

PROCESSOS DE DIFERENCIAÇÃO
PEDAGÓGICA NO 1.º E NO 2.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

Íris do Carmo Pereira 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



PROCESSOS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º E NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Íris do Carmo Pereira 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 Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientador: Professora Doutora Maria da Conceição Figueira

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

A aprendizagem nasce do encontro de pessoas diferentes

(Perrenoud, 2000, p. 74)

AGRADECIMENTOS

Terminada esta etapa do meu percurso académico, gostaria de agradecer a todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para o sucesso da minha caminhada.

Aos meus pais e irmãos, por todo o apoio e carinho que sempre me transmitiram. São os pilares da minha vida e as pessoas que mais contribuíram para o meu crescimento e para me ter tornado na pessoa que sou.

Ao Fábio, por acreditar sempre em mim e no meu sucesso. Acompanhou-me nos bons e maus momentos com amor, paciência e palavras de força.

A todos os meus familiares e amigos, por fazerem parte da minha vida e me apoiarem no prosseguimento dos meus sonhos.

Às minhas companheiras de Licenciatura e de Mestrado, por terem partilhado todos os momentos de alegria, cansaço, superação e sucesso. Um agradecimento especial à Mariana, minha parceira de estágios, por toda a aprendizagem e companheirismo.

A todos os professores com que me cruzei na vida escolar e académica, por todas as aprendizagens que me proporcionaram e pelos exemplos que me transmitiram.

A todas as crianças que se cruzaram comigo ao longo deste percurso, por me terem ensinado, inspirado e contribuído para me tornar uma melhor professora.

À minha orientadora, Professora Doutora Conceção Figueira, um agradecimento muito especial por se ter disponibilizado a guiar-me neste percurso e por toda atenção, ajuda, apoio e palavras de incentivo.

A todos, o meu profundo e sincero agradecimento.

RESUMO

O presente relatório insere-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do 2.º ano do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Numa primeira parte, este trabalho visa descrever e analisar de forma reflexiva a prática de ensino supervisionada desenvolvida em dois contextos de estágio. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta decorreu numa turma de 4.º ano de escolaridade de uma instituição de ensino privado. No 2.º Ciclo do Ensino Básico, decorreu em duas turmas de 6.º ano de escolaridade de uma escola de ensino público.

Na segunda parte, o relatório integra um estudo realizado no contexto destas práticas, intitulado “Processos de diferenciação pedagógica no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico”, que teve como propósito estudar os processos de diferenciação pedagógica em contexto de 1.º e 2.º CEB. Configuram-se como objetivos específicos do estudo: (i) Caracterizar as conceções e práticas descritas de professores de 1.º e 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica; (ii) Comparar as conceções e práticas descritas entre os professores do 1.º e 2.º CEB; e (iii) Comparar as conceções e práticas dos professores do 1.º e do 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas observadas pela investigadora.

Em conformidade com o objeto de estudo, recorreu-se a uma metodologia de natureza qualitativa, utilizando como técnicas de recolha de dados, a entrevista semiestruturada, a observação participante e as notas de campo. Os dados recolhidos foram tratados com recurso à técnica de análise de conteúdo, sustentada nos fundamentos propostos por Bardin (2022).

Os resultados do estudo permitem observar que tanto o professor de 1.º CEB como a professora de 2.º CEB possuem conceções sobre os processos de diferenciação pedagógica em linha de concordância com os referenciais teóricos. Não obstante, a prática da professora do 2.º CEB permite considerar que esta não adota procedimentos em estreita concordância com estes referenciais.

Palavras-chave: diferenciação pedagógica, sucesso educativo, conceções de professores, práticas de ensino e aprendizagem

ABSTRACT

This report is part of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II of the 2nd year of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education.

In the first part, this work aims to describe and analyse reflexively the supervised teaching practice developed in two internship contexts. In the 1st Cycle of Basic Education, it took place in a 4th grade class of a private educational institution. In the 2nd Cycle of Basic Education, it took place in two 6th grade classes of a public school.

In the second part, the report includes a study conducted in the context of these practices, entitled "Pedagogical differentiation processes in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education", which aimed to study the processes of pedagogical differentiation in the context of 1st and 2nd Cycles of Basic Education. The specific objectives of the study were: (i) to characterize the conceptions and practices described by 1st and 2nd grade teachers about the processes of pedagogical differentiation; (ii) to compare the conceptions and practices described among 1st and 2nd grade teachers; and (iii) to compare the conceptions and practices of 1st and 2nd grade teachers about the processes of pedagogical differentiation with the practices observed by the researcher.

In accordance with the object of study, a qualitative methodology was used, using semi-structured interviews, participant observation and field notes as data collection techniques. The data collected were processed using the content analysis technique, based on the principles proposed by Bardin (2022).

The results of the study allow us to conclude that both the 1st and the 2nd grade teachers have conceptions about the processes of pedagogical differentiation that are in line with the theoretical frameworks. However, the practice of the 2nd grade teacher allows us to consider that she does not to adopt procedures in close agreement with these references.

Keywords: pedagogical differentiation, educational success, teachers' conceptions, teaching and learning practices

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	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. Princípios orientadores da ação pedagógica do Orientador Cooperante.....	6
1.1.3. A turma.....	7
1.2. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção.....	8
1.2.1. Problemática e objetivos gerais de intervenção.....	8
1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	8
1.2.3. Atividades implementadas.....	9
1.2.4. Processos de avaliação e regulação.....	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. Princípios orientadores da ação pedagógica da Orientadora Cooperante.....	12
2.1.3. As turmas.....	13
2.2. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção.....	14
2.2.1. Problemática e objetivos gerais de intervenção.....	14
2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	14
2.2.3. Atividades implementadas.....	15
2.2.4. Processos de avaliação e regulação.....	16
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	17

3.1. Desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos	18
3.2. Métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo	19
3.3. Relação pedagógica	20
3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.....	21
PARTE II. ESTUDO	23
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	24
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1. Definição do conceito de diferenciação pedagógica.....	28
2.2. O processo de diferenciação pedagógica	30
2.2.1. Princípios orientadores das práticas de diferenciação pedagógica.....	30
2.2.2. Características dos alunos que justificam as práticas de diferenciação pedagógica.....	30
2.2.3. Elementos do currículo passíveis de diferenciação pedagógica.....	32
2.2.4. Estratégias facilitadoras dos processos de diferenciação pedagógica	32
2.2.5. Constrangimentos à implementação de práticas de diferenciação pedagógica	33
2.3. Enquadramento legislativo da diferenciação pedagógica no sistema educativo português.....	34
2.4. Diferenciação pedagógica: Estado da Arte	35
3. METODOLOGIA.....	37
3.1. Natureza do estudo.....	38
3.2. Métodos e técnicas de recolha de dados	39
3.3. Métodos e técnicas de análise de dados	40
3.4. Caracterização do contexto e participantes.....	42
3.5. Princípios éticos do processo de investigação	42
4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	44
4.1. Concepções e práticas descritas de professores de 1.º e 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica.....	45

4.1.1. Concepções do professor do 1.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica.....	45
4.1.2. Práticas de diferenciação pedagógica descritas pelo professor de 1.º CEB ..	47
4.1.3. Concepções da professora do 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica.....	50
4.1.4. Práticas de diferenciação pedagógica descritas pela professora de 2.º CEB.	51
4.2. Comparação das concepções e práticas descritas entre os professores do 1.º e do 2.º CEB.....	53
4.3. Comparação entre as concepções e práticas dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica e as práticas observadas pela investigadora	55
5. CONCLUSÕES	60
6. LIMITAÇÕES DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	65
7. PROPOSTAS DE ESTUDOS FUTUROS	67
REFLEXÃO FINAL	69
REFERÊNCIAS	73
ANEXOS	77
Anexo A. Potencialidades e fragilidades dos alunos do 1.º CEB	78
Anexo B. Avaliação dos objetivos gerais do PI – 1.º CEB.....	81
Anexo C. Avaliação do cumprimento dos objetivos gerais do PI – 1.º CEB	83
Anexo D. Potencialidades e fragilidades dos alunos do 2.º CEB	92
Anexo E. Avaliação dos objetivos gerais do PI – 2.º CEB.....	95
Anexo F. Avaliação do cumprimento dos objetivos gerais do PI – 2.º CEB.....	98
Anexo G. Notas de campo: observação em PES II no 1.º CEB.....	108
Anexo H. Notas de campo: observação em PES II no 2.º CEB.....	127
Anexo I. Guião de entrevista semiestruturada	155
Anexo J. Protocolo de entrevista ao OC de 1.º CEB	159
Anexo K. Protocolo de entrevista à OC de 2.º CEB	172
Anexo L. Tabela de análise de conteúdo – 1.º CEB	191
Anexo M. Tabela de análise de conteúdo – 2.º CEB	202
Anexo N. Caracterização dos participantes no estudo.....	211
Anexo O. Declaração de consentimento informado	213

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Concepções do professor de 1.º CEB sobre os processos de Diferenciação Pedagógica.....	47
Figura 2. Práticas de diferenciação pedagógica descritas pelo professor de 1.º CEB	49
Figura 3. Concepções da professora de 2.º CEB sobre os processos de Diferenciação Pedagógica.....	51
Figura 4. Práticas de diferenciação pedagógica descritas pela professora de 2.º CEB ...	52
Figura 5. Práticas de diferenciação pedagógica do professor de 1.º CEB observadas pela investigadora.....	57
Figura 6. Práticas de diferenciação pedagógica da professora de 2.º CEB observadas pela investigadora.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS

CCE	Conselho de Cooperação Educativa
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CN	Ciências Naturais
DP	Diferenciação Pedagógica
EE	Encarregados de Educação
IGEC	Inspeção-Geral de Educação e Ciência
MEM	Movimento da Escola Moderna
OC	Orientador(a) Cooperante
PCT	Projeto Curricular de Turma
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Plano de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
RTP	Relatório Técnico-Pedagógico
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TP	Trabalho por Projetos
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente Relatório Final desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no plano de estudos do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, lecionado na Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa.

A UC de PES II constitui o culminar deste período de formação, tendo sido fulcral para o desenvolvimento de competências necessárias à futura prática de ensino, para além de permitir uma importante reflexão sobre os processos pedagógicos no 1.º e no 2.º CEB.

Este trabalho encontra-se organizado em duas partes, designadamente, a descrição e análise comparativa das práticas de ensino realizadas em 1.º e em 2.º CEB e a apresentação do estudo desenvolvido no contexto da prática de ensino supervisionada.

A primeira parte deste Relatório Final encontra-se dividida em três capítulos: (i) descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB; (ii) descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB; e (iii) análise crítica e reflexiva da prática ocorrida em ambos os ciclos de escolaridade. Nos dois primeiros capítulos, são caracterizados os contextos educativos e problematizados os dados recolhidos identificando-se, para cada contexto, a problemática de intervenção. No último capítulo, é realizada uma comparação crítica, reflexiva e fundamentada entre ambos os contextos de estágio.

Na segunda parte do relatório, apresenta-se o estudo intitulado *Processos de diferenciação pedagógica no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Esta parte está dividida nos seguintes capítulos: (i) apresentação do estudo; (ii) fundamentação teórica; (iii) metodologia; (iv) apresentação de resultados; (v) conclusões; (vi) limitações do processo de investigação; e (vii) propostas de estudos futuros.

No primeiro capítulo, é contextualizado o tema e problema objeto de estudo, sendo justificadas as motivações da investigadora, assim como a pertinência do mesmo, as questões orientadoras e seus objetivos.

No segundo capítulo, é apresentada uma revisão da literatura, cujo propósito é o de enquadrar a problemática num quadro concetual de referência sobre os processos de diferenciação pedagógica.

No terceiro capítulo, é descrita a metodologia do estudo, em que são explicitadas as opções metodológicas, nomeadamente, a natureza do estudo e as técnicas de recolha e de análise de dados. Neste capítulo é ainda realizada a caracterização dos participantes e apresentados os princípios éticos que nortearam o processo investigativo.

No quarto capítulo, são apresentados os resultados do estudo por referência aos objetivos específicos identificados para o mesmo. No quinto capítulo, são apresentadas as principais conclusões do estudo e a sua fundamentação, com recurso à mobilização do quadro concetual de referência. No sexto capítulo, são identificadas as principais limitações no desenvolvimento deste percurso de investigação. No sétimo capítulo, são sugeridas algumas propostas de estudos futuros.

Em seguida, é elaborada uma reflexão final sobre a experiência pessoal da investigadora na PES II, na qual são identificados os contributos da experiência da prática de ensino nos dois ciclos de escolaridade e do processo de investigação para o desenvolvimento pessoal e profissional da mesma.

O relatório é finalizado com a apresentação das referências citadas ao longo deste Relatório Final e dos anexos que documentam e complementam o trabalho realizado.

PARTE I. PRÁTICA DE
ENSINO SUPERVISIONADA NO
1.º E NO 2.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

| ' ' | ' ' |

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

| " | | " |

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

No presente subcapítulo, será caracterizado o contexto socioeducativo em que foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB. Assim, será apresentada a instituição cooperante e respetivas finalidades educativas, os princípios orientadores da ação pedagógica do Orientador Cooperante (OC), bem como uma caracterização da turma.

A PES II em 1.º CEB desenvolveu-se ao longo de cerca de sete semanas (duas de observação e cerca de quatro de intervenção) numa escola de carácter privado, localizada no concelho de Lisboa.

O colégio, que contempla como oferta educativa a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, situa-se junto de jardins, museus, de estações de Metro e terminal rodoviário, outras instituições de ensino e diversos estabelecimentos de comércio e serviços.

1.1.1. Principais finalidades educativas da instituição cooperante

No que diz respeito aos princípios que orientam a prática pedagógica do colégio, destaca-se o respeito pelas características individuais das crianças, assim como o estímulo ao desenvolvimento da sua iniciativa e autonomia. Relativamente às principais finalidades educativas, a instituição afirma-se como uma escola promotora da independência e responsabilidade, apresentando um projeto assente numa pedagogia centrada na comunicação e na organização de aprendizagens significativas.

