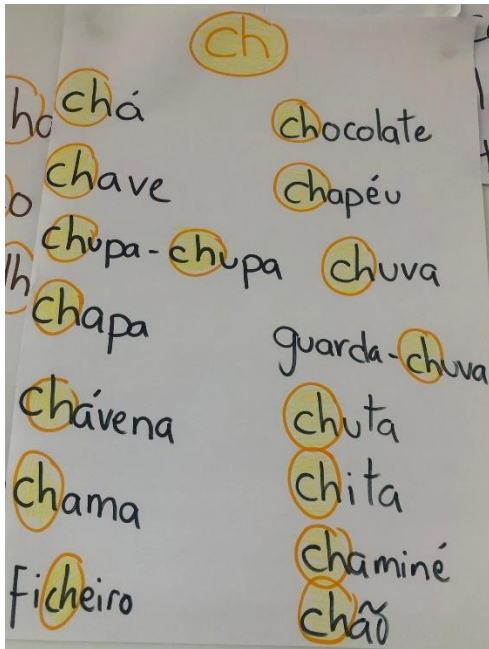
$$\begin{array}{r} +2 \\ 128 \\ -2 \\ \hline 130 + 454 = 584 \end{array}$$

Subtração

$$454 - 29 = 425$$

$$\begin{array}{r} +1 \\ 454 \\ -1 \\ \hline 454 - 30 = 424 \\ 424 + 1 = 425 \end{array}$$

Lista de palavras "ch":



Maquete lista de palavras:

(ch)		(ch)	
chuva		chama	
chave		ficheiro	
chupa-chupa		chocolate	
chaminé		chapéu	
chávena		chita	

Tempo de Estudo Autónomo		
Tempo: 1 hora e 30 minutos / 50 minutos		
Ano de escolaridade: 1.º ano / 2.ºano	N.º de alunos: 24	Agenda Semanal: 2.ª feira e 6.ª feira
Descrição		
<p>O CCE decorre semanalmente em dois momentos, um à 2.ª feira, sendo este mais longo e uma segunda vez à 6.ª feira.</p> <p>No CCE de sexta-feira os alunos sentam-se nos seus respetivos lugares e retiram os cadernos e os desafios do fim de semana.</p> <p>Quem dá início ao CCE é o presidente definido na semana passada, com o auxílio dos secretários, estes alunos têm a liberdade de dar a palavra e tomar decisões importantes. Estes começam por ler os passos definidos previamente, em turma.</p> <p>Sendo que o primeiro passo corresponde à “Ler <i>feedback</i> dos PIT’s”, neste momento, os alunos leem o feedback das famílias e da docente ao PIT da semana passada. Seguindo-se “Arrumar os cadernos”, em que um aluno por mesa deve arrumar os cadernos na respetiva estante e o “Desafio de fim de semana” devem deixá-lo em cima da mesa. Concluído, passa-se para o 4.º passo – “Apresentar a agenda semanal”, neste momento a professora apresenta o que está definido para a agenda da presente semana informando os alunos daquilo que irá decorrer. Segue-se “Avaliar as tarefas da semana”, onde os devem avaliar o seu desempenho na tarefa que lhe foi atribuída, para tal o presidente questiona individualmente cada responsável pelas tarefas e os mesmos classificam a sua prestação, sendo que os critérios são: verde, se correu bem; amarelo, se correu mais ou menos; vermelho, se não correu bem. Os alunos fazem a autoavaliação e os colegas/professores se não concordarem dão a sua opinião.</p> <p>No 6.º passo são definidas as tarefas para a semana, sendo estas: Plano do Dia (2 alunos); Apresentação de Produções (2 alunos); Material (4 alunos); Presidente (1 aluno); Secretários (2 alunos) Tempo (1 aluno); Presenças (1 aluno); Calendário (1 aluno); Recados (2 alunos); Refeitório (2 alunos); Águas (2) alunos; Biblioteca (2 alunos); Limpeza e arrumação (2 alunos). Durante um momento oportuno, os alunos realizam as suas novas tarefas e o (novo) presidente, com o auxílio dos secretários, ficam responsáveis por fazer e expor o Diário de Turma, este encontra-se dividido em três colunas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Gostamos”, onde enunciam um trabalho ou uma atitude positiva por parte de um aluno; • “Não gostamos”, onde são registadas atitudes e/ou ocorrências negativas; • “Propomos”, onde podem ser apresentadas ideias para futuros trabalhos, sugestões de projetos, entre outros aspetos. <p>Segue-se o 7.º passo “Planear o PIT/Ir à biblioteca”, em que a professora distribui pelos alunos o PIT e transmite as informações relativamente ao mesmo (por exemplo: o número de tarefas mínimo, as tarefas obrigatórias, entre outros), concluída a planificação, os alunos, dirigem-se à biblioteca para fazerem a troca de livros.</p> <p>Quando regressam da biblioteca, realiza-se o penúltimo passo “Marcar apoios/parcerias”, em que devem indicar com quem pretendem trabalhar e o que pretendem fazer. Neste momento são marcados somente os apoios com os adultos.</p> <p>No que diz respeito ao CCE de sexta-feira, o presidente e os secretários devem preparar a ata do conselho de turma. No presente documento, ao longo do CCE, os alunos devem registar o que foi feito, a avaliação dos PITs da turma, os alunos que apresentaram os seus PITs, realizar o levantamento se as tarefas foram cumpridas com sucesso e as que não foram, justificando os motivos. De seguida, verifica-se os registos do diário de turma. Para concluir o presidente lê a ata do conselho e o mesmo, os secretários e a professora assinam.</p> <p>A primeira tarefa do CCE corresponde à distribuição de cadernos, em que os responsáveis do <i>Material</i> começam por distribuir os cadernos pelos alunos. De seguida, procede-se à divulgação e distribuição dos desafios da semana e/ou apontamentos, para tal a docente entregue metade das folhas a um aluno do seu lado direito e outra metade ao aluno do seu lado esquerdo e informa que os alunos deverão retirar uma folha e passar ao próximo. Posto</p>		

isto, os alunos devem arrumar os folhas entregues no portefólio e colocar, juntamente com os cadernos, na mochila. O ponto 3 é alusivo à apresentação dos PITs¹, onde se faz uma breve apresentação do mesmo, seguindo-se um levantamento das tarefas planeadas e as realizadas. Segue-se a leitura e discussão do diário de turma em que o presidente, com o auxílio dos secretários procede à leitura do diário. Durante este momento, caso os alunos queiram comunicar estes deverão levantar o braço no ar e aguardar que o presidente lhe dê a vez. Para concluir o CCE a docente transmite as informações alusivas à semana seguinte.