1.1.2. Princípios orientadores da ação pedagógica do Orientador Cooperante

O Orientador Cooperante aplicava os princípios de prática pedagógica seguidos no colégio, procurando o desenvolvimento de competências e não apenas a memorização de conhecimentos. Tendo em conta o exposto no Projeto Curricular de Turma (PCT), a intenção do OC era a de centrar a ação educativa nos alunos de modo a que estes se constituíssem os principais agentes da sua aprendizagem. O OC era responsável pelas áreas curriculares de Matemática, Estudo do Meio e Português, sendo as disciplinas de Educação Física, Música e Inglês lecionadas por professores coadjuvantes.

Na sua prática, o OC promovia momentos que seguiam os princípios do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). A cultura pedagógica deste modelo, como afirma Niza (1998), assenta na organização social do trabalho de aprendizagem em que, através de uma ação democrática entre professores e alunos, ocorre o desenvolvimento sociomoral dos estudantes. Neste sentido, a Agenda Semanal, organizada no início da semana com a colaboração dos alunos, previa a realização de diversos momentos, entre os quais se destaca o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e a Assembleia de Turma, onde era discutido o Jornal de Parede. Todas as semanas eram, também, distribuídas tarefas entre os alunos, de forma rotativa e voluntária, corresponsabilizando o grupo pela organização da sala.

1.1.3. A turma

A prática decorreu junto de uma turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, dos quais 16 eram do sexo masculino e 4 eram do sexo feminino. Entre estes alunos, existiam dois a quem tinha sido atribuído um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e a quem eram aplicadas Medidas Seletivas no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

De acordo com a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Bruner, os alunos da turma encontravam-se numa fase de transição entre o segundo estágio – representação icónica – e o terceiro estágio – representação simbólica (Bruner, 1999).

No que diz respeito às potencialidades identificadas, os estudantes eram interessados e participativos e revelavam boa capacidade de comunicação e bom sentido crítico, além de alguma facilidade em cumprir os objetivos propostos. Relativamente às fragilidades, verificou-se alguma falta de responsabilidade no cumprimento das tarefas que lhes eram atribuídas e no planeamento e execução das atividades realizadas em TEA. Adicionalmente, em alguns momentos, os alunos demonstravam alguma falta de autocontrolo, interrompendo e não respeitando a participação dos colegas, e apresentando, por vezes, uma postura desadequada à sala de aula. Para além disso, a nível das aprendizagens curriculares, apresentavam dificuldades na resolução de problemas matemáticos e na escrita de textos (cf. Anexo A).

1.2. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Concretizada a caracterização do contexto socioeducativo da PES II em 1.º CEB, importa realizar uma problematização dos dados recolhidos. Assim, serão apresentados, neste subcapítulo, a problemática e objetivos gerais de intervenção, as estratégias globais de intervenção e integração curricular, as atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação.

1.2.1. Problemática e objetivos gerais de intervenção

Tendo em conta a análise das potencialidades e fragilidades dos alunos e através da consulta do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), foi identificada uma área de competências em que se reuniam algumas das fragilidades dos alunos e sobre a qual se concentrou a intervenção: “Desenvolvimento pessoal e autonomia”. Da análise surgiu a seguinte questão-problema: Como contribuir para o desenvolvimento da regulação e autorregulação das aprendizagens no TEA?

De acordo com esta questão-problema, foram identificados os objetivos gerais de intervenção: (i) Desenvolver a capacidade de identificar aprendizagens curriculares realizadas e por realizar; e (ii) Desenvolver a capacidade de estabelecer objetivos, traçar planos e concretizá-los, com sentido de responsabilidade, autonomia e espírito de comunidade.

1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

No decorrer do estágio, desenvolveram-se diferentes estratégias que permitiram ir ao encontro dos objetivos gerais supramencionados. Assim, as estratégias globais de intervenção e de integração curricular implementadas foram as seguintes: (i) Organização dos ficheiros existentes na sala de aula; (ii) Produção de ficheiros autocorretivos; (iii) Implementação de uma cultura de autocorreção com o estabelecimento de novos hábitos/rotinas; (iv) Construção de listas de verificação individuais das aprendizagens curriculares; (v) Estabelecimento de regras para o TEA tendo como referência o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade; (vi) Criação de instrumentos de

pilotagem de apoios e parcerias; e (vii) Promoção de momentos de auto e heteroavaliação das atividades realizadas tendo por referência os objetivos definidos para as mesmas.

Estas estratégias tinham um carácter flexível, pelo que existia a possibilidade de serem adaptadas ao longo do período de intervenção de modo a dar resposta às necessidades, interesses e propostas que fossem surgindo.

1.2.3. Atividades implementadas

No decurso da prática, foram abordados vários conteúdos/ temas de aprendizagem das diferentes áreas curriculares do 1.º CEB. Para o seu estudo, procurou-se apresentar atividades diversificadas, que promovessem o trabalho cooperativo entre os alunos e, ao mesmo tempo, permitissem o desenvolvimento da sua autonomia.

Neste sentido, na disciplina de Português, privilegiou-se a realização de Melhoramentos de texto em coletivo, Laboratórios gramaticais, tiras de gramática e uma Tertúlia literária. Em Matemática, deu-se primazia à realização de problemas matemáticos e investigações matemáticas, propondo-se tiras de cálculo mental para treino e consolidação. Na disciplina de Expressão dramática/ Teatro, construiu-se marionetas de vara e realizou-se um teatro de sombras a partir de uma história. Por sua vez, em Música, os alunos compuseram uma música recorrendo a instrumentos musicais. Por fim, na disciplina de Educação Física, realizaram-se jogos de cooperação em pequenos grupos.

Para além destas atividades, foram implementadas medidas com vista ao cumprimento dos objetivos definidos para a intervenção. Assim, destacam-se as seguintes alterações no TEA: (i) definição em coletivo das regras a cumprir nos momentos de TEA e afixação das mesmas; (ii) estabelecimento de regras para o preenchimento do PIT e para a utilização e correção de ficheiros; (iii) organização e seleção dos ficheiros existentes e produção e introdução de ficheiros autocorretivos; (iv) implementação do instrumento de pilotagem “Mapa de apoios e parcerias”, no qual eram estabelecidos apoios e parcerias; (v) introdução do registo “Preciso de ajuda!”, em que os estudantes podiam solicitar ajuda naquilo em que tinham dificuldades e os adultos/colegas podiam inscrever-se para ajudar; (vi) aplicação do instrumento de pilotagem “Lista de verificação individual”; (vii) introdução de um novo Plano Individual de Trabalho (PIT), no qual os alunos podiam registar os apoios/parcerias a realizar, a avaliá-los e a avaliar o trabalho realizado na

semana de modo mais aberto e descritivo; e (viii) promoção de momentos no final de cada TEA para se fazer um ponto de situação.

1.2.4. Processos de avaliação e regulação

No que diz respeito aos processos de regulação e avaliação, foi privilegiada a modalidade de avaliação formativa. Assim, para avaliar as aprendizagens dos estudantes, foram concebidas grelhas de auto e heteroavaliação do cumprimento dos objetivos definidos para cada atividade realizada no decorrer da prática. A análise do seu registo permite considerar que os alunos puderam tomar consciência das aprendizagens realizadas e por realizar e as dificuldades sentidas, contribuindo de forma positiva para a autorregulação das aprendizagens. No final da intervenção, foi aplicado um questionário aos alunos sobre as atividades que os alunos consideravam mais significativas e as aprendizagens adquiridas.

Em paralelo, foi avaliado o cumprimento dos objetivos gerais do Plano de Intervenção (PI) (cf. Anexo B). Para tal, foram registados os dados em grelhas de avaliação no início e final da intervenção, recorrendo a observação direta e a análise documental dos PIT e listas de verificação individuais dos alunos, assim como à autoavaliação das atividades realizadas. A análise destas grelhas permite destacar uma evolução dos alunos no sentido de uma melhor regulação das suas aprendizagens (cf. Anexo C). Adicionalmente, os estudantes responderam a um questionário sobre o TEA no início e no final da intervenção. A análise dos dados permite considerar que os estudantes se posicionaram acerca do trabalho realizado no TEA e puderam avaliar, no segundo questionário, a importância e eficácia das alterações aplicadas. As respostas dos estudantes vão ao encontro da observação realizada pelas estagiárias em como as alterações introduzidas contribuiriam para uma melhoria na autorregulação das aprendizagens. Os alunos destacaram, ainda, como alterações mais importantes, as “Listas de verificação individuais”, o “Mapa de apoios e parcerias” e o registo “Preciso de ajuda!”. Considerando a análise realizada, é possível afirmar que foram cumpridos os objetivos de intervenção definidos.

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

| ' ' | ' ' |

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

Neste subcapítulo será realizada uma caracterização do contexto socioeducativo em que foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada em 2.º CEB. Serão, assim, apresentados a instituição cooperante e respetivas finalidades educativas, os princípios orientadores da ação pedagógica da OC, bem como uma caracterização das turmas.

A PES II em 2º CEB desenvolveu-se ao longo de cerca de onze semanas (duas de observação e nove de intervenção) numa escola de ensino público, localizada no concelho de Sintra. Compreende as valências de 2.º e 3.º CEB e é integrante de um Agrupamento de Escolas com outras duas instituições.

A escola cooperante localiza-se junto de uma estação de comboios, parques e estabelecimentos de comércio e serviços. É constituída por vários pavilhões e espaços exteriores e ajardinados onde são lecionadas as aulas e desenvolvidos diferentes projetos, entre os quais se destacam “10 minutos a Ler” e “Eco-Escolas”.

2.1.1. Principais finalidades educativas da instituição cooperante

O Agrupamento de Escolas identifica-se com uma filosofia de prática humanista e defensora dos valores da diversidade cultural, orientando-se pela inovação e qualidade com vista a ajudar a formar cidadãos críticos, proativos, responsáveis, respeitadores da diferença e que ajam de forma cooperativa e solidária.

2.1.2. Princípios orientadores da ação pedagógica da Orientadora Cooperante

A Orientadora Cooperante era docente de Ciências Naturais (CN) e de Matemática de ambas as turmas e diretora de turma de uma delas. No decorrer do período de observação, verificou-se que esta aplicava a mesma dinâmica de sala de aula a ambos os grupos e de forma semelhante para as duas disciplinas.

Assim, a sua ação pedagógica primava pela utilização do método tradicional, predominantemente expositivo, utilizando pouco a modalidade de trabalho a pares ou em pequenos grupos: em Matemática, costumava introduzir os conteúdos com recurso à visualização de vídeos e privilegiava a realização de exercícios do manual, sem grande diversificação do tipo de tarefa; em CN, apresentava os conteúdos apoiando-se no manual

e na realização de exercícios do mesmo, promovendo a realização de Atividades Experimentais e o preenchimento de protocolos experimentais em grande grupo.

No que diz respeito à diferenciação pedagógica, a OC procurou diferenciar o trabalho de sala de aula e a avaliação, propondo, no entanto, exercícios e fichas de avaliação diferenciadas apenas àqueles alunos que revelavam mais dificuldades (por exemplo, aos estudantes a quem foram atribuídos RTP ou àqueles com avaliação negativa às disciplinas).

2.1.3. As turmas

O estágio decorreu junto de duas turmas do 6.º ano de escolaridade, doravante designadas Turma A e Turma B. Os alunos de ambas as turmas tinham idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos de idade pelo que, de acordo com a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Bruner, se encontravam no terceiro estágio, representação simbólica (Bruner, 1999).

Por um lado, a Turma A era constituída por 28 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Nesta turma, foram atribuídos RTP a quatro alunos, a quem foram aplicadas medidas seletivas no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Por outro lado, a Turma B era formada por 20 alunos, dos quais 7 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Nesta turma existiam três alunos com RTP e a quem foram aplicadas medidas seletivas e adicionais nos termos do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, entre os quais, um aluno com Síndrome de Noonan e uma aluna autista.

Os estudantes dos dois grupos eram interessados e participativos nas atividades propostas, no entanto, revelavam alguma falta de atenção/ concentração e poucos hábitos de estudo. Para além disso, apresentavam algumas fragilidades em relação à comunicação e autonomia. Na disciplina de Matemática, ambas as turmas tinham dificuldades em resolver situações problemáticas e em comunicar matematicamente, nomeadamente, a explicitar o seu raciocínio. Em CN, os alunos apresentavam fragilidades em compreender enunciados sendo, contudo, curiosos e predispostos a aprender (cf. Anexo D).

2.2. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Realizada a caracterização do contexto socioeducativo da PES II em 2.º CEB, importa realizar uma problematização dos dados recolhidos. Neste sentido, serão apresentados, neste subcapítulo, a problemática e objetivos gerais de intervenção, as estratégias globais de intervenção e integração curricular, as atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação.

2.2.1. Problemática e objetivos gerais de intervenção

De acordo com a análise das potencialidades e fragilidades das turmas e tendo em conta o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), foram identificadas três áreas de competências em que se reuniam algumas das fragilidades dos alunos, tendo-se formulado as seguintes questões-problema: (i) Como contribuir para a promoção do desenvolvimento pessoal e autonomia?; (ii) Como contribuir para a aquisição de competências de comunicação e expressão?; e (iii) Como contribuir para a aquisição de competências de raciocínio e resolução de problemas?

A partir destas questões-problema, foram definidos os objetivos gerais de intervenção: (i) Desenvolver uma predisposição positiva durante a realização das tarefas, estimulando a capacidade de atenção e concentração; (ii) Desenvolver a capacidade de estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia; (iii) Apresentar e explicar conceitos, ideias, processos e estratégias, oralmente e por escrito; (iv) Definir e executar estratégias adequadas para investigar e responder a questões; e (v) Analisar criticamente as conclusões obtidas e reformular, se necessário, as estratégias adotadas.