Anexo C. Análise de conteúdo da entrevista

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	OBSERVAÇÕES
DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	Concepções sobre DP	Definição do conceito	<ul style="list-style-type: none"> • Boa prática educativa • Promotora do sucesso educativo • Destina-se a todos os alunos <ul style="list-style-type: none"> ○ aprendizagem diferenciada • Permite: <ul style="list-style-type: none"> ○ trabalhar dificuldades dos alunos ○ trabalhar potencialidades dos alunos 	<p><i>(...) é o grande fator que distingue uma boa prática educativa</i></p> <p><i>(...) é com este trabalho de diferenciação pedagógica que se consegue este sucesso dos alunos,</i></p> <p><i>(...) todos [os alunos] irão conseguir aprender, agora tenho a certeza que não será da mesma forma, nem ao mesmo ritmo.</i></p> <p><i>(...) Quer sejam alunos que tenham dificuldades (...) outros que não tem tantas dificuldades, mas que em algum momento do percurso sentem alguma dificuldade</i></p> <p><i>(...) Muitas vezes fala-se da diferenciação pedagógica para as dificuldades, mas também é para as potencialidades.</i></p> <p><i>(...) a diferenciação deve ser feita para todos ... para aqueles que têm necessidades e dificuldades de aprendizagem em determinado momento e para</i></p>	

			<ul style="list-style-type: none"> • Implica: <ul style="list-style-type: none"> ○ a participação dos alunos nos processos de aprendizagem ○ a individualização de processos de ensino-aprendizagem de modo acompanhado • Concretiza-se através de trabalho cooperativo • Dar condições a todos os alunos na persecução dos seus objetivos 	<p><i>aqueles que não têm e temos de desenvolver mais as potencialidades.</i></p> <p><i>(...) Permite a participação do aluno nos percursos de aprendizagem.</i></p> <p><i>(...) individualizar-se sabendo que todos fazem parte de uma comunidade de aprendizagem. Não é cada um ficar sozinho a fazer os seus objetivos, a trabalhar para os seus objetivos de forma estanque</i></p> <p><i>(...) em cooperação trabalhamos quer seja para as dificuldades, as potencialidades</i></p> <p><i>(...) nunca esquecendo que somos uma comunidade de aprendizagem.</i></p> <p><i>(...) É um trabalho individual, ou melhor é um trabalho focado no individual, nas características individuais de cada um, mas nunca esquecendo que todos os indivíduos fazem parte de uma comunidade de aprendizagem</i></p> <p><i>(...) a diferenciação pedagógica consiste em dar condições a todos os alunos, para atingirem os seus</i></p>	
--	--	--	---	---	--

				<i>objetivos individuais, os objetivos finais. Mas cada um com o seu ritmo.</i>	
		Como se implementa	<ul style="list-style-type: none"> • Pressupõe: <ul style="list-style-type: none"> ○ Trabalho de acordo com os estilos e ritmos de aprendizagem ○ Implementação de estratégias diferenciadas 	<p><i>(...) de facto trabalhamos cada um para as suas características individuais</i></p> <p><i>(...) todos irão conseguir aprender, agora tenho a certeza que não será da mesma forma, nem ao mesmo ritmo.</i></p> <p><i>(...) trabalhamos cada um para as os seus interesses individuais</i></p> <p><i>(...) uns precisam de estratégias ou para sublinhar ou para enunciar/destacar alguma parte do enunciado e outros não precisam</i></p>	
			<ul style="list-style-type: none"> • Rotinas de trabalho <ul style="list-style-type: none"> ○ TEA possibilita os processos de DP 	<p><i>(...) no Tempo de Estudo Autónomo é a melhor tarefa/atividade que corresponde a esta diferenciação</i></p>	
		Vantagens para os alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Promotora: <ul style="list-style-type: none"> ○ do sucesso escolar ○ da felicidade ○ do desenvolvimento de competências de autonomia ○ do desenvolvimento de competências de responsabilização 	<p><i>(...) é com este trabalho de diferenciação pedagógica que se consegue este sucesso dos alunos</i></p> <p><i>(...) faz com que eles sejam mais autónomos e que se sintam mais capazes de fazer qualquer tarefa</i></p>	
		Constrangimentos para o professor	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho acrescido <ul style="list-style-type: none"> ○ preparação dos recursos 	<p><i>(...) O professor tem muito mais trabalho ao fazer esta</i></p>	

			<ul style="list-style-type: none"> ○ gestão dos tempos ○ gestão de aprendizagens ○ gestão dos comportamentos <p>• Dimensão dos programas</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ pode suscitar maior necessidade de DP <p>• Elevado n.º alunos / turma</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ dificulta processo de DP ○ dificulta a resposta individual a cada um 	<p><i>diferenciação pedagógica, quer seja para preparar os recursos, como para gerir, como para ter noção que todos estão a trabalhar as suas potencialidades e fragilidades</i></p> <p><i>(...)No fundo também para gerir, às vezes, mais burburinho que se levanta na sala.</i></p> <p><i>Um dos constrangimentos poderá ser a dimensão dos programas, os programas são extensos, principalmente terceiro e quarto ano</i></p> <p><i>(...) Agora não acho que seja por isso que não se possa fazer a diferenciação pedagógica</i></p> <p><i>(...) O número de alunos elevado ... numa turma poderá ser um constrangimento para a implementação da diferenciação pedagógica.</i></p> <p><i>(...) é um constrangimento, porque se temos que pensar nas características individuais de cada aluno, portanto, as dificuldades, potencialidades... serem muitos alunos é muito mais difícil ... teres esta visão tão</i></p>	
--	--	--	---	---	--

			<ul style="list-style-type: none"> • Horário <ul style="list-style-type: none"> ○ não se configura constrangimento • Orientações da Direção Pedagógica <ul style="list-style-type: none"> ○ exigências de respeitar regras ○ menor autonomia para o professor 	<p><i>particular de todos e dar resposta</i> <i>(...) mais difícil dar resposta às características individuais de cada um.</i> <i>(...) Em termos de trabalho, de cansaço, óbvio, isso sim ... é muito trabalhoso</i> <i>(...) O horário ... isso não é um constrangimento, porque mesmo que eu saiba que só tinha português das 9 às 10, nessa hora podemos fazer esta diferenciação pedagógica</i> <i>(...) as orientações da instituição... Isso pode impossibilitar ou ser um grande constrangimento, porque tem que se respeitar estas orientações da instituição ou da empresa onde se trabalha</i></p>	
		Preparação do professor sobre DP	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Inicial <ul style="list-style-type: none"> ○ contactos com práticas de DP • Formação continua <ul style="list-style-type: none"> ○ contacto com evidências científicas de DP 	<p><i>(...)acho que a Formação Inicial pode condicionar de todo, por exemplo não ser exposto durante essa formação inicial, em estágios onde esta diferenciação ocorra</i> <i>(...) o contacto com evidências da prática de DP</i> <i>(...) e também quase evidências científicas,</i></p>	

				<i>evidências, escolares da prática</i>	
		Condições facilitadoras da DP	<ul style="list-style-type: none"> • Professor de apoio <ul style="list-style-type: none"> ○ não é condição indispensável ○ facilitador <ul style="list-style-type: none"> ▪ da reflexão ▪ da preparação de recursos/materiais 	<p><i>(...) Os docentes de turma não precisam ter um professor de apoio para fazer esta diferenciação pedagógica, de certeza que não</i></p> <p><i>(...) Claro que haver um professor de apoio educativo, melhora as condições de trabalho do professor e do aluno</i></p> <p><i>(...) são mais pessoas para apoiar, para pensar, para preparar materiais</i></p> <p><i>(...) o professor de apoio ajuda a partilhar ideias, às vezes partilhar reflexões</i></p>	
		Avaliação dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciada <ul style="list-style-type: none"> ○ com base nas suas características individuais • Ter em conta: <ul style="list-style-type: none"> ○ objetivos finais de ano e Ciclo ○ aluno alcança ou não os objetivos 	<p><i>(...) não faz sentido que o docente avalie todos os alunos com os mesmos critérios</i></p> <p><i>(...) a avaliação deve ser negociada, em grupo primeiro porque é esta tal comunidade de aprendizagem e, depois, com cada um tendo em conta as características individuais</i></p> <p><i>(...) há objetivos finais ... o que nos resta fazer é perceber se [o aluno]</i></p>	

				<p><i>alcançou ou não alcançou e o porquê de não ter alcançado (...) cada um tem o seu percurso, mas avaliar da mesma forma não pode ser. (...) Até porque uns precisam de menos tempo, outros mais tempo, uns precisam de estratégias ou para sublinhar ou para enunciar/destacar alguma parte do enunciado e outros não precisam</i></p>	
	Práticas descritas de DP	Tipo de alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos com dificuldades <ul style="list-style-type: none"> ○ com base diagnóstico prévio • Alunos com mais potencialidades • Adequar o trabalho às crianças com medidas universais 	<p><i>(...) focando naqueles alunos que têm dificuldades. Portanto, estas fragilidades que já vamos apontando estão diagnosticadas como para alunos que de facto precisam de um extra, digamos (...) podemos até propor coisas diferentes até porque nós temos várias crianças aqui na sala ao abrigo de Decreto-lei n.º 54, de 2018 e, portanto, já usufruem de medidas universais.</i></p>	
		Estratégias utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptadas às necessidades dos alunos <ul style="list-style-type: none"> ○ propostas de atividades extras ○ adequação de materiais 	<p><i>(...) por exemplo, de um problema da semana surgiu um desafio que será resolvido por alguns alunos ... depois há outros que têm estes problemas adaptados exatamente pelas</i></p>	

			<ul style="list-style-type: none"> • Clarificação de conceitos, através de: <ul style="list-style-type: none"> ○ perguntas ○ palavras-chave ○ cartazes ○ desconstrução em grupo 	<p><i>dificuldades que vamos encontrando.</i></p> <p><i>(...) temos sempre ou perguntas ou palavra-chave que os ajudam a compreender e a definir algum tipo de conceito (...) cartazes na sala que ajudam e apoiam essa compreensão. E, muitas vezes é desconstruído, também, em grupo, nunca só pelo professor, mas é desconstruído em grupo.</i></p>	
		Gestão dos tempos	<ul style="list-style-type: none"> • Flexível <ul style="list-style-type: none"> ○ possibilidade de finalizar os trabalhos em TEA 	<p><i>(...) Ou há mais tempo de facto ou remete-se a conclusão da tarefa para o Tempo de Estudo Autónomo. Portanto, vai variando de acordo ou com a tarefa ou com o momento do dia</i></p>	
		Modalidades de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho coletivo <ul style="list-style-type: none"> ○ no quadro ○ de correção • Trabalho a pares • Trabalho individual em TEA <ul style="list-style-type: none"> ○ ficha de verificação ○ trabalho por indicação do professor 	<p><i>(...) Por exemplo, agora no final, neste terceiro período, o segundo ano já fazia muitas vezes este trabalho coletivo, no quadro, de correção</i></p> <p><i>(...) Sempre trabalho coletivo ou pares</i></p> <p><i>(...) É muito raro que seja um trabalho individual ... a não ser no Tempo de Estudo Autónomo em que efetivamente estejam a fazer uma ficha de verificação ou</i></p>	

				<p><i>algo que se propuseram a fazer sozinhos por indicação nossa, muitas vezes</i></p> <p><i>(...) Fora isso é sempre um trabalho coletivo. Sempre sempre, sempre, sempre coletivo.</i></p> <p><i>(...) Depende um pouco da natureza das tarefas e do tempo disponibilizado.</i></p>	
		Objetivos de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de objetivos de escola <ul style="list-style-type: none"> ○ anuais ○ trimestrais • Identificação de objetivos <ul style="list-style-type: none"> ○ crianças com dificuldades 	<p><i>(...) Portanto, existem objetivos na generalidade, de acordo com o planejamento anual e trimestral.</i></p> <p><i>(...) Existem em todas as escolas..., mas ... havendo estas especificidades das crianças, principalmente nestas questões de crianças que estão em dificuldades de aprendizagem, faz-se objetivos específicos</i></p>	
		Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> • Plano Individual de Trabalho • Ficheiros com diferentes níveis • Fichas adaptadas • Materiais de apoio <ul style="list-style-type: none"> ○ manipuláveis ○ jogos didáticos 	<p><i>Utilizo diversos recursos, o PIT, os ficheiros com diferentes níveis temos nos ficheiros o ficheiro A, o A+ e o B. Também utilizo fichas adaptadas e materiais de apoio, quer sejam materiais manipuláveis de matemática, palavras ou jogos didáticos.</i></p>	
		Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação diagnóstica <ul style="list-style-type: none"> ○ pelo professor 	<p><i>(...)Portanto, é realizada uma avaliação diagnóstica no</i></p>	