2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

No decurso da prática, deu-se continuidade aos princípios pedagógicos da OC, tendo sido promovidas diversas atividades que permitiram ir ao encontro dos objetivos gerais previamente referidos. Assim, as estratégias globais de intervenção e de integração curricular implementadas foram as seguintes: (i) Desenvolvimento de atividades práticas

e exploratórias, com aumento gradual do grau de abertura e que envolvam a utilização de recursos lúdico-manipulativos; (ii) Realização de tarefas em pequenos grupos e a pares; e (iii) Realização de momentos de discussão e sistematização que envolvam a explicitação oral e escrita de conceitos, ideias, processos e estratégias.

Para além do cumprimento dos objetivos definidos, estas estratégias permitiram o desenvolvimento das competências de “Desenvolvimento pessoal e autonomia”; “Informação e comunicação” e “Raciocínio e resolução de problemas” (Martins et al., 2017).

2.2.3. Atividades implementadas

Partindo das estratégias de intervenção supramencionadas, foram promovidas diversas atividades nas disciplinas de Ciências Naturais e de Matemática como forma de colmatar as fragilidades encontradas nas turmas.

Em CN, foram abordados os conteúdos/ temas de aprendizagem correspondentes ao Sistema cardiovascular e ao Sistema reprodutor humano. Estes conteúdos foram trabalhados privilegiando-se a realização de Atividades Experimentais, de ABRP (Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas), assim como outras atividades de exploração e de investigação permitindo, por exemplo, a desconstrução de concepções alternativas. Adicionalmente, realizaram-se chuvas de ideias, mapas conceituais, leitura de uma história, bem como jogos e *quizzes*.

Em Matemática, foram estudados temas de Geometria e Medida e de Álgebra (Sequências e Regularidades e Proporcionalidade Direta). Para os abordar, deu-se primazia à realização de problemas e investigações matemáticas, nas quais os alunos tiveram a possibilidade de recorrer a materiais lúdico-manipulativos. Para além disso, promoveu-se a visualização de vídeos e realização de jogos e de exercícios do manual (dando continuidade à linha de trabalho realizada com as turmas pela OC) para consolidação e treino.

Em ambas as disciplinas, privilegiou-se a concretização de atividades em pequenos grupos ou a pares e procurou-se, sempre, que existissem momentos em grande grupo de discussão e sistematização em que os alunos pudessem explicitar conceitos e ideias, assim como processos e estratégias utilizadas.

2.2.4. Processos de avaliação e regulação

No que respeita aos modos de regulação e avaliação, tal como sucedeu aquando da prática de 1.º CEB, privilegiou-se a modalidade de avaliação formativa.

Deste modo, para avaliar as aprendizagens dos estudantes no decorrer da intervenção, foram analisadas, por observação direta, as produções dos alunos, as suas intervenções/ apresentações no decorrer das atividades, assim como as questões e comentários realizados. Foi, ainda, fornecido *feedback* aos estudantes sobre as aprendizagens realizadas e em desenvolvimento, permitindo a sua evolução. Os instrumentos de avaliação utilizados para avaliar estas aprendizagens foram grelhas de observação com indicadores referentes a cada área curricular. A sua análise possibilitou a adaptação de estratégias e atividades que permitissem o cumprimento dos objetivos definidos. Adicionalmente, tendo em conta aquilo que estava estabelecido entre a OC e os alunos, foram realizadas minifichas e fichas de avaliação sumativas a ambas as disciplinas. Assim, relativamente à avaliação da aprendizagem dos alunos em relação aos diferentes conteúdos abordados, mais de metade dos alunos de ambas as turmas atingiu a maior parte ou parte dos objetivos de aprendizagem considerados.

Paralelamente, foi realizada a avaliação do cumprimento dos objetivos gerais do PI (cf. Anexo E). Para tal, foram elaborados registos em grelhas preparadas para o efeito no início e no final da intervenção, a partir dos indicadores de avaliação estipulados (cf. Anexo E), tendo-se realizado uma análise comparativa destas para averiguar a evolução dos alunos relativamente às áreas de competências consideradas. Considerando a análise realizada, é possível afirmar que, devido às estratégias e atividades implementadas, os objetivos gerais de intervenção foram cumpridos, tendo-se verificado um desenvolvimento das competências esperadas nos alunos (cf. Anexo F).

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

|' '' | | ''

Após a descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas nos estágios de 1.º e 2.º CEB, neste capítulo será realizada uma comparação crítica, reflexiva e fundamentada da experiência da investigadora nos dois contextos de estágio. Esta análise incidirá sobre os seguintes aspetos: (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica; e (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

3.1. Desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos

Como referido anteriormente, a Prática de Ensino Supervisionada decorreu em dois anos de escolaridade distintos: um dos estágios realizou-se numa turma de 4.º ano de escolaridade e outro numa turma de 6.º ano. Deste modo, tal como era expectável, os alunos das turmas encontravam-se em diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo.

Por um lado, os alunos do 4.º ano, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, encontravam-se numa fase de transição entre o segundo estágio – representação icónica – e o terceiro estágio – representação simbólica, de acordo com a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Bruner. Por outro lado, de acordo com a mesma teoria, os alunos do 6.º ano, com idades entre os 11 e os 13 anos, encontravam-se no estágio da representação simbólica.

Segundo Bruner (1999), no estágio da “representação icónica”, as crianças dependem da organização visual para elaborarem os seus próprios modelos visuais e percecionarem o ambiente, sendo capazes de construir representações internas através de imagens representativas. Já no terceiro e último estágio, o da “representação simbólica”, sendo esta a fase mais elaborada e especializada de representação da realidade, as crianças são capazes de representá-la através de uma linguagem simbólica, sem necessitarem de um contacto direto com a mesma.

Em conformidade com o explicitado anteriormente, é importante ter em consideração as características individuais de cada estudante. No seio de cada turma, foi possível observar estudantes com diferentes interesses, necessidades e níveis de desenvolvimento emocional e social.

Por outro lado, é relevante ter em atenção o contexto envolvente das crianças. Os alunos do 4.º ano de escolaridade eram provenientes de um meio com melhores oportunidades culturais, sociais e económicas relativamente aos alunos do 6.º ano.

3.2. Métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo

Ao realizar uma comparação relativamente aos métodos de ensino/ aprendizagem utilizados em cada um dos contextos em que decorreu a PES II, é possível verificar que são muito distintos entre si. Enquanto os alunos do 2.º CEB eram submetidos a processos de ensino e aprendizagem mais centrados no professor, os alunos do 1.º CEB, por oposição, experienciavam processos de ensino e aprendizagem centrados nos alunos, nos seus interesses, necessidades e níveis de desenvolvimento. Estes processos centrados nos alunos contemplavam uma maior participação dos mesmos. Deste modo, foi possível observar que os alunos de 4.º ano apresentavam uma maior autonomia, responsabilidade e sentido crítico, bem como uma melhor capacidade de comunicação e de trabalhar em cooperação uns com os outros.

A prática desenvolvida junto de cada grupo de alunos, em ambos os ciclos, procurou dar continuidade, de certa forma, àquilo que eram as práticas pedagógicas desenvolvidas por cada um dos OC.

Assim, junto do 4.º ano, o trabalho estruturou-se a partir dos “conceitos nucleares que se constituem em subsistemas de organização da educação escolar: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática direta” (Niza, 1998, p. 355), tendo-se dado continuidade aos momentos/ rotinas semanais que constituíam a Agenda Semanal: Comunicações, Trabalho de Texto, Problema da Semana, Tempo de Estudo Autónomo e Assembleia de Turma. Para além das atividades de aprendizagem realizadas mais centradas nos alunos, destacam-se os momentos de TEA, em que os alunos podiam trabalhar, de forma autónoma, os seus interesses e necessidades, assim como treinar as suas capacidades e competências curriculares (Niza, 1998).

Por sua vez, nas turmas de 6.º ano, a aprendizagem nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais acabou por ocorrer de modo mais expositivo devido à necessidade de dar continuidade à linha de trabalho realizada com as turmas pela OC, tendo-se usado os

manuais escolares como suporte à aprendizagem e realizados diversos exercícios dos mesmos. Deste modo, algumas das tarefas propostas, nomeadamente, aquelas mais exploratórias e que envolviam trabalho em grupo constituíram uma novidade para os alunos, que consideraram prazerosos estes momentos de aprendizagem.

No decorrer da prática em ambos os contextos de estágio, procurou-se apresentar atividades diversificadas, desafiadoras e adequadas a cada grupo de alunos. Para além disso, tentou-se que as diferentes atividades implementadas se articulassem e complementassem, contribuindo, no seu conjunto, para um melhor ensino e aprendizagem. Promoveu-se, ainda, a realização de tarefas de cariz mais prático e exploratório, a pares ou em pequenos grupos, de modo a permitir o trabalho em grupo e cooperação entre os estudantes. Para além disso, recorreu-se, sempre que possível, à utilização de materiais lúdico-manipulativos e à realização de momentos de partilha e sistematização de ideias, processos e estratégias. No seu conjunto, o trabalho realizado foi promotor do desenvolvimento de competências de cooperação, sentido crítico, comunicação e autonomia.

3.3. Relação pedagógica

No que respeita à relação pedagógica existente nos dois contextos, verificou-se o estabelecimento de uma positiva relação professor-aluno quer com os alunos de 4.º como com os alunos de 6.º ano, traduzindo-se numa boa ligação afetiva e emocional. Entende-se que interação de respeito e carinho que se construiu foi importante para transmitir aos alunos a segurança necessária à sua aprendizagem.

De acordo com o que afirma Niza (1998), “o clima sócio-afetivo da ação educativa costuma definir-se tendo por referência as relações pessoais entre alunos e professores” (p. 376). Para além disso, segundo defende Perrenoud (2000), a diferenciação pedagógica depende, entre outros aspetos, da disponibilidade dos professores, mas “mais ainda, de sua capacidade de entrar em relação” (p. 74). Assim, a construção de relações pedagógicas positivas foi determinante para um melhor conhecimento das características individuais de cada aluno e, conseqüentemente, permitiu um melhor ensino e aprendizagem.

Considera-se que as relações entre os alunos também se desenvolveram positivamente. O recurso ao trabalho cooperativo ajudou a criar pontes entre os

estudantes, ajudando na gestão de conflitos. Tendo em consideração aquilo que expõe Niza (1998), para além de contribuir para atitudes mais positivas em situações de conflito, mais autoestima e aceitação da diferença, o trabalho de cooperação entre os alunos traduz-se na “melhor estrutura social para a aquisição de competências” (p. 356).

Um importante aspeto a salientar é o modo como ocorria a gestão de conflitos entre os alunos. No 2.º CEB, os estudantes tinham os seus conflitos resolvidos pontualmente, envolvendo apenas os alunos diretamente relacionados com a situação e recorrendo, muitas vezes, à direção de turma. Entretanto, no 1.º CEB, a gestão de conflitos recorria à utilização do Jornal de Parede e à sua discussão em Assembleia de Turma. Os momentos de Assembleia ocorrem semanalmente e, nestes, os alunos debatem de forma crítica os comportamentos sociais e regulam-se enquanto grupo (Niza, 1998). Destaca-se a importância destes momentos de reunião de turma, fundamentais para se gerir as relações e permitir que os alunos se desenvolvam social e moralmente.

3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais

Por fim, revela-se fundamental fazer menção aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais ocorridos nos dois contextos. A avaliação compreende um conjunto de estratégias que têm como objetivo melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, deverá envolver todos os intervenientes e informar sobre a realidade do que acontece em sala de aula com vista a uma melhoria dessa realidade de acordo com os interesses e necessidades dos alunos. Deste modo, a avaliação deve cumprir diversas funções, nomeadamente, regular o processo de ensino e aprendizagem e acompanhar a evolução e o ritmo de cada aluno (Mendes, 2006).

Com efeito, no decorrer da intervenção realizada em ambos os ciclos de ensino, foi privilegiada uma avaliação formativa que, tal como afirma Santana (1998), permite a tomada de consciência pelos alunos do percurso realizado, o que possibilita o seu envolvimento nas decisões a tomar relativamente ao percurso a seguir.

Assim, nas três turmas foram analisadas as produções e intervenções dos alunos no decorrer das atividades, tendo-se usado grelhas de observação como instrumento de

registo de avaliação. Adicionalmente, foi fornecido feedback frequente aos estudantes sobre as aprendizagens realizadas e o que podiam fazer para melhorar as aprendizagens em desenvolvimento. Estes processos foram utilizados para avaliar tanto as aprendizagens curriculares como os comportamentos sociais.

No entanto, houve aspetos da avaliação e regulação que foram diferentes para o 1.º e para o 2.º CEB. No caso dos alunos de 1.º CEB, estes realizaram auto e heteroavaliação das atividades realizadas e dos seus PIT semanalmente, enquanto que os alunos de 2.º CEB realizaram autoavaliação apenas no meio e final do semestre. Considera-se que a autoavaliação frequente realizada pelos alunos do 4.º ano de escolaridade lhes permitiu ter uma melhor consciência da sua aprendizagem, permitindo-lhes regulá-la de melhor forma.

Por fim, é de referir a realização de avaliação sumativa por parte dos alunos do 2.º CEB sob a forma de minifichas e de fichas de avaliação. Neste contexto, verificou-se, tanto da parte da OC como dos alunos, uma maior preocupação com os resultados por oposição a uma menor preocupação com os processos.

PARTE II. ESTUDO

| " | | " |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| " | | " |

O estudo que se apresenta tem como objetivo geral estudar os processos de diferenciação pedagógica em contexto de 1.º e 2.º CEB. A problemática da Diferenciação Pedagógica, sobre a qual incide a investigação, não surgiu, diretamente, a partir da prática ocorrida em PES II, mas sim do interesse e experiência da investigadora relativamente à mesma. Concretizando, ao longo da experiência académica, não foi possível experienciar ou observar, na generalidade dos casos, processos de Diferenciação Pedagógica para além do enfoque em alunos com maiores dificuldades. Cumprem-se, assim, os critérios de afetividade e de familiaridade do objeto de estudo para a definição do objeto de estudo (Sousa & Baptista, 2014).