			<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> do professor <ul style="list-style-type: none"> ○ com regularidade ○ oralmente ○ por escrito • Avaliação participada pelo/com o grupo • Autoavaliação • Heteroavaliação no CCE 	<p><i>início do ano por área curricular</i></p> <p><i>(...)a nível do feedback, é realizado ao nível individual, por exemplo no caderno de TEA onde são deixadas as notas. Nós damos constantemente é feedback aos grupos, ao grupo, quer seja ao nível de trabalho, de exigência, do ritmo ou do comportamento, portanto há sempre este feedback.</i></p> <p><i>(...) há vários tipos de feedback. Sendo que este pode ser oral, pode ser escrito.</i></p> <p><i>(...) no caderno de TEA, deixamos pequenas notas para os provocar, para os estimular.</i></p> <p><i>(...)uma conversa, em que eles também expõem a sua avaliação e a sua reflexão e o que se podem fazer para melhorar (...) A avaliação participada (...) construída entre todos (...) não pode ser algo que seja definida só por eles ou só pelo professor</i></p> <p><i>(...) Por isso é que nós fazemos uma autoavaliação e uma heteroavaliação</i></p>	
--	--	--	---	---	--

			<ul style="list-style-type: none"> ○ dos projetos ○ dos trabalhos acadêmicos ○ das tarefas semanais ○ do empenho/envolvimento <ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação do professor <ul style="list-style-type: none"> ○ diferenciação processos de avaliação 	<p><i>(...) Eles, no Conselho Cooperativo, fazem sempre esta heteroavaliação, quer seja dos PIT, como é que correu a semana, fazem o balanço da agenda semanal, também escrevem no diário.</i></p> <p><i>(...)também nos projetos, por exemplo eles avaliam-se e depois avaliam os outros colegas</i></p> <p><i>(...) Não se restringe à avaliação de trabalho acadêmicos, mas, também, as tarefas semanais. Isso mostra a importância que esta avaliação tem e este empenho e o quanto nós valorizamos este empenho e este envolvimento</i></p> <p><i>(...) há, também, a avaliação que é feita pelo professor</i></p> <p><i>(...) Neste momento, está a acontecer-nos um caso em que de facto nós adaptamos muito o grau de exigência, privilegiamos que o raciocínio</i></p> <p><i>(...) não pode ser algo que seja definida só por eles [alunos] ou só pelo professor</i></p>	
--	--	--	---	---	--

Anexo D. Análise de conteúdo das notas de campo

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDIDADORES	UNIDADES DE REGISTO	OBSERVAÇÕES
DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	Práticas de DP observadas	Implementação da DP	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão do tempo <ul style="list-style-type: none"> ○ Não existem restrições durante a AP ○ Concluídas as tarefas – Jogos no tablet ○ Não concluídas as tarefas – TEA • Gestão do espaço <ul style="list-style-type: none"> ○ Divisão da sala em duas zonas (1.º e 2.º ano) ○ Utilização de outros espaços na sala 	<p>(...) Um dos alunos apresentou dois livros e leu o segundo. A OC informou-a que não tinham muito tempo e solicitou-lhe que não lesse o livro todo e passasse para a última página. O aluno ignorou e continuou a ler. Após várias solicitações o aluno terminou a sua apresentação.</p> <p>(...) A OC informa que quando acabarem de copiar têm uma tarefa na Escola Virtual para realizarem.</p> <p>- Quando os alunos não concluíam alguma tarefa, a docente informa os alunos que deverão terminar em TEA e marcar no PIT como “Acabar trabalhos”</p> <p>(...) Os alunos do 1.º ano dividem-se por duas mesas, acompanhados pela professora de apoio; metade dos alunos do 2.º ano têm Inglês (...); os restantes alunos do 2.º ano ficam (...) com a outra OC da turma.</p>	

			<ul style="list-style-type: none"> • Rotinas de trabalho <ul style="list-style-type: none"> ○ trabalho apresentado pela docente ○ docente enuncia pistas de resolução ○ correção em coletivo ○ trabalho organizado, tendo em atenção às propostas dos alunos • Modalidade de trabalho <ul style="list-style-type: none"> ○ em coletivo ○ em grupo ○ individualmente 	<p>(...) Os alunos do 1.º ano vão com a professora de inglês. Os alunos do 2.º ano ficam com a professora de apoio</p> <p>(...) A OC procede à leitura do “Problema da Semana”</p> <p>(...) [OC] indica (...) que para resolverem o problema devem começar pelo fim</p> <p>(...) OC (...) questiona os alunos o que é a conclusão</p> <p>(...) OC começa por enunciar que se pode dividir um texto em três partes diferentes.</p> <p>(...) OC começa por realizar, em coletivo, revisões alusivas ao texto dramático</p> <p>(...) aluno (...) solicitou abordar o metro quadrado</p> <p>(...) realização do problema individualmente.</p> <p>(...) procedeu à correção, em coletivo. Começou pelas resoluções do 1.º ano e depois passou para o 2.º ano.</p> <p>(...) OC solicita que cada aluno leia uma coluna.</p> <p>(...) alunos leem em coletivo</p> <p>(...) alunos leem as palavras, em coletivo</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>(...) alunos, individualmente, escrevem ideias para a conclusão e comentários ao texto da colega.</p> <p>(...) OC solicita que formem grupos</p>	
		Consideração das necessidades individuais	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios extra • Fichas adaptadas para alunos com dificuldades • Fichas diferentes para os alunos com dificuldades 	<p>(...) Os alunos (...) realizaram com facilidade o exercício, por isso, a OC escreveu no quadro um exercício extra.</p> <p>- Na turma estão identificados 3 alunos com dificuldades e, por esse motivo, são adaptadas as tarefas.</p> <p>- Ao nível da matemática mantêm-se o raciocínio e apresentam-se números inferiores. Na disciplina de português realizam-se fichas diferentes.</p>	
		Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais <ul style="list-style-type: none"> ○ apontamentos no portefólio ○ caderno de resumos na sala (regras da gramática, estratégias de resolução de problemas) ○ plataformas (Escola Virtual e Wordwall) ○ ficheiros diferenciados (3 níveis distintos) 	<p>(...) Relembra os alunos que no portefólio existe uma parte alusiva às regras de ortografias</p> <p>(...) A OC reforça que (...) na sala também existem as regras</p> <p>(...) A OC informa que quando acabarem de copiar têm uma tarefa na Escola Virtual para realizarem.</p>	Os alunos afirmaram que não consultavam o portefólio