Todos somos diferentes uns dos outros e dentro de uma sala de aula é possível observar essa diferença: alunos provenientes de diversas culturas, que apresentam diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, diferentes níveis de maturidade social e emocional, diferentes interesses e necessidades (Tomlinson, 2008). Um dos maiores desafios da Escola e do professor é saber dar resposta a esta heterogeneidade, aceitando os alunos tal como são e garantindo o sucesso de cada um (Tomlinson & Allan, 2002).

A problematização do tema conduziu às seguintes questões de investigação orientadoras do estudo: (i) Quais as conceções e práticas descritas de professores de 1.º e 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica?; (ii) Qual a convergência das conceções e práticas descritas entre os professores do 1.º e 2.º CEB?; e (iii) Qual a convergência entre as conceções e práticas dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica e as práticas observadas pela investigadora?

Em conformidade com as questões de investigação suprarreferidas, definiram-se os seguintes objetivos específicos: (i) Caracterizar as conceções e práticas descritas de professores de 1.º e 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica; (ii) Comparar as conceções e práticas descritas entre os professores do 1.º e 2.º CEB; e (iii) Comparar as conceções e práticas dos professores do 1.º e do 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas observadas pela investigadora.

Considera-se o tema objeto de estudo pertinente relativamente às políticas educativas em vigor que se orientam por uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Para além disso, o estudo é relevante para a comunidade científica e para a prática docente podendo, de certo modo, contribuir para uma melhoria das práticas

educativas dos professores no sentido de responderem às necessidades e individualidades de cada aluno.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | ' ' |

2.1. Definição do conceito de diferenciação pedagógica

O conceito de diferenciação pedagógica será entendido de melhor forma se se atender à heterogeneidade de alunos que constituem cada sala de aula. Todos os alunos são diferentes e essa diversidade manifesta-se, entre outros aspetos, nas suas origens socioculturais, interesses, necessidades e ritmos próprios de aprendizagem (Santana, 2000).

No seu dia a dia, os professores confrontam-se com esta realidade e o seu desafio é o de lhe dar resposta. Para tal, deve ser repensado o modelo de ensinar todos os alunos ao mesmo tempo, com exercícios iguais para todos e “romper a indiferença às diferenças e construir aprendizagens curriculares com todos os que frequentam a escola” (Niza, 2004, p. 457). No mesmo sentido, Pires (2001) afirma que “há que reconhecer que os alunos numa turma são diferentes uns dos outros e que, se praticarmos um ensino para a média ou para a maioria dos alunos, estamos a negligenciar os outros, o que é igualmente reprovável” (p. 36). Assim, o desafio que se coloca aos professores “é o de deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e o de criarmos, pelo contrário, condições efectivas para que os alunos aprendam” (Santana, 2000, p. 30).

Mediante o exposto, para que os alunos “não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma”, a diferenciação pedagógica surge como a identificação e a resposta à variedade de capacidades desses alunos (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 22). Tomlinson e Allan (2002) corroboram esta ideia, definindo diferenciação pedagógica como uma resposta proativa dos professores de prestação de atenção às necessidades de aprendizagem dos estudantes “em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes” (p. 14).

Deste modo, a diferenciação pedagógica é um conjunto de metodologias e estratégias de ensino que os professores podem utilizar de forma a adequar as experiências educacionais às necessidades e características de cada aluno (Ferreira, 2017). Heacox (2006) acrescenta que diferenciar o ensino consiste em alterar o ritmo, o nível ou o tipo de instrução desenvolvido pelo professor de acordo com as necessidades, interesses ou estilos de aprendizagem de cada aluno. Segundo expõe Perrenoud (2000), a diferenciação “não consiste somente em criar situações de aprendizagem ótimas e em individualizar os

percursos de formação” (p. 72), é antes fazer, quando necessário, que cada aluno seja orientado para uma atividade fecunda para si.

Resumindo, nas palavras de Tomlinson (2008), a diferenciação pedagógica implica

que os alunos disponham de múltiplas opções de conseguir informação, reflectir sobre ideias e expressar o que acabaram de aprender. Por outras palavras, uma sala de aulas com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz (p. 13).

Face ao exposto, é possível referir que o ensino diferenciado é: (i) rigoroso, na medida em que o professor identifica as características individuais dos alunos e propõe um ensino estimulante, com objetivos que vão ao encontro das capacidades dos estudantes; (ii) relevante, no sentido de se concentrar nas aprendizagens essenciais e significativas para os alunos; (iii) flexível e variado, uma vez que permite aos professores utilizarem estratégias diversificadas e possibilita aos alunos escolherem o que vão aprender e de que forma o vão fazer; e (iv) complexo, na medida em que o professor procura estimular o pensamento dos alunos, promovendo um estudo profundo e abrangente dos conteúdos (Heacox, 2006).

Tendo em conta “que os alunos aprendem melhor quando o professor toma consciência das características próprias de cada um” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 14), a Escola deve dar resposta a cada um dos alunos, adotando práticas pedagógicas diferenciadas em respeito pela diferença (Ferreira, 2017). Sendo o objetivo de uma sala de aula em que se implementam processos de diferenciação pedagógica o sucesso individual dos alunos (Tomlinson & Allan, 2002), o ensino deve ser adaptado a cada estudante para que ele tire o máximo partido das suas capacidades (Tomlinson, 2008).

O papel de cada professor deverá ser, assim, o de adaptar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo e organizando diversas oportunidades de ensino que vão ao encontro das individualidades dos seus alunos (Grave-Resendes & Soares, 2002; Heacox, 2006; Niza, 2004; Tomlinson, 2008).

2.2. O processo de diferenciação pedagógica

2.2.1. Princípios orientadores das práticas de diferenciação pedagógica

De forma a facilitar o trabalho do professor e garantir o sucesso educativo dos alunos, Tomlinson e Allan (2002) sugerem cinco princípios fundamentais que orientam o processo de diferenciação pedagógica: (i) a flexibilização do processo de intervenção pedagógica, em que professor e alunos entendem que os diversos elementos da sala de aula (como o tempo, os materiais, os modos de agrupar os alunos, as formas de expressar e avaliar a aprendizagem) podem ser utilizados de diversas formas para promover o sucesso individual e coletivo; (ii) a existência de uma avaliação eficaz e contínua das necessidades e interesses dos alunos com vista ao desenvolvimento de uma intervenção educativa personalizada e eficaz para cada aluno; (iii) a organização flexível das modalidades de trabalho em função das atividades a desenvolver, podendo os alunos trabalhar individualmente, a pares, em grupos ou em coletivo. A organização dos alunos pode ser escolha do professor, dos alunos ou ocorrer de forma aleatória e ter por base as necessidades e interesses dos estudantes; (iv) a existência de propostas de trabalho e atividades que sejam adequadas e desafiantes aos alunos e que permitam a igualdade de acesso aos conhecimentos e competências essenciais; e (v) a colaboração entre alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem, em que os alunos conhecem os seus gostos e modos de aprendizagem preferidos e os professores propõem atividades de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, envolvendo-os na tomada de decisões.

2.2.2. Características dos alunos que justificam as práticas de diferenciação pedagógica

Todos os alunos são diferentes: todos têm as suas necessidades, experiências anteriores e preferências de aprendizagem. O professor deve ter conhecimento desta diversidade de modo a poder diferenciar o ensino (Heacox, 2006), uma vez que os alunos “aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 14). A diversidade dos alunos pode ser observada num conjunto de aspetos, tais como a

recetividade, o interesse, o perfil de aprendizagem (Tomlinson & Allan, 2002), entre outros fatores.

A recetividade está relacionada com a disponibilidade do aluno em trabalhar uma determinada ideia ou competência. Alguns alunos já têm as competências base que lhes permitem progredir na aprendizagem, outros estudantes ainda não. Assim, para diferenciar de acordo com o tipo de recetividade, o professor deve promover tarefas com diferentes graus de dificuldade (Heacox, 2006; Tomlinson & Allan, 2002).

O interesse, por outro lado, relaciona-se com os tópicos ou atividades que os alunos consideram interessantes e motivadores. O professor pode diferenciar o ensino propondo atividades de aprendizagem que despertem a curiosidade dos estudantes (Tomlinson & Allan, 2002).

Quanto ao perfil de aprendizagem, este pode ser influenciado por fatores como os estilos de aprendizagem ou o tipo de inteligência dos alunos, devendo o professor diferenciar em função deste perfil (Tomlinson & Allan, 2002). No que respeita aos estilos de aprendizagem, estes são preferências individuais que determinam a forma de pensar, o comportamento perante a aprendizagem, assim como a forma como cada aluno obtém e processa a informação. Assim, cada estudante pode ter preferência por aprender segundo diferentes modalidades: auditiva, visual ou tátil-cinestésica. Os estilos de aprendizagem compreendem, ainda, um conjunto de fatores: ambientais, sociológicos, emocionais e físicos (Heacox, 2006; Rief & Heimburge, 2000). Em relação aos tipos de inteligência, Howard Gardner desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas, reconhecendo que os indivíduos possuem diversos tipos de inteligência, com maior evidência de uma delas: verbal/linguística, lógico/matemática, visual/ espacial, musical/ rítmica, corporal ou cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista (Grave-Resendes & Soares, 2002; Rief & Heimburge, 2000).

Para além dos aspetos referidos, outros fatores existem que diferenciam os alunos, como o seu sexo, o ritmo de aprendizagem, o contexto socioeconómico e familiar ou as suas expetativas face à aprendizagem (Heacox, 2006; Grave-Resendes & Soares, 2002).

2.2.3. Elementos do currículo passíveis de diferenciação pedagógica

Na perspectiva de Heacox (2006) e Tomlinson e Allan (2002), existem três elementos do currículo que podem ser diferenciados: (i) os conteúdos; (ii) o processo; e (iii) os produtos.

No que respeita aos conteúdos, estes são “o quê” do ensino, isto é, os factos, conceitos, tópicos ou competências que são apresentados aos alunos. O professor pode diferenciar no modo como os alunos acedem à aprendizagem, devendo basear-se na avaliação diagnóstica aos conhecimentos e competências dos alunos (Heacox, 2006; Tomlinson & Allan, 2002).

Em relação ao processo, este corresponde ao “como” do ensino, é a “atividade”, ou seja, é o modo como os alunos compreendem e atribuem significado a algo e adquirem competências de uma determinada disciplina. O professor pode diferenciar apresentando os conteúdos propondo tarefas com diferentes níveis de dificuldade ou indo ao encontro dos seus interesses (*Ibidem*).

No que diz respeito aos produtos, estes consistem nos “resultados” da aprendizagem, ou seja, são as formas que os alunos podem usar para demonstrar aquilo que aprenderam. O professor pode diferenciar oferecendo aos seus alunos a possibilidade de expressar o que aprenderam de diversas formas ou usar uma grande variedade de tipos de avaliação (*Ibidem*).

2.2.4. Estratégias facilitadoras dos processos de diferenciação pedagógica

A constatação de que os alunos são diferentes coloca o desafio de criar condições para que os alunos aprendam. A este respeito, Santana (2000) advoga que “esta deslocação do enfoque no ensino para a aprendizagem dos alunos implica, necessariamente, a utilização de estratégias de diferenciação” (p.30).

Para Pires (2001), os processos de diferenciação pedagógica podem ser concretizados de diversas formas. Assim, os alunos deverão ter conhecimento das aprendizagens que terão de realizar, deverá verificar-se a existência de modalidades de trabalho diversificadas (permitindo que os alunos trabalhem individualmente, a pares, em grupos, em coletivo) e existir uma diversificação dos materiais para que os alunos possam trabalhar autonomamente. Na perspectiva de Tomlinson e Allan (2002), entre as várias

estratégias, destaca-se a existência de centros e grupos de interesse, de contratos de aprendizagem com os alunos, de tarefas planejadas em conjunto pelo professor e os alunos, bem como o recurso a formas de avaliação alternativas. Heacox (2006), por sua vez, acrescenta a utilização flexível do tempo, devendo o professor aumentar ou diminuir o tempo de instrução tendo em conta as necessidades de aprendizagem dos alunos. O docente deverá, ainda, dar a possibilidade aos alunos de poderem escolher o que querem fazer, como querem fazê-lo e de que forma querem demonstrar o que aprenderam.

Por outro lado, algumas abordagens podem limitar o processo de ensino e aprendizagem. Tomlinson e Allan (2002) defendem que os professores podem ficar limitados quando recorrem, principalmente, a processos centrados no professor (aulas expositivas) ou a “exercícios de rotina destinados a assegurar o domínio das matérias” como, por exemplo, as fichas de trabalho (p. 27).

2.2.5. Constrangimentos à implementação de práticas de diferenciação pedagógica

Muitos professores reconhecem a diversidade que existe nas suas salas de aula quanto às necessidades, interesses e perfis de aprendizagem dos alunos. Estes professores reconhecem, também, que a implementação de processos de diferenciação pedagógica contribui para o sucesso educativo dos estudantes (Heacox, 2006). Contudo, os professores deparam-se com alguns constrangimentos à implementação de práticas de DP.

A este respeito, Heacox (2006) apresenta os seguintes constrangimentos: (i) a falta de informação dada nos cursos de formação, tendo os professores de aprender pelos seus próprios meios como implementar um ensino diferenciado; (ii) a existência de um currículo extenso e definido a nível nacional, influenciado por critérios homogêneos relativamente aos conteúdos e competências que os alunos devem adquirir; (iii) a exigência, cada vez maior, de responsabilidades profissionais acrescidas e da realização de tarefas burocráticas que diminuem o tempo ao professor para preparar um ensino diferenciado; (iv) a necessidade de explicar aos pais os objetivos e métodos de diferenciação para que eles compreendam as diferenças/mudanças na sala de aula; (v) a necessidade de tornar discreta a diferenciação para que os alunos não se sintam injustiçados com a atribuição de tarefas diferentes; e (vi) a insuficiência ou inexistência de recursos materiais e humanos.