			<ul style="list-style-type: none"> ○ materiais manipuláveis (MAB, tangram, ábaco, sólidos geométricos...) • Humanos <ul style="list-style-type: none"> ○ Professores de apoio 	<ul style="list-style-type: none"> - Professora de apoio a tempo inteiro - Professora de apoio nos momentos de TEA 	
		Vantagens para os alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de competências de: <ul style="list-style-type: none"> ○ empatia ○ autonomia ○ responsabilização ○ aprender a apreender ○ trabalho em cooperação ○ resiliência 	<p><i>(...) Terminado o TEA, os alunos registam o trabalho feito e realizam a autoavaliação do seu desempenho.</i></p> <p><i>(...) aluno do 1.º ano demonstrou dificuldade (...) e um aluno do 2.º ano disponibilizou-se para o auxiliar.</i></p> <p><i>(...) Perante um conflito (..) os alunos conseguiram partilhar o seu ponto de vista e reconhecer a sua culpa</i></p> <p><i>(...) o aluno responsável pela rotina [da AP] recorda que alguns alunos deveriam preparar uma AP porque não costumam fazer.</i></p>	
		Constrangimentos para o professor	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir regras da coordenação pedagógica <ul style="list-style-type: none"> ○ abordar os conteúdos definidos 	<p><i>(...) aluno (...) solicitou abordar o metro quadrado, a OC informou que na próxima semana tinham imensas visitas de estudo e, por isso, não era possível</i></p>	

			<ul style="list-style-type: none"> • Excessivo trabalho burocrático <ul style="list-style-type: none"> ○ ausência de tempo para a preparação de materiais ○ preparação para as provas de aferição • Reduzido espaço de trabalho 	<p>- OC ausentava-se muitas vezes da sala para resolver assuntos relacionados com as provas de aferição.</p> <p>- Semanalmente, eram realizadas inúmeras reuniões com todos os docentes</p> <p><i>(...) não é possível irem para a sala.</i></p>	
		Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação diagnóstica <ul style="list-style-type: none"> ○ professor • Avaliação formativa <ul style="list-style-type: none"> ○ alunos e professor ○ fichas de verificação • Avaliação sumativa <ul style="list-style-type: none"> ○ fichas de consolidação • Autoavaliação <ul style="list-style-type: none"> ○ tarefas semanais ○ PIT ○ TEA ○ projetos ○ empenho/envolvimento • Heteroavaliação <ul style="list-style-type: none"> ○ tarefas semanais ○ PIT ○ projetos ○ empenho/envolvimento 	<p><i>(...) Terminado o TEA, os alunos (...) realizam a autoavaliação do seu desempenho.</i></p> <p><i>(...) [aluno avalia] o seu desempenho na tarefa que lhe foi atribuída (...) sendo que os critérios são: verde, se correu bem; amarelo, se correu mais ou menos; vermelho, se não correu bem.</i></p> <p><i>(...) alunos fazem a autoavaliação e os colegas/professores se não concordarem dão a sua opinião.</i></p> <p><i>(...) alunos (...) [realizam] o levantamento [das] tarefas (...) cumpridas com sucesso e as que não foram, justificando os motivos.</i></p>	

			<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Semanalmente, a nível individual ○ diariamente, nos cadernos ○ no diário de turma 	<ul style="list-style-type: none"> - À medida que os alunos realizam as fichas de verificação, a OC corrige e, com o auxílio dos alunos, preenche as listas de verificação de acordo com a sua prestação. - No final do período, os alunos realizam as fichas de consolidação das três disciplinas. - OC corrige os cadernos e deixa comentários aos alunos que não concluíram as atividades, sugerindo-lhes a marcações de apoios em TEA. - No final da semana, a OC escreve um <i>feedback</i> do PIT. - OC regista no diário de turma comentários positivos dos comportamentos/ atitudes dos alunos. 	
--	--	--	--	--	--

Anexo E. Transcrição da entrevista realizada à OC

Parte 1 – Concepções sobre a diferenciação pedagógica

E: Como entende o processo de diferenciação Pedagógica

OC: Acho que é o grande fator que distingue uma boa prática educativa é com esta diferenciação pedagógica que se consegue este sucesso dos alunos, não é?! Quer sejam alunos que tenham dificuldades, aliás todos têm as suas características, alunos que têm muitas dificuldades, os outros que não tem tantas dificuldades, mas que em algum momento do percurso sentem alguma dificuldade natural, é normal. É com esta diferenciação pedagógica que de facto tornamos as crianças mais felizes, mais capazes... e, não é só isto. Com esta diferenciação que nós fazemos em sala, dá-lhes esta autonomia, também. Portanto, andam de mãos dadas. Ao nós adultos, professores, fazemos a diferenciação pedagógica faz com que eles sejam mais autónomos e que se sintam mais capazes de fazer qualquer tarefa porque é uma tarefa adequada às características individuais de cada aluno.

Permite a participação do aluno. Ainda que seja uma diferenciação feita por nós, nós é que somos o adulto, claro. Mas eles ao sentirem-se capazes de alcançar o sucesso daquela tarefa, também se sentem e, não só, eles estão realmente a participar no percurso de aprendizagem deles. E isso é fundamental.

É que a diferenciação pedagógica não é individualizar, não é cada um trabalhar... ou melhor, é individualizar-se sabendo que todos fazem parte de uma comunidade de aprendizagem. Não é cada um ficar sozinho a ... a trabalhar para os seus objetivos de forma estanque. De facto, cada um trabalha aquilo que acha, que nós em comparticipação achamos mais adequado, quer seja para as dificuldades, as potencialidades. Não é? Muitas vezes fala-se da diferenciação pedagógica para as dificuldades, mas também é para as potencialidades. Mas não pensar que estamos sozinhos, de facto trabalhamos cada um para as suas características individuais, mas nunca esquecendo que somos uma comunidade de aprendizagem.

São coisas diferentes. O ser autónomo não quer dizer que estejamos a trabalhar no individual, são coisas diferentes. É um trabalho individual, ou melhor é um trabalho focado no individual, nas características individuais de cada um, mas nunca esquecendo que todos os indivíduos fazem parte de uma comunidade de aprendizagem, que é a nossa turma.

E: Quando te referes à questão do individual, a da identificação tanto das potencialidades como das fragilidades, achas que esta identificação deve ser feita a nível do professor, do aluno, ou do aluno e do professor?