2.3. Enquadramento legislativo da diferenciação pedagógica no sistema educativo português

O conceito de diferenciação pedagógica está relacionado com o de educação inclusiva, um movimento que procura promover o desenvolvimento da Escola para todos os alunos, respondendo às suas características e necessidades, e colocando de parte o conceito de “necessidades educativas especiais” (Morgado, 2003). O conceito de “Educação para todos” foi lançado na Conferência de Jomtien, em 1990. Mais tarde, na Declaração de Salamanca, de 1994, foi reconhecido que todas as crianças têm características e necessidades próprias, devendo a Escola responder de maneira inclusiva (Grave-Resendes & Soares, 2002; Morgado, 2003).

No mesmo sentido, o sistema de ensino português considera a educação inclusiva e a diferenciação pedagógica nos seus normativos legais. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) estipula na alínea d) do artigo 3.º que um dos seus princípios organizativos é o de “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. Um dos objetivos desta Lei base da Educação é “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (alínea o) do artigo 7.º).

Admitindo como prioritária a aposta na educação inclusiva e de forma a concretizar o direito de cada aluno a uma educação que “responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades”, é aprovado o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Este Decreto-Lei (que, entretanto, foi alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro) veio afastar a ideia de que é necessário caracterizar para poder intervir, determinando “a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno”. Entre as medidas de suporte à aprendizagem definidas, destacam-se as medidas universais, isto é, “as respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (n.º 1 do artigo 8.º), sendo uma destas medidas a diferenciação pedagógica (de acordo com a alínea a) do n.º 2 do mesmo artigo). Estas medidas devem

ser mobilizadas para todos os alunos (incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, segundo o n.º 3 do artigo 8.º) e devem ser aplicadas pelo professor titular de turma e, sempre que necessário, em parceria com o professor de Educação Especial (tendo em conta o n.º 4 do mesmo artigo, introduzido pela Lei suprarreferida).

Por outro lado, no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, é estabelecido que “a avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem” (n.º 1 do artigo 22.º) e que, sendo um processo regulador, orienta o percurso escolar dos estudantes (n.º 2 do artigo 22.º). De acordo com o n.º 2 do artigo 24.º deste Decreto-Lei, é a informação recolhida com a avaliação formativa que “fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica”, permitindo um ajustamento dos processos e estratégias tendo em conta as características individuais e as necessidades dos alunos.

2.4. Diferenciação pedagógica: Estado da Arte

A pesquisa efetuada na procura de estudos científicos sobre o tema objeto de estudo, permitiu perceber que este não era um tema muito estudado no mundo académico, quer no contexto nacional quer internacional.

No contexto internacional, existem alguns estudos (citados por Tomlinson & Allan, 2002), que estabelecem uma relação positiva entre a implementação de processos de DP por parte do professor (proposta de atividades tendo em conta a recetividade, interesse e perfil de aprendizagem dos alunos) e a aprendizagem e o aproveitamento académico dos alunos.

No que respeita aos estudos realizados em contexto nacional, destacam-se alguns estudos de natureza quantitativa realizados no âmbito da UC de PES II, nos Mestrados profissionalizantes. Dos estudos encontrados, selecionaram-se os de Silva (2017) e Gonçalves (2019). Ambos os estudos tinham como objetivos: (i) Descrever/caracterizar as conceções de professores do 1.º e do 2.º CEB sobre o processo de diferenciação pedagógica; (ii) Identificar as práticas de diferenciação pedagógica enunciadas por esses professores; e (iii) Comparar as conceções dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas enunciadas. Quanto aos resultados obtidos, Gonçalves (2019) destacou que embora os professores tivessem conceções adequadas

relativamente aos processos de DP, os professores 1.º CEB eram aqueles que se revelavam mais favoráveis à sua implementação em sala de aula, enquanto os professores de 2.º CEB manifestavam mais dificuldades na sua implementação. Silva (2017), por sua vez, destaca que a maioria dos inquiridos refere que implementa processos de DP tendo em conta a diversidade dos alunos, contudo as práticas por eles indicadas sugerem que apenas uma pequena percentagem de professores o faça.

Considera-se, ainda, relevante o estudo de Morgado (2003) que se inscreve na problemática da qualidade da escola e da educação inclusiva. Este estudo teve como principais objetivos (i) estudar o nível de importância atribuído pelos professores a práticas de inclusão e (ii) saber para que fatores os professores remetem as dificuldades sentidas. Como resultados mais significativos, concluiu-se que a generalidade dos professores reconhece a importância da implementação de práticas pedagógicas, sendo as maiores dificuldades reportadas, entre outras, a resistência à mudança e a falta de formação dos professores, o elevado número de alunos nas turmas, a falta de recursos materiais e, ainda, a falta de autonomia e dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Por fim, é importante referir o estudo apresentado por Rocha (2016) em que o autor analisou o conteúdo dos relatórios da Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC) do ano 2012-2013 com o objetivo de perceber se a diferenciação pedagógica constitui uma prática regular do processo de ensino e aprendizagem. Este estudo permitiu concluir que apenas 20,3% das escolas avaliadas implementavam, de forma regular, processos de diferenciação pedagógica.

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, serão apresentadas as opções metodológicas adotadas na condução da investigação. Assim, explicitar-se-á a natureza do estudo, bem como os métodos e técnicas de recolha e análise dos dados. Em seguida, proceder-se-á à caracterização do contexto e participantes e, por fim, serão mencionados os princípios éticos que nortearam todo o processo de investigação.

3.1. Natureza do estudo

Considerando o objeto de estudo, a metodologia que se considerou mais adequada para o desenvolvimento do mesmo foi uma metodologia de natureza qualitativa. Na investigação qualitativa, o objeto de estudo “não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2022, p. 28).

O estudo desenvolveu-se num contexto em que se pretendia estudar os processos de diferenciação pedagógica em contexto de 1.º e 2.º CEB. De acordo com o supramencionado, os objetivos específicos da presente investigação são os seguintes: (i) Caracterizar as conceções e práticas descritas de professores de 1.º e 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica; (ii) Comparar as conceções e práticas descritas entre os professores do 1.º e 2.º CEB; e (iii) Comparar as conceções e práticas dos professores do 1.º e do 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas observadas pela investigadora.

Tendo em conta os objetivos definidos, a natureza qualitativa era a metodologia mais apropriada uma vez que, segundo Sousa e Baptista (2014), uma investigação desta natureza é aquela que se configura mais eficaz na análise “da subjetividade inerente ao comportamento e à actividade das pessoas e das organizações”, centrando-se “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores”, a partir de padrões encontrados nos dados, sem se preocupar “com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados” (p. 56).

3.2. Métodos e técnicas de recolha de dados

De modo a recolher os dados necessários à concretização do estudo, foram adotadas como técnicas de recolha de dados a Observação participante, a Entrevista semiestruturada e as Notas de campo. Em seguida, será realizada a sua explicitação e fundamentação.

No que diz respeito à observação, esta é uma técnica de recolha de dados que “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2011, p. 24). A observação implica, assim, a presença do investigador no local de recolha dos dados (Sousa & Baptista, 2014).

A observação realizada no contexto do presente estudo foi uma observação participante uma vez que, tal como expõe Coutinho (2022), nesta técnica “o investigador interage com os participantes mas não é um membro do grupo” (p. 331). Neste tipo de observação, o investigador vive as situações fazendo, depois, um registo daquilo que observou de acordo com a sua perspectiva (Sousa & Baptista, 2014).

A técnica de observação participante foi utilizada neste estudo com o objetivo de recolher dados que permitissem estabelecer uma relação entre as práticas dos professores observadas durante o período de prática de ensino supervisionada, em ambos os Ciclos de Ensino, e as práticas descritas pelos mesmos.

Em relação às notas de campo, estas consistem no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). No contexto do presente estudo, esta técnica de recolha de dados foi utilizada para descrever os acontecimentos, conversas e atividades observados, mas também para registo de situações imprevistas, reflexões, questões ou dúvidas a esclarecer (cf. Anexos G e H). Bogdan e Biklen (1994) referem que as notas de campo são fundamentais para a observação participante e podem ser um suplemento a outros métodos de recolha de dados. Estes autores afirmam, ainda, que “em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas (...) em conjunto com a observação participante” (p. 134).

No que respeita à entrevista, esta é uma “poderosa técnica de recolha de dados” que possibilita ao investigador a obtenção de informações através de um conjunto questões colocadas ao entrevistado (Coutinho, 2022, p. 141). No mesmo sentido, Bogdan

e Biklen (1994) expõem que a entrevista permite “ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134). A importância deste método de recolha de informação é salientada por Aires (2011) que afirma que “a entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (p. 27).

No caso das entrevistas semiestruturadas, realizadas no presente estudo, estas tiveram o intuito de obter informações acerca das conceções e práticas dos professores relativamente aos processos de Diferenciação Pedagógica. A realização das entrevistas foi sustentada num guião com questões orientadoras em conformidade com os objetivos específicos do estudo (cf. Anexo I). Neste tipo de entrevista, o investigador dispõe, geralmente, de um conjunto de perguntas-guias, relativamente abertas, sem que tenha de as colocar todas pela ordem e formulação previstas (Quivy & Campenhoudt, 2005). As entrevistas semiestruturadas têm, assim, a vantagem de falar dos assuntos a tratar “com maior liberdade e rigidez para o entrevistado” (Sousa & Baptista, 2014, p. 80).

3.3. Métodos e técnicas de análise de dados

Após a recolha dos dados nos termos suprarreferidos, importa realizar uma análise dos mesmos. A análise de dados é, como referem Bogdan e Biklen (1994), um processo de procura e organização dos dados recolhidos (neste caso, as transcrições de entrevistas e notas de campo) com o intuito de aumentar a compreensão acerca dos mesmos e poder apresentar a outros as descobertas realizadas.

Tendo em consideração a natureza qualitativa dos dados recolhidos, a técnica de análise utilizada foi a Análise de conteúdo. Esta compreende

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ receção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2022, p. 44).

Ainda sobre esta técnica, Coutinho (2022) é de opinião que esta configura um modo de “analisar de forma sistemática, um corpo de material textual, por forma a

desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (p. 217).

Segundo Bardin (2022), a análise de conteúdo organiza-se em três fases distintas e sucessivas: (i) a pré-análise; (ii) a exploração do material; e (iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. *O corpus* para análise foi submetido a análise de conteúdo seguindo, em termos gerais, os pressupostos sugeridos por esta autora.

A primeira etapa é a pré-análise, “a fase de organização propriamente dita” em que ocorre “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (p. 121). Assim, nesta fase, foi realizada uma “leitura flutuante” dos documentos, foram formuladas as hipóteses e objetivos do trabalho, a seguir procedeu-se à escolha dos índices e a sua organização em indicadores e preparou-se o material antes do início da fase seguinte. Assim, as entrevistas foram transcritas (cf. Anexos J e K), constituindo os protocolos de entrevista e as notas de campo o *corpus* da pesquisa. Os indicadores, por sua vez, foram organizados em tabelas de análise (cf. Anexos L e M).

A segunda fase é a exploração do material. Esta é uma etapa da análise de conteúdo “longa e fastidiosa” que “consiste essencialmente em operações de codificação” (Bardin, 2022, p. 127). A codificação corresponde “a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto (...) que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (*Ibidem*, p. 129). Deste modo, durante esta fase, foram realizados os procedimentos da codificação: (i) o recorte, isto é, a escolha das unidades de análise, sob a forma de unidades de registo; (ii) a enumeração, ou seja, a contagem das unidades de registo; e (iii) a classificação e agregação, tendo-se escolhido as categorias, que reuniu as unidades de registo com base nas suas características em comum (cf. Anexos L e M).

A última fase é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Nesta etapa, “os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos” para depois o investigador poder “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos” (*Ibidem*, p. 127). Desta forma, a análise de conteúdo realizada aquando da realização desta investigação culminou com um processo inferencial e interpretativo.

3.4. Caracterização do contexto e participantes

A presente investigação foi realizada junto de dois professores do Ensino Básico a exercer funções na Área Metropolitana de Lisboa. Um de 1.º CEB e o outro de 2.º CEB. Estes dois professores assumiram a responsabilidade de supervisão da prática de ensino supervisionada.

O OC do 1.º CEB tem uma experiência profissional como professor deste ciclo de ensino de cerca de 15 anos. Tirou o Curso de Professores do Ensino Básico - 1.º CEB e exerce funções como professor titular numa escola de carácter privado, composta pelas valências de Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo, situada no concelho de Lisboa (cf. Anexo N).

Por outro lado, a OC do 2.º CEB tem uma experiência profissional como docente deste ciclo de ensino de cerca de 5 anos (para além de cerca de 21 anos de experiência anterior enquanto professora de 1.º CEB). Terminou, em 1997, o Curso de Professores do Ensino Básico, variante Matemática e Ciências. Mais tarde, concluiu o Mestrado em Ciências da Educação Física. Atualmente, exerce funções numa escola de carácter público, com as valências de 2.º e 3.º Ciclo, localizada no concelho de Sintra (cf. Anexo N).

3.5. Princípios éticos do processo de investigação

Durante todo o processo de investigação foram tidos em conta os princípios éticos que devem reger a realização de um estudo desta natureza.

Assim, no decorrer da realização do presente estudo foi respeitado o “consentimento informado” (cf. Anexo O), sendo os participantes informados “sobre a natureza, os objetivos e a metodologia, benefícios e possíveis riscos da investigação”, dispondo-se a investigadora “a prestar os esclarecimentos necessários ao longo de todo o processo de investigação” (Baptista, 2014, p. 8).

Para além disso, foi garantida a “confidencialidade/privacidade” dos participantes, tendo a investigadora assegurado que os dados recolhidos fossem “totalmente anónimos e confidenciais”, procedendo-se “de acordo com os requisitos legais em vigor sobre Proteção de Dados Pessoais” (*Ibidem*, p. 8).

Adicionalmente, houve, também, a preocupação de manter o bem-estar de todos os intervenientes no estudo, tendo em conta os “benefícios e respeito pela integridade” e, deste modo, “os processos de investigação, bem como os seus resultados” foram “pensados e comunicados de forma a evitar qualquer situação” que pudesse “constituir ameaça para a integridade das pessoas e comunidades envolvidas” (*Ibidem*, p. 10).