OC: Dos dois, tem de haver esta comparticipação. Eles têm de sentir e ser responsáveis pelo seu processo de aprendizagem. Por isso é que nós fazemos uma autoavaliação e uma heteroavaliação, portanto, ainda há, também, a avaliação que é feita pelo professor. Esta avaliação participada construída entre todos. Por isso é que não pode ser algo que seja definida só por eles ou só pelo professor.

No fundo, é quase como se fosse este discurso de todos precisamos de todos para participar e para poder evoluir no processo da aprendizagem.

E: Mas tendo noção que são auxiliados pelo adulto?

OC: Claro.

E: Uma das vantagens da diferenciação pedagógica é dar condições a todos os alunos para que consigam aprender da mesma forma e ao mesmo ritmo. Concordas com esta afirmação?

OC: Não. Porque eu aqui consigo aprender da mesma forma... Eu mudaria para todos irão conseguir aprender, agora tenho a certeza que não será da mesma forma, nem ao mesmo ritmo. Exatamente para respeitarmos o ritmo de cada um. Muitas das vezes, temos de dar aqui aqueles “andaimes”, aquelas fases intermédias, para que de facto consigam alcançar aquele sucesso naquela fase intermédia, para depois conseguir o objetivo final. Portanto, a diferenciação pedagógica é isso mesmo, não podem todos, de certeza, ao mesmo tempo, ritmo, nem da mesma forma. Portanto, eu não concordo. Eu acho que a diferenciação pedagógica consiste em dar condições a todos os alunos, para atingirem os seus objetivos individuais, os objetivos finais. Mas cada um com o seu ritmo.

E: E no que respeita avaliação ...?

OC: ... Esta avaliação deve ser negociada, em grupo primeiro porque é esta tal comunidade de aprendizagem e, depois, com cada um tendo em conta as características individuais. Não nos podemos esquecer que há objetivos finais a serem alcançados, no final do 1.º Ciclo e, o que nos resta fazer é perceber se alcançou ou não alcançou e o porquê de não ter alcançado. E está tudo bem com isso, cada um tem o

seu percurso, mas avaliar da mesma forma não pode ser. Até porque uns têm menos tempo, outros mais tempo, uns precisam de estratégias ou para sublinhar ou para enunciar/destacar alguma parte do enunciado e outros não precisam, não é? Eu acho que se tem de diferenciar, também, na parte da avaliação.

E: Que rotinas ou áreas de trabalho facilitam a implementação dos processos de DP?

OC: Obviamente a diferenciação deve ser feita para todos, para aqueles que têm necessidades e dificuldades de aprendizagem em determinado momento e para aqueles que não têm e temos de desenvolver mais as potencialidades, temos de os potenciar nessa parte. Por isso é que nós, aqui no colégio, na minha prática, não só, mas no Tempo de Estudo Autónomo é a melhor rotina para a concretização dos processos de diferenciação, porque temos alunos, por exemplo o Carlos que desenvolve imensos tempos e precisa de sere mais estimulado, para não haver esta desmotivação. A desmotivação não acontece só com crianças que têm dificuldade, também acontece com crianças que têm facilidade de aprendizagem. E, portanto, para fazer esta diferenciação temos mesmo de ter em consideração os dois.

E: É fácil fazer a DP?

OC: A diferenciação Pedagógica dá mais trabalho ao professor, não é? O professor tem muito mais trabalho ao fazer esta diferenciação pedagógica, quer seja para preparar os recursos, como para gerir, como para ter noção que todos estão a trabalhar as suas potencialidades e fragilidades, portanto, se todos estão a cumprir. No fundo também para gerir, às vezes, mais burburinho que se levanta na sala. Poderá haver mais agitação, mas é uma agitação quase intelectual, de trabalho, não uma indisciplina

E: Quais os recursos necessários à implementação dos processos de DP?

OC: Portanto, acho que podemos começar pelos materiais didáticos. ... portanto, o professor tem de perder um bocadinho mais tempo a preparar os materiais didáticos.

E: Podemos analisar esta afirmação de que inexistência de um professor de apoio educativo impossibilita a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica. O que é que achas desta afirmação?

OC: Eu acho que não impossibilita. Claro que haver um professor de apoio educativo, melhora as condições de trabalho do professor e do aluno, portanto, são mais pessoas para apoiar, para pensar, para preparar materiais. Óbvio, agora não impossibilita. Os

docentes de turma não precisam ter um professor de apoio para fazer esta diferenciação pedagógica, de certeza que não. Agora, obviamente ajuda. Até nem que seja para partilhar ideias, às vezes partilhar reflexões. Portanto, para refletir se aquela diferenciação que está a ser feita faz sentido para aquele aluno ou não? Para ter outra visão. Portanto, acho que não impossibilita.

E: Quais os constrangimentos?

OC: Um dos constrangimentos poderá ser a dimensão dos programas, os programas são extensos, principalmente terceiro e quarto ano. Agora não acho que seja por isso que não se possa implementar a diferenciação pedagógica. Até porque é quase uma contradição, porque se nesta diferenciação pedagógica não precisam estar todos a fazer tudo ao mesmo tempo, tudo igual, à partida, conseguir-se-á atingir mais facilmente, na plenitude de todos os objetivos ou todos os conteúdos. Portanto, acho que não tem de ser um constrangimento, pelo contrário, acho que temos de tirar é proveito dessa diferenciação.

E: O número de alunos elevado, numa turma poderá ser um constrangimento para a implementação da diferenciação pedagógica?

OC: Aí sim, sim. É um constrangimento, porque se temos que pensar nas características individuais de cada aluno, portanto, as dificuldades, potencialidades... serem muitos alunos é muito mais difícil, teres esta visão tão particular de todos e dar resposta. Não é o ter visão, porque acho que isso qualquer professor depois consegue ter, mas é dar resposta às características individuais de cada um. Portanto, isso sim. Acho que é um constrangimento.

E: Ok, mas na tua opinião, achas que impede a implementação da diferenciação pedagógica?

OC: Não, não impede, mas é um constrangimento. Dificulta muito mais a visão do professor, óbvio. Em termos de trabalho, de cansaço, óbvio, isso sim. Mas não impede. O que acho que acontece é que depois não é feito exatamente porque dá muito mais trabalho.

E: A existência de um horário escolar rígido, dificulta os processos de DP?

OC: Sim, mas eu acho que **isso não é um constrangimento, porque mesmo que eu saiba que só tenha português das 9 às 10, nessa hora podemos fazer esta diferenciação pedagógica**, acho eu. Acho que não impossibilita, nem é um constrangimento, portanto, é uma questão de gestão e de organização, por isso não, não. Não acho que seja nenhum constrangimento.