4 . APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, será realizada a análise dos resultados do estudo, no sentido de dar resposta aos objetivos específicos. A sua apresentação será acompanhada de quadros síntese que esquematizam os principais aspetos considerados, no sentido de permitir ao leitor uma maior compreensão da explicação que se segue desses mesmos processos.

4.1. Conceções e práticas descritas de professores de 1.º e 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica

No que respeita às conceções de professores de 1.º e 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica, a análise dos dados permite destacar as seguintes dimensões: (i) o conceito de DP; (ii) as vantagens para os alunos dos processos de DP; (iii) o papel do professor na implementação da DP; e (iv) os constrangimentos dos professores na implementação do processo de DP.

Em relação às práticas descritas por estes professores, destacam-se os seguintes aspetos: (i) destinatários dos processos de DP; (ii) estratégias de DP utilizadas; (iii) recursos utilizados; (iv) avaliação; (v) constrangimentos experienciados no processo de implementação da DP; e (vi) proposta de soluções.

4.1.1. Conceções do professor do 1.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica

Na Figura 1, é apresentado um quadro síntese relativo às conceções do professor de 1.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica.

No que diz respeito ao professor de 1.º CEB, a análise dos dados permite destacar, que para este professor os destinatários dos processos de DP são todos os alunos, afirmando “que isso não é questionável”. Este professor acrescenta que estes processos são passíveis de ser implementados em todos os níveis de ensino, não obstante, verifica-se uma ausência da valorização destes processos por parte das escolas e professores do 1.º CEB e outros níveis de ensino, onde não se toma muito em conta as diferenças e as necessidades individuais dos alunos. Considera que “não há níveis de ensino mais fáceis ou sítios mais difíceis” para a implementação destes processos, argumentando a necessidade de uma mudança de paradigma nas práticas docentes, ou seja, uma

aprendizagem mais centrada nos alunos e menos centrada no professor. No que respeita à importância dos processos de DP, o professor afirma que os mesmos permitem considerar as diferenças individuais dos alunos e a motivação para a aprendizagem, implicando a necessidade de processos de aprendizagem diferenciados. Para além disso, na opinião deste professor, são indicadores de boas práticas pedagógicas e permitem a promoção do sucesso educativo dos alunos.

No que diz respeito às condições para o desenvolvimento de práticas de DP, o professor observa que estas implicam a construção e organização de um bom ambiente de aprendizagem, uma boa comunicação, a adequação dos conteúdos de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, a adequação das metodologias e estratégias que permitam a diferenciação dos processos de ensino para todos os alunos, bem como a adequação dos processos de avaliação, que considera indispensáveis no sentido de se obterem informações acerca das dificuldades e competências dos alunos. Para além disso, este docente refere a necessidade de uma boa gestão dos tempos e dos conteúdos e implicação dos alunos no planeamento das atividades e de todo o processo de ensino e aprendizagem.

A análise dos dados permite considerar, ainda, que o professor entende que os recursos materiais necessários à implementação desta prática devem estar acessíveis “mediante aquilo que é a autonomia dos alunos” e ser adequados à diversidade dos mesmos. Em relação aos recursos humanos, este professor considera que “às vezes não são necessários professores de apoio”, mas apenas o professor e os alunos, sendo o trabalho em parceria vantajoso para o desenvolvimento de competências nos estudantes.

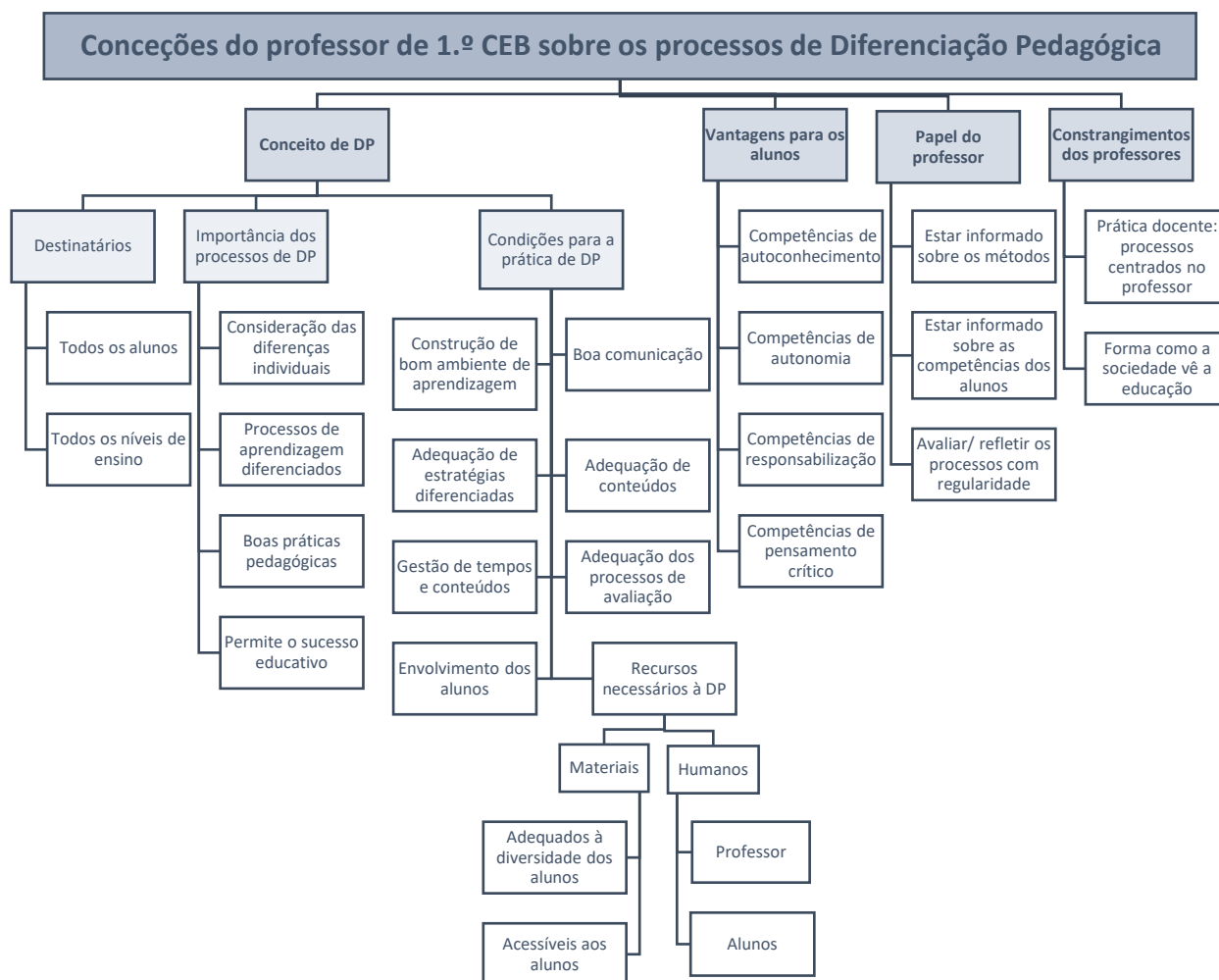
No que respeita às vantagens dos processos de DP para os alunos, o professor considera que estes permitem o desenvolvimento de competências de autonomia, responsabilização, pensamento crítico e autoconhecimento dos seus limites, competências e dificuldades.

Considera, também, que o papel do professor é de extrema importância e que este deve estar informado e atualizado acerca dos métodos, estratégias e das competências dos alunos. Afirma que esta prática é muito trabalhosa para o professor e que este deve ter o cuidado permanente de avaliar e refletir sobre os processos de trabalho e os seus resultados com os alunos.

Por fim, o professor identifica alguns constrangimentos na implementação destes processos: por um lado, a prática docente existente em muitos contextos que continua a privilegiar processos muito centrados no professor e, por outro lado, a própria sociedade devido à forma como, na atualidade, vê a Educação e encara o papel do professor (pouco respeito e reconhecimento). Em seguida, apresenta-se a Figura 1.

Figura 1

Conceções do professor de 1.º CEB sobre os processos de Diferenciação Pedagógica



Nota. Dados recolhidos em entrevista semiestruturada ao OC de PES II em 1.º CEB

4.1.2. Práticas de diferenciação pedagógica descritas pelo professor de 1.º CEB

Na Figura 2, encontram-se esquematizadas as práticas de diferenciação pedagógica descritas pelo professor de 1.º CEB. Tal como é possível observar no quadro síntese, este professor considera que aplica processos de DP com todos os alunos. Os

alunos com mais dificuldades acabam por ter uma maior necessidade e usufruir de modo mais sistemático dos processos de DP. Não obstante, o professor também aplica os processos de DP com os alunos que apresentam as competências esperadas para esse ano de escolaridade. Estes são alunos mais autónomos, contudo acabam por não usufruir tanto destes processos.

No que respeita às estratégias de DP implementadas na sua prática, estas contemplam as necessidades individuais dos alunos. Este professor considera que faz uma gestão flexível do tempo, sustentada num Plano Individual de Trabalho, que acaba por ser mais dependente do professor nos primeiros anos da escolaridade do que nos anos posteriores, uma vez que os alunos se tornam mais autónomos. O professor considera, ainda, respeitar os ritmos dos alunos disponibilizando mais tempo aos estudantes que dele necessitem para execução das tarefas. Para além da gestão flexível dos tempos, o professor faz uma gestão flexível do espaço, existindo uma adequação do mesmo às atividades desenvolvidas. A análise dos dados permite destacar, ainda, na prática deste docente a evidência de uma gestão flexível do currículo “a nível dos conteúdos ou das temáticas a abordar”, podendo os alunos estudar outros assuntos, sobretudo, em Trabalho por Projetos (TP). No que respeita às rotinas de trabalho, este professor considera que o TEA é uma rotina significativa e fundamental. É em TEA que se concretizam, por excelência, os processos de DP, podendo os alunos trabalhar sobre os seus interesses e necessidades. Este trabalho pode decorrer na modalidade de trabalho individual ou em parceria com os colegas ou ainda com o apoio individualizado do professor. A análise dos dados permite destacar a preocupação deste professor com a preparação dos materiais que lhe permitem a diversificação dos processos. Destaca-se, também, nesta prática a participação dos alunos nos processos de avaliação autorregulados. É deste modo que o professor considera ter em conta as necessidades individuais e a participação dos alunos nos seus percursos de aprendizagem, bem como a diversidade de interesses e opiniões dos mesmos, apelando à sua participação em todas as atividades realizadas.

No que se refere aos recursos utilizados, o professor explicita as fichas de trabalho, os ficheiros, os jogos, o portfólio e os materiais manipuláveis. Este docente procura disponibilizar aos alunos “uma diversidade [de materiais] que possa servir todos”. No que

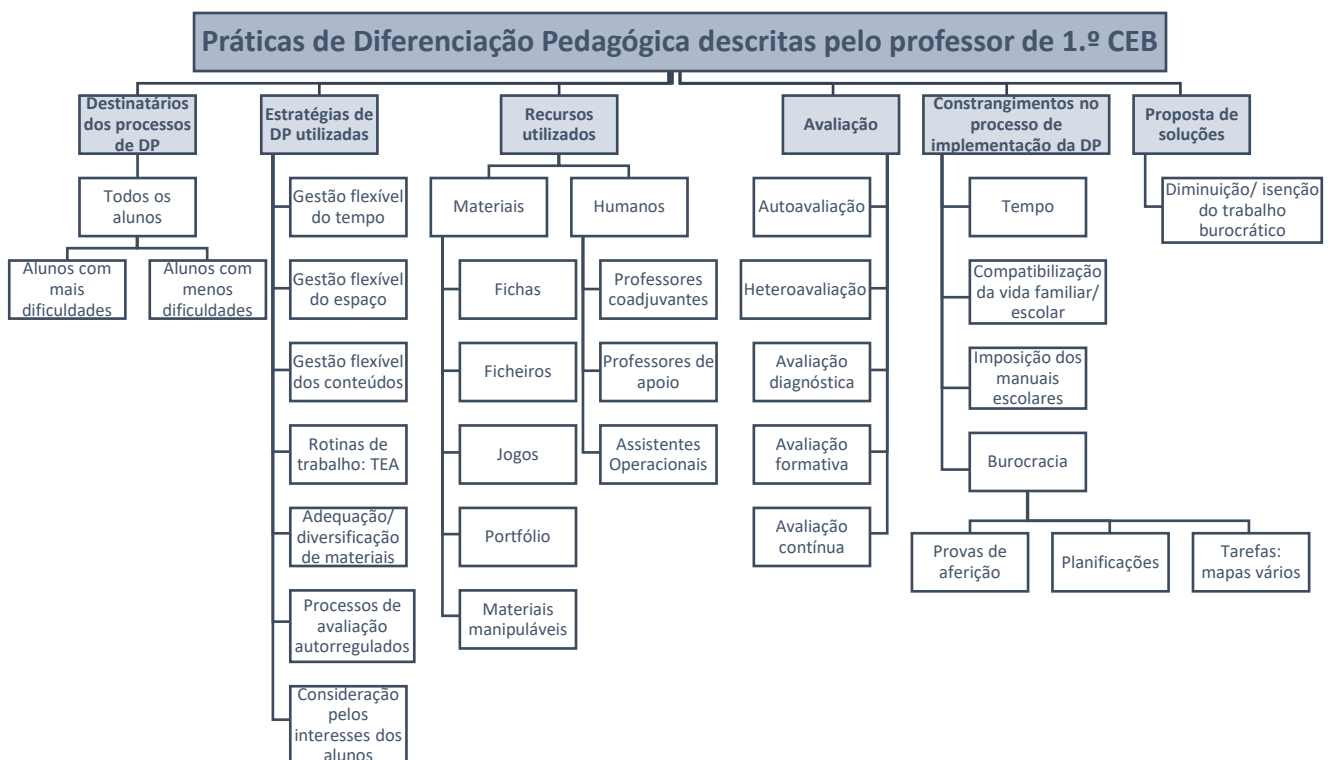
respeita aos recursos humanos, o professor refere que dispõe de professores coadjuvantes, professores de apoio e assistentes operacionais, que acabam “por ser uma mais-valia”.

A avaliação, em sua opinião, consiste numa “recolha muito grande de elementos, de sensibilidades e daquilo que nós achamos sobre o aluno”. Este refere que as modalidades de avaliação utilizadas nas suas práticas são a autoavaliação, a heteroavaliação dos alunos, a avaliação diagnóstica, avaliação contínua e avaliação formativa.

Como principais constrangimentos, o professor destaca o tempo. Este acaba por ser o seu maior condicionante devido à burocracia exigida atualmente aos professores. São exemplos desta dificuldade, a realização de tarefas como as provas de aferição, planificações extensas ou mapas vários, que acabam por dificultar a compatibilização entre a vida familiar e a vida escolar e impedir a dedicação necessária à preparação do trabalho pedagógico. A solução sugerida para este constrangimento seria a diminuição ou isenção do trabalho burocrático. Apresenta-se, em seguida, a Figura 2.

Figura 2

Práticas de diferenciação pedagógica descritas pelo professor de 1.º CEB



Nota. Dados recolhidos em entrevista semiestruturada ao OC de PES II em 1.º CEB

4.1.3. Concepções da professora do 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica

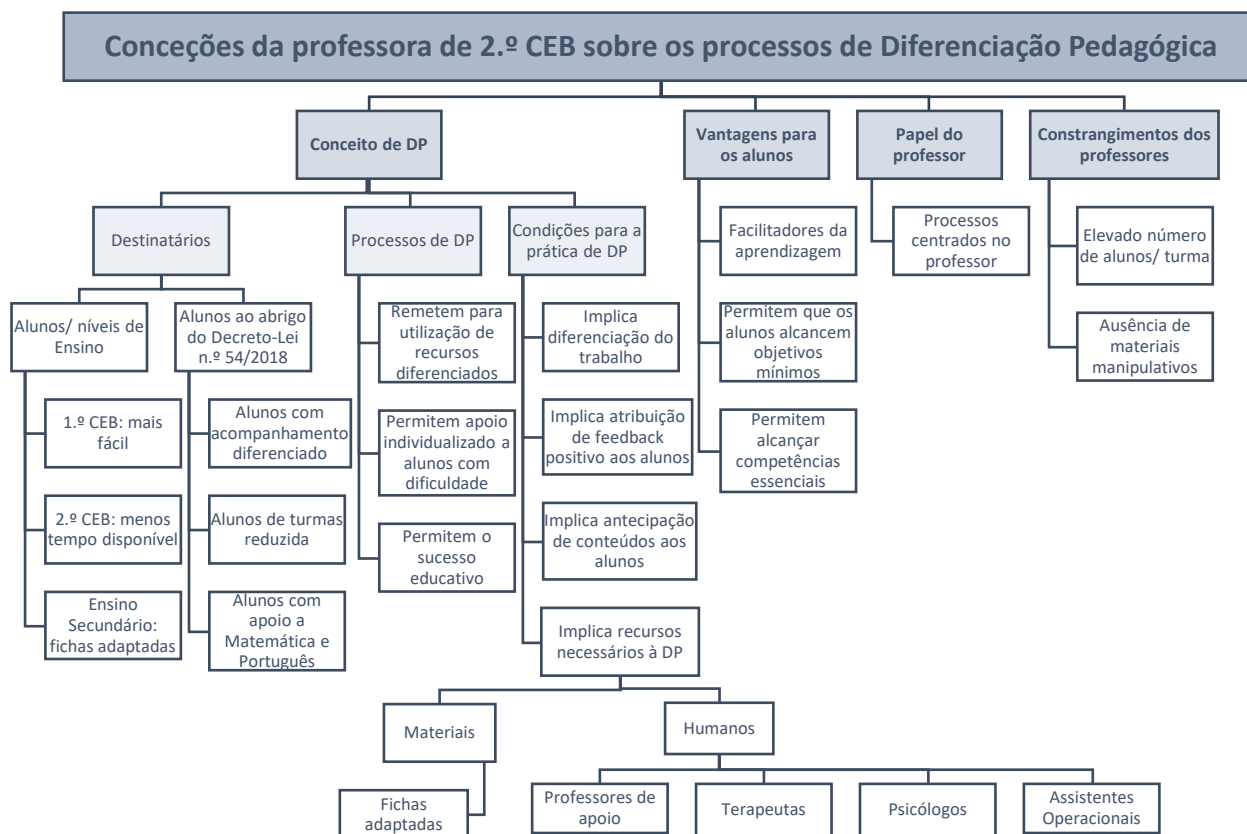
Na Figura 3, é apresentado o quadro síntese relativo às concepções da professora de 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica. Esta professora considera que é possível concretizar os processos de DP no 1.º CEB, onde é possível dar um apoio mais individualizado, no 2.º CEB, apesar de não existir tanto tempo para acompanhar os alunos com mais dificuldades, e no Ensino Secundário, em que “já não é tão fácil existir a diferenciação pedagógica” como no ensino básico, mas em que podem ser aplicados exames adaptados e fichas diferenciadas. Esta professora é de opinião que os processos de DP devem ser aplicados a todos alunos, “mas principalmente os alunos que estejam integrados no Decreto-Lei n.º 54”. Estes alunos são aqueles que têm mais dificuldades, necessitando de um acompanhamento diferenciado, sendo colocados em turmas reduzidas, com apoio de professores coadjuvantes a Português e Matemática.

Os processos de DP, na sua apreciação, remetem para a utilização de recursos diferenciados e permitem um apoio individualizado aos alunos para que “possam atingir com sucesso os objetivos”. Em termos de condições para a prática de processos de DP, a professora considera que esta implica a diferenciação do trabalho, por exemplo, a nível de cadernos, atribuição de *feedback* positivo aos alunos e a antecipação de conteúdos aos alunos com mais dificuldades. No que respeita aos recursos materiais imprescindíveis à implementação dos processos de DP, esta docente apenas refere as fichas adaptadas. Quanto aos recursos humanos, considera a importância de professores de apoio, terapeutas, psicólogos e assistentes operacionais, destacando a falta ou exiguidade destes profissionais nas escolas.

No que diz respeito às vantagens para os alunos, esta professora considera que os processos de DP facilitam a aprendizagem e permitem alcançar os objetivos mínimos e as competências essenciais “para conseguirem progredir para o ano seguinte”. Neste processo, segundo esta professora, o papel do professor é “quase principal”, referindo a aplicação de processos centrados no professor. No que respeita aos constrangimentos para a implementação do processo de DP, destaca o elevado número de alunos por turma e a ausência de materiais manipulativos. Em seguida, apresenta-se a Figura 3.

Figura 3

Conceções da professora de 2.º CEB sobre os processos de Diferenciação Pedagógica



Nota. Dados recolhidos em entrevista semiestruturada à OC de PÉS II em 2.º CEB

4.1.4. Práticas de diferenciação pedagógica descritas pela professora de 2.º CEB

Na Figura 4, é apresentado o quadro síntese relativo às práticas de diferenciação pedagógica descritas pela professora de 2.º CEB. Assim como é possível verificar na figura, esta professora considera que aplica processos de diferenciação pedagógica a todos os alunos, o que “não quer dizer que o faça em todos os dias”, sendo o apoio regular prestado aos alunos com mais dificuldades (quatro alunos na Turma A e três alunos na Turma B) e uma diferenciação menos acentuada a alunos com menos dificuldades.

Analogamente, as estratégias de DP utilizadas, são sustentadas por processos centrados no professor, embora refira a importância da diversificação dos métodos de ensino, privilegiando, no entanto, o trabalho individual e o trabalho em grande grupo. Adicionalmente, tem em consideração a adequação dos materiais e os interesses dos alunos para os motivar. Quanto aos recursos utilizados, a professora refere a utilização de

computadores, acesso à internet, fichas de trabalho, cadernos de trabalho diferenciado e pequenos resumos de apoio à sistematização das aprendizagens dos alunos.

No que respeita à avaliação, a professora realiza avaliação diagnóstica para identificar interesses e motivações dos alunos e recorre a fichas adaptadas aos alunos com mais dificuldades de forma a que estes atinjam “os objetivos mínimos”. Em relação aos constrangimentos à implementação dos processos de DP, a professora refere a exiguidade do tempo, o elevado número de alunos por turma, a ausência de recursos e o pouco contacto quer com pais/ famílias, quer com técnicos (psicólogos, terapeutas da fala e pedopsiquiatra). Para solucionar estes constrangimentos, esta professora apresenta, como propostas, a presença “no seu horário de um tempo para apoiar esses alunos”, a redução do número de alunos por turma e a existência de mais apoio por parte das famílias. Em seguida, apresenta-se a Figura 4.

Figura 4

Práticas de diferenciação pedagógica descritas pela professora de 2.º CEB



Nota. Dados recolhidos em entrevista semiestruturada à OC de PES II em 2.º CEB

4.2. Comparação das concepções e práticas descritas entre os professores do 1.º e do 2.º CEB

A análise dos dados permite estabelecer uma comparação entre as concepções e práticas descritas pelo professor de 1.º CEB e as descritas pela professora de 2.º CEB. Em seguida, são apresentadas as principais semelhanças e diferenças encontradas.

No que se refere aos processos de DP, o professor de 1.º CEB considera que estes são um indicador de boas práticas pedagógicas e implicam a implementação de processos de aprendizagem diferenciados. A professora de 2.º CEB, por sua vez, considera que estes permitem um apoio individualizado aos alunos que mais necessitam e implicam a utilização de recursos diferenciados. Ambos os professores são de opinião de que os processos de DP permitem a promoção do sucesso educativo dos alunos.

No que respeita aos destinatários, o professor de 1.º CEB considera que são passíveis de ser implementados em todos os ciclos de ensino, não existindo níveis de ensino mais fáceis ou mais difíceis. Por oposição, a professora de 2.º CEB refere o 1.º e 2.º CEB e o Ensino secundário como ciclos de ensino em que é possível implementar os processos de DP, mencionando, contudo, que são mais fáceis de implementar no 1.º CEB. Ambos os professores consideram que é possível realizar estes processos com todos os alunos. No entanto, a análise dos dados permite identificar que o professor de 1.º CEB implementa estes processos com todos os alunos, sendo que os alunos com mais dificuldades usufruem mais do seu apoio por não serem tão autónomos. Por sua vez, a professora do 2.º CEB acaba por considerar que aplica principalmente estes processos aos alunos que têm mais dificuldades.

Na sua prática, o professor de 1.º CEB implementa processos centrados nos alunos, por oposição à professora de 2.º CEB que aplica processos centrados no professor. Por um lado, o professor de 1.º CEB considera que os processos de DP implicam o envolvimento dos alunos e a criação de um bom ambiente de aprendizagem em que exista boa comunicação entre todos os envolvidos. A este respeito, a professora de 2.º CEB destaca que estes processos implicam a diferenciação do trabalho, a antecipação de conteúdos e a atribuição de *feedback* positivo aos alunos.

Analogamente, em relação às estratégias utilizadas, ambos os professores referem a adequação de materiais e a consideração pelos interesses dos alunos. O professor de 1.º

CEB acrescenta a importância de uma gestão flexível do espaço, do tempo e dos conteúdos, destacando o papel da rotina TEA. A este respeito, a docente do 2.º CEB refere a aplicação de processos centrados no professor, nomeadamente, a exposição de conteúdos e o recurso ao manual.

Na opinião do professor de 1.º CEB, os recursos materiais devem ser adequados e acessíveis aos alunos de acordo com a sua autonomia, explicitando aqueles que utiliza na sua prática (como exemplo, ficheiros de várias áreas curriculares e portfólio de aprendizagem). A professora de 2.º CEB, para facilitar o processo de DP, utiliza como recursos as fichas adaptadas e cadernos diferenciados. Em relação aos recursos humanos, enquanto que ao expor as suas conceções, o professor de 1.º CEB considerava que não eram necessários outros apoios para além do professor e dos alunos, ao apresentar as suas práticas refere que dispõe de “uma grande diversidade de adultos” que o ajudam a conhecer os alunos numa outra perspetiva, designadamente, professores de apoio, professores coadjuvantes e assistentes operacionais. A este respeito, a docente de 2.º CEB, por seu turno, destaca a importância dos professores de apoio, terapeutas, psicólogos e assistentes operacionais.

Quanto às vantagens para os alunos, ambos os docentes referem uma maior facilidade na aquisição/ desenvolvimento de competências várias. Enquanto o professor de 1.º CEB menciona o desenvolvimento de competências de autoconhecimento, autonomia e pensamento crítico, a professora de 2.º CEB sugere que os processos de DP permitem aos alunos com dificuldades alcançar as competências de que necessitam no ano seguinte.

No que respeita à avaliação, o professor de 1.º CEB destaca a utilização das modalidades de avaliação contínua e a importância das experiências de auto e heteroavaliação dos alunos. Em oposição, a professora de 2.º CEB apenas refere a utilização da avaliação diagnóstica para tomar conhecimento dos interesses dos alunos, para além da aplicação de fichas adaptadas (de avaliação sumativa) aos alunos com mais dificuldades.

Por fim, os professores de ambos os ciclos mencionaram os constrangimentos à prática de processos de DP, tendo cada docente referido constrangimentos relacionados com o contexto no qual é professor. Ambos identificam a exiguidade de tempo como um

constrangimento. O professor de 1.º CEB destaca, ainda, a burocracia e a professora de 2.º CEB o elevado número de alunos por turma e o pouco contacto com Encarregados de Educação (EE) e técnicos (como o psicólogo, o terapeuta da fala ou o pedopsiquiatra).

4.3. Comparação entre as conceções e práticas dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica e as práticas observadas pela investigadora

A análise dos dados recolhidos sintetizados nas Figuras 5 e 6, permite estabelecer uma comparação entre as conceções e práticas descritas por estes professores sobre os processos de diferenciação pedagógica e aquelas que foram as práticas observadas pela investigadora.

Na Figura 5, é apresentado um quadro síntese das observações realizadas relativamente às práticas de diferenciação pedagógica implementadas pelo professor de 1.º CEB.