E: E relativamente às orientações pedagógicas que possam surgir da instituição?

OC: Claro, claro, isso, sim, claro. **Isso pode impossibilitar ou ser um grande constrangimento, porque tem que se respeitar estas orientações da instituição ou da empresa onde se trabalha.**

E: Achas que os professores de um modo geral estão preparados para implementar os processos de DP? Que têm formação para isso?

OC: A formação para a implementação da diferenciação pedagógica, portanto, uma fraca formação inicial de um professor poderá condicionar as práticas de diferenciação pedagógica, o que achas?

Sim, **acho que pode condicionar de todo, por exemplo não ser exposto durante essa formação inicial, em estágios onde esta diferenciação ocorra.** Muitas vezes, na prática inicial há vários contextos, porque há várias realidades no país, quer seja na questão da diferenciação ou mesmo de outros tipos de modelos, seja da leitura e escrita, mesmo até da matemática. Eu acho que por um lado é bom haver esta abertura de se falar em todos os métodos, não há um método mais certo do que os outros. Portanto, se calhar há um que faz mais sentido para o aluno do que outros ou aquele em que nós, enquanto seres humanos, acreditamos mais ou não, mas, portanto, eu acho que não há um certo ou errado. Acho que o que falta depois é haver esta formação, a afirmação seguinte. Ok, eu já conheço, já me foi dado a conhecer um pouco de todos os tipos de contexto, todos os tipos de modelos de ensino em Portugal, e, agora, é neste que eu acho que me faz mais sentido enquanto pessoa, é neste que me quero posicionar enquanto profissional, então agora eu tenho de ir saber mais ... Portanto, eu acho que é preditor, de facto, para esta fraca formação ser condicionante destas práticas de diferenciação **pedagógica, sim, mas não impossibilita que as coisas depois, se houver esta vontade, as coisas se alterem, mas tem de existir uma vontade extra, à posteriori da parte da pessoa..**

Eu: O professor pode na sua formação contínua procurar atualizar-se, falar com colegas.... procurar estudos com resultados sobre a implementação destes processos?

OC: Sim, sim, sim, exatamente. Portanto, quase evidências científicas, evidências, escolares, não é bem evidências científicas, mas haver estas evidências corroboradas por alguns autores.

Parte 2 – Práticas descritas de diferenciação pedagógica

E: Como implementa a DP na sua prática diária?

OC: Acontece sempre, tanto focado naqueles alunos que têm dificuldades. Portanto, estas fragilidades que já vamos apontando estão diagnosticadas como para alunos que de facto precisam de um extra, digamos. Por isso é que às vezes surgem os desafios, por exemplo, de um problema da semana surgiu um desafio, porque sabemos que há crianças que vão que precisar desse desafio e se calhar depois há outros que têm estas adaptações exatamente pelas dificuldades que vamos encontrando.

Eu: Portanto, a planificação do trabalho da turma é feita a partir das características dos alunos, existe essa diferenciação? Referiu-se ao problema da semana, esta tarefa é pensada/planificada de acordo com as especificidades deles?

OC: Sempre de acordo com os contextos e características dos alunos ... por exemplo, algum tema que queiram trabalhar ou que nós tenhamos percebido pelas vivências, pelo trabalho desenvolvido na semana anterior. Portanto, é sempre em contexto, tem sempre um ponto de partida, sempre.

Portanto, temos sempre ou perguntas ou palavra-chave que os ajudam a compreender e a definir algum tipo de conceito, também temos sempre cartazes na sala que ajudam e apoiam essa compreensão. E, muitas vezes é desconstruído, também, em grupo, nunca só pelo professor, mas é desconstruído em grupo.

E: Que recursos/materiais utiliza que auxiliam na implementação da diferenciação na sala de aula?

OC: Utilizo diversos recursos, o PIT, os ficheiros com diferentes níveis temos nos ficheiros o ficheiro A, o A+ e o B. Também utilizo fichas adaptadas e materiais de apoio, quer sejam materiais manipuláveis de matemática, palavras ou jogos didáticos.

E: Relativamente ao tempo de realização, se existem aqueles alunos com mais dificuldade, qual é que é a opção que se toma?

OC: Temos várias opções. De acordo com o tipo de tarefa, ou o momento do dia podem ser usadas diversas opções. Ou há mais tempo de facto ou remete-se a conclusão da tarefa para o Tempo de Estudo Autónomo. Portanto, vai variando de acordo ou com a tarefa ou com o momento do dia.

E: E as modalidades de trabalho? Privilegia-se o trabalho coletivo, a pares?

OC: Sempre trabalho coletivo ou pares. É muito raro que seja um trabalho individual. Portanto, a não ser no Tempo de Estudo Autônomo em que efetivamente estejam a fazer uma ficha de verificação ou algo que se propuseram a fazer sozinhos por indicação nossa, muitas vezes. Fora isso é sempre um trabalho coletivo. Sempre sempre, sempre, sempre coletivo.

E: Já falamos que as tarefas não são iguais para todos os alunos. E, já referiu que o nível de exigência também vai ser adaptado às características dos alunos. Passando à correção, privilegia um trabalho coletivo ou em pequenos grupos, e de que modo funciona?

OC: Lá está, mais uma vez depende da tarefa, depende do tempo que temos, depende do objetivo que de facto foi definido para aquela tarefa. E muitas vezes também depende da capacidade que eles já apresentam para poder corresponder a esse trabalho coletivo no quadro. Por exemplo, agora no final, neste terceiro período, o segundo ano já fazia muitas vezes este trabalho coletivo, no quadro, de correção, mas era muito melhor no primeiro ano. Às vezes acontece, de facto, essa correção oral, mas muitas vezes depois tem de ser supervisionada por nós, portanto, ainda há aqui alguma dependência, esta autonomia, não?

Eu: Qual é o papel do professor durante este processo?

OC: O professor tem o papel de mediador. Não quer dizer que não seja conversado com eles e que a correção, não passe por sermos nós sentados a corrigir e eles nunca mais veem a correção, isso não acontece. Mesmo que seja o professor a corrigir, como muitas vezes acontece, por exemplo no caderno de TEA, deixamos pequenas notas para os provocar, para os estimular apresentarem nas AP ou para dar uma continuidade ou para rever, portanto, nunca é uma correção isolada em que é feita do professor para ninguém, porque depois eles não vão consultar. Esse nunca é o caso. Quando conseguimos fazemos a correção coletiva, mas nem sempre. Por exemplo, os problemas da semana é sempre uma correção coletiva, exatamente porque todos os grupos comunicam as suas estratégias e a sua resolução. Depende um pouco da natureza das tarefas e do tempo disponibilizado.

E: Relativamente agora aos **objetivos e conteúdos de aprendizagem**, existe uma identificação de objetivos específicos para cada aluno ou é para o grupo em geral?

OC: **Portanto, existem objetivos na generalidade, de acordo com o planeamento anual e trimestral. Existem em todas as escolas..., mas o que é que acontece, havendo estas especificidades das crianças, principalmente nestas questões de crianças que estão em dificuldades de aprendizagem, faz-se objetivos específicos.**

E: Pode-se propor coisas diferentes daquelas que estão definidas?

OC: **Sim, até porque nós temos várias crianças aqui na sala ao abrigo de Decreto-lei n.º 54, de 2018 e, portanto, já usufruem de medidas universais. Mas mesmo no fundo, não sendo só essas, mas havendo já essa sensibilização e essa sinalização, efetivamente há mesmo objetivos específicos para essas crianças.**

E: E relativamente à avaliação? De que modo se procede?

OC: **Portanto, é realizada uma avaliação diagnóstica no início do ano por área curricular, quase como se fossem as unidades básicas de cada área curricular. Por exemplo, na matemática, números de operações ou os dados... e, portanto, claro que não vamos analisar todos pontinhos, a todos os objetivos específicos do ano anterior, fazemos na globalidade da área e dentro da área privilegiamos os grandes tópicos, digamos assim, mas sim, há sempre esta avaliação diagnóstica.**

Agora, **a nível do *feedback*, é realizado ao nível individual, por exemplo no caderno de TEA onde são deixadas as notas. Nós damos constantemente é *feedback* aos grupos, ao grupo, quer seja ao nível de trabalho, de exigência, do ritmo ou do comportamento, portanto há sempre este *feedback*.** E, no fundo, mais do que o *feedback* é **uma conversa, em que eles também expõem a sua avaliação e a sua reflexão e o que se podem fazer para melhorar.** Há este *feedback* individual, por exemplo, no Tempo de Estudo Autónomo há *feedback* em grupo quando trabalhamos em grupo, num Trabalho de Texto e Problema da Semana, há *feedback* só ao grupo quando fazem uma parceria para fazer o problema ou uma parceria em TEA, em suma **há vários tipos de *feedback*. Sendo que este pode ser oral, pode ser escrito.** Quando eles fazem nas plataformas, por exemplo na Escola Virtual, damos sempre *feedback*, também.

E: Este acaba por ser o *feedback* transmitido pelo docente. De que modo é que se pode envolver os alunos neste momento?

OC: Eles, no Conselho Cooperativo, fazem sempre esta heteroavaliação, quer seja dos PIT, como é que correu a semana, fazem o balanço da agenda semanal, também escrevem no diário para dar feedback da parceria que viram a acontecer, tanto os alunos são sempre envolvidos nesta avaliação. Estou a lembrar-me também nos projetos, por exemplo eles avaliam-se e depois avaliam os outros colegas e avaliam como é que esteve o público.

E: Há adaptação da avaliação em função das competências dos alunos?

OC: É possível, é possível. Eu acho que tem de ser muito conversando com os alunos. Para que os alunos também consigam perceber em que moldes é podem fazer essa avaliação. Neste momento, está a acontecer-nos um caso em que de facto nós adaptamos muito o grau de exigência, privilegiamos que o raciocínio seja o mesmo, a lógica seja a mesmo, que haja este trabalho colaborativo, mas nem sempre é fácil. É muito difícil, porque depois a criança, muitas vezes, percebe que é diferente e está tudo bem com isso, mas não percebe como é que sendo diferente, consegue articular o trabalho com o colega. Por isso, depois na avaliação vai ser mais difícil perceber se foi ou não capaz e esse é o trabalho do papel do professor nesta conversa, tentar mediar. Eu acho que, ao privilegiarmos que eles façam uma auto e heteroavaliação todas essas semanas, no Conselho, tanto à segunda como à sexta. Não se restringe à avaliação de trabalho académicos, mas, também, as tarefas semanais. Isso mostra a importância que esta avaliação tem e este empenho e o quanto nós valorizamos este empenho e este envolvimento.

E: Muito obrigada pela colaboração.

Anexo F. Caracterização da OC

Caracterização do Participante

1. Sexo:

Feminino Masculino

2. Idade: 35 (anos)

3. Região do país onde leciona: Lisboa

4. Formação académica:

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

5. Anos de serviço: 13

6. Ano de escolaridade que leciona no ano letivo de 2022/23

1.º ano do 1.º CEB

2.º ano do 1.º CEB

3.º ano do 1.º CEB

4.º ano do 1.º CEB

7. Tipo de escola onde leciona:

Pública Privada

8. Número de alunos da turma: 24

9. A turma que leciona dispõe de um professor de apoio?

Sim Não

9.1. Se sim, em que momentos?

Todas as momentos letivos e não letivos.

10. Adota algum modelo pedagógico?

Sim Não

10.1. Se sim, que modelo?

Movimento da Escola Moderna

Anexo G. Declaração de consentimento assinado

Investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Instituição Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação

Declaração de consentimento informado

A presente entrevista insere-se num trabalho de investigação que decorre no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa e orientado pela Professora Doutora Conceição Figueira.

A investigação tem como principais objetivos: (i) caracterizar as conceções da OC sobre o processo de DP; (ii) caracterizar as práticas de DP implementadas pela OC; (iii) descrever os constrangimentos identificados pela OC na implementação do processo de DP; (iv) identificar a relação entre as conceções e práticas de DP descritas pela OC e as práticas observadas pela investigadora (no contexto da PESII).

Os dados obtidos por esta via serão analisados e utilizados de forma exclusiva para este fim, garantindo-se o anonimato do inquirido.

As informações recolhidas serão realizadas através de gravação de áudio. Os resultados da investigação serão, posteriormente, apresentados na Escola Superior de Educação de Lisboa e todas as informações serão confidenciais e codificadas. Em momento algum será feita referência a alunos em particular, docente ou instituição onde se realizou o estudo.

Lidas e compreendidas as explicações acima referidas, declaro que autorizo a minha participação na entrevista e a captação de áudio para efeitos de estudo.

Agradeço antecipadamente a disponibilidade e colaboração.

Assinatura do Orientador Cooperante: _____

Data: 12/6/2023