No que respeita aos destinatários dos processos de DP, o professor de 1.º CEB é de opinião que estes se destinam a todos os alunos. Os dados de observação confirmam que esta conceção é concretizada nas práticas pedagógicas deste docente uma vez que se observou a grande preocupação do mesmo no atendimento a todos os alunos. Este apoio foi, contudo, mais efetivamente concretizado durante a rotina de TEA e mais frequente com os alunos com mais dificuldades.

No que se refere às estratégias de diferenciação pedagógica, os dados disponíveis permitem considerar que o professor privilegia uma gestão flexível dos tempos de aprendizagem, destacando-se a implementação do Plano Individual de Trabalho como documento de planificação organizador deste trabalho durante a rotina de TEA. O modo como é implementada esta rotina de trabalho em sala de aula permite aos alunos o desenvolvimento de competências múltiplas, entre as quais se destacam a de planificação/organização, autonomia e responsabilização, colaboração, cooperação, relações sociais de afeto e entajuda, resiliência, aprender a aprender, etc. No mesmo sentido, o docente implementa uma gestão flexível do espaço, sempre que necessário e as atividades o exigem, e a flexibilização dos conteúdos. Destaca-se a este respeito a realização de

trabalho por projetos nos quais os alunos podem trabalhar de acordo com os seus interesses. Com efeito, a observação realizada, corrobora as práticas de DP descritas pelo docente relativamente à diversificação e adequação de materiais e à consideração pelos interesses dos alunos e pela sua participação na tomada de decisões no trabalho semanal em sala de aula. Esta preocupação é visível na utilização de rotinas como o Conselho de Cooperação Educativa (CCE), em que os alunos tomam, democraticamente, decisões respeitantes à turma. Foi, ainda, observada a diversificação das modalidades de trabalho, tendo os alunos trabalhado em pequenos grupos, em coletivo, individualmente e a pares. É de destacar a importância da possibilidade de trabalho em parceria, devidamente planificado com antecedência e concretizado privilegiadamente em TEA.

Em relação aos recursos materiais utilizados, corrobora-se igualmente a utilização dos recursos enunciados pelo docente, com exceção dos jogos que não foram utilizados durante a PES II. Os recursos materiais mais utilizados foram as fichas de trabalho de diferentes áreas curriculares, ficheiros para realização de trabalho autónomo, com diferentes graus de dificuldade, portfólios, materiais didáticos e manipulativos (para concretização). Os recursos humanos observados foram os mesmos referidos pelo professor.

Por fim, no que diz respeito à avaliação, observou-se o privilégio pela modalidade avaliação formativa e a processos de auto e heteroavaliação. Este destaque pela avaliação contínua permitia identificar regularmente as dificuldades dos alunos e proceder em conformidade para as ultrapassar. Apresenta-se, em seguida, a Figura 5.

Figura 5

Práticas de diferenciação pedagógica do professor de 1.º CEB observadas pela investigadora



Nota. Dados recolhidos em notas de campo e observação participante na PES II em 1.º CEB

Na Figura 6 é possível observar-se o quadro síntese relativo às observações realizadas pela investigadora relativamente às práticas de diferenciação pedagógica implementadas pela professora de 2.º CEB.

No que se refere aos destinatários dos processos de DP, a docente considera que a mesma se dedica a todos os alunos, atribuindo, contudo, um apoio mais regular aos alunos com mais dificuldades. A este respeito, a análise dos dados de observação permitem considerar que esta apoiava de modo individualizado os alunos com medidas seletivas e adicionais (de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) ou com avaliação negativa à disciplina.

Quanto às estratégias de DP utilizadas, os dados de observação corroboram a descrição da professora, de acordo com os quais esta recorre a processos centrados no professor, designadamente, o recurso ao manual e à exposição de conteúdos. As observações vão igualmente ao encontro das suas descrições no que diz respeito ao recurso preferencial à modalidade de trabalho individual e coletivo e à realização de

trabalho diferenciado (verificando-se, no entanto, que este ocorre, essencialmente, com alunos com mais dificuldades). Por outro lado, esta professora é de opinião que considera os interesses dos alunos, todavia, durante a observação realizada, esta consideração não foi muito visível, sendo os processos de ensino centrados no professor e iguais para todos os alunos, à exceção de alunos com mais dificuldades, tal como anteriormente referido, que, por vezes, tinham materiais adaptados. Para além disso, observou-se uma gestão inflexível do tempo (a docente avançava na matéria quando sentia que estava atrasada em relação a outras turmas), do espaço (tendo os alunos lugares fixos na sala de aula) e dos materiais.

No que diz respeito aos recursos materiais utilizados, os dados de observação coincidem na generalidade com as considerações da docente. É de referir a utilização do quadro e de fichas de trabalho iguais para todos os alunos. Os recursos humanos observados foram os mesmos referidos pela professora.

Por último, relativamente à avaliação, não se observou neste período a existência de avaliação diagnóstica, mas apenas avaliação sumativa, através da realização de fichas de avaliação e minifichas. Os alunos com medidas seletivas e adicionais realizaram fichas adaptadas. Apresenta-se, em seguida, a Figura 6.

Figura 6

Práticas de diferenciação pedagógica da professora de 2.º CEB observadas pela investigadora



Nota. Dados recolhidos em notas de campo e observação participante na PES II em 2.º CEB

5. CONCLUSÕES

|' '' | | ''

Apresentados os resultados do estudo, importa agora sintetizar as principais conclusões a que a investigação permitiu chegar. A apresentação das conclusões tomará como referência os objetivos específicos do estudo e, sempre que tal se verifique pertinente, será mobilizado o quadro teórico de referência.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico, *caracterizar as concepções e práticas descritas de professores de 1.º e 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica*, conclui-se que tanto o professor de 1.º CEB como a professora de 2.º CEB possuem concepções sobre os processos de DP que se aproximam dos referenciais teóricos. Neste sentido, ambos os professores são de opinião que estes processos devem ser destinados a todos os alunos, permitem o desenvolvimento de competências e envolvem a implementação de processos de aprendizagem diferenciados e a utilização de recursos igualmente diferenciados, corroborando, assim, o sugerido por Ferreira (2017) de acordo com o qual os processos de diferenciação pedagógica consistem num conjunto de metodologias e estratégias de ensino que podem ser utilizados de modo a adequar o ensino às necessidades e características de cada aluno. Acresce que tanto um como o outro professor entendem que os processos de DP se configuram facilitadores do sucesso educativo dos alunos. Tal como afirmam Tomlinson e Allan (2002), o sucesso escolar consiste no principal objetivo de uma sala de aula em que se implementam processos de DP.

No que respeita às práticas descritas, o professor de 1.º CEB considera que aplica os processos de DP com todos os alunos, implementando diversas estratégias que vão ao encontro das necessidades individuais dos alunos. As estratégias de ensino diferenciado presentes na prática deste professor vão ao encontro das enunciadas por Pires (2001), Heacox (2006) e Tomlinson e Allan (2002), designadamente, a utilização de diversas modalidades de trabalho, a gestão flexível do tempo, do espaço e do currículo, a disponibilização para a utilização pelos alunos de materiais diversificados e o recurso a formas alternativas de avaliação. Por outro lado, a professora de 2.º CEB também considera que aplica os processos de DP com todos os alunos referindo, no entanto, o recurso a processos centrados no professor, privilegiando as modalidades de trabalho individual e em coletivo.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico, *comparar as concepções e práticas descritas entre os professores do 1.º e 2.º CEB*, é possível observar que, embora as concepções destes professores sejam semelhantes entre si e em convergência com o sugerido pelos referenciais teóricos, os dois professores implementam de modo muito diferente os processos de diferenciação pedagógica. Por exemplo, no que se refere aos destinatários destes processos, enquanto o professor de 1.º CEB na sua prática os implementa com todos os alunos, considerando que os alunos com mais dificuldades usufruem mais por não serem tão autónomos, a professora de 2.º CEB, por sua vez, considera que aplica estes processos principalmente aos alunos com mais dificuldades. Esta opção da professora de 2.º CEB não se encontra em linha de concordância com o quadro teórico da DP. A diferenciação deve ocorrer com todos os alunos e não apenas com alguns alunos. Neste sentido, Grave-Resendes e Soares (2002) consideram que a diferenciação pedagógica surge como resposta à variedade que existe entre os alunos para que estes não tenham de estudar as mesmas coisas, ao mesmo ritmo e da mesma forma. Assim, os alunos devem ter oportunidade de aprender e evoluir de acordo com a sua capacidade e o seu ritmo, devendo existir, por isso, uma gestão flexível dos tempos, materiais e conteúdos. Este é o entendimento de Heacox (2006) que refere que o professor deve alterar o ritmo ou o tipo de instrução tendo em conta as necessidades, interesses ou estilos de aprendizagem dos alunos. Um outro aspeto a destacar é que o professor de 1.º CEB implementa processos centrados nos alunos, por oposição à professora de 2.º CEB que aplica processos centrados no professor, nomeadamente, o recurso ao manual e à exposição de conteúdos. De acordo com Tomlinson e Allan (2002), “os professores ficam particularmente limitados quando a primeira ou principal estratégia pedagógica que utilizam é centrada em si” (p. 27). Relativamente aos constrangimentos sentidos por estes professores na implementação de processos de DP, ambos mencionam a exiguidade do tempo. Os restantes constrangimentos mencionados por estes professores são diferentes entre si, embora vão ao encontro dos constrangimentos referidos por Heacox (2006). Esta autora refere, entre outros, a falta de informação dada nos cursos de formação de professores, a existência de um currículo extenso, definido a nível nacional e influenciado por critérios homogéneos, a exigência cada vez maior da realização de tarefas burocráticas e a insuficiência ou ausência de recursos. Neste sentido, o professor de 1.º

CEB menciona como constrangimento a realização de tarefas burocráticas que retiram muito tempo ao professor para preparar aulas e a professora de 2.º CEB refere a insuficiência ou inexistência de recursos humanos e materiais nos contextos de trabalho e o elevado número de alunos por turma.

No que diz respeito ao terceiro objetivo, *comparar as concepções e práticas dos professores do 1.º e do 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas observadas pela investigadora*, é de referir que, na generalidade, as observações realizadas vão ao encontro das concepções e práticas descritas pelos dois professores. Em relação ao professor de 1.º CEB, a observação corrobora as práticas descritas por este docente no que respeita à sua consideração pelos interesses dos alunos e a implicação dos mesmos nos processos de decisão na vida da sala de aula. É importante referir a utilização da rotina de TEA e do recurso ao trabalho por projetos que, no entender deste docente, permitem aos alunos um trabalho de acordo com os seus interesses e necessidades, em que podem escolher temas que pretendam investigar ou o trabalho a realizar, assim como o que pretendem desenvolver e de que forma pretendem comunicar o que aprenderam, quer a colegas, quer aos pais (Heacox, 2006). Este professor aplica processos de diferenciação pedagógica junto dos seus alunos, procurando diferenciar conteúdos, processos e produtos, de acordo com o exposto por Heacox (2006) e Tomlinson e Allan (2002). No que respeita à professora de 2.º CEB, esta apoia de modo regular e individualizado alunos com medidas seletivas e adicionais e não todos os alunos, tal como previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. As observações realizadas permitem concluir que, durante o período observado, esta docente não implementou de modo regular e sistemático as estratégias de diferenciação pedagógica referidas Pires (2001), Heacox (2006) e Tomlinson e Allan (2002), designadamente, entre outras, a possibilidade de os alunos escolherem as atividades que querem realizar de acordo com os seus interesses e necessidades, a implementação de modalidades de trabalho diversificadas, a realização de planeamento das atividades por parte do professor e alunos, bem como a existência de formas alternativas de avaliação.

Em suma, este trabalho permite concluir que tanto o professor de 1.º CEB como a professora de 2.º CEB possuem concepções sobre os processos de diferenciação pedagógica que vão ao encontro dos referenciais teóricos. Contudo, a prática da

professora do 2.º CEB permite considerar que esta não adota procedimentos em estreita concordância com estes referenciais.

6. LIMITAÇÕES DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

| " | | " |

Terminada a apresentação das principais conclusões do estudo, configura-se necessário identificar os principais constrangimentos experienciados ao longo do processo de investigação.

Em primeiro lugar, revelou-se difícil a tarefa de garantir o número de páginas recomendado para a realização do presente relatório. Contudo, considera-se que o uso de quadros síntese para esquematizar os principais resultados do estudo, apesar de ocupar algum espaço, permitiu uma melhor compreensão dos mesmos.

Em segundo lugar, dado tratar-se de um primeiro trabalho desta natureza, um dos grandes constrangimentos foi a inexperiência da investigadora na realização do processo de investigação no que diz respeito à aplicação de técnicas de recolha de dados, designadamente, a conceção do guião de entrevista e a condução da mesma junto dos OC. Tratando-se da primeira utilização da técnica de análise de conteúdo, a sua realização também se configurou um constrangimento do processo investigativo.

Por fim, destaca-se, ainda, a insuficiência de tempo disponibilizado para a concretização de um trabalho rigoroso e desta natureza e ainda a exiguidade de estudos sobre esta temática. Não obstante, foram realizados todos os esforços para o concluir com sucesso.

7. PROPOSTAS DE ESTUDOS FUTUROS

| " | | " |

É sobejamente reconhecida a importância dos processos de Diferenciação Pedagógica para o sucesso escolar de todos os alunos. Sugere-se, por isso, a continuidade de estudos desta natureza, em vários contextos e níveis de ensino, no sentido de se identificarem evidências científicas que possam ajudar os professores na adoção destas práticas. Do mesmo modo, evidências científicas passíveis de ser mobilizadas em estudos futuros. Estes estudos podem ser realizados com recurso a metodologias de natureza qualitativa, quantitativa ou mistos e podem, também, contar com a participação dos alunos e dos pais.

REFLEXÃO FINAL

| | " | | "

Terminada a experiência de Prática de Ensino Supervisionada II e elaborado o presente relatório final, importa agora realizar uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido e as aprendizagens realizadas. Esta reflexão incidirá sobre os seguintes pontos: (i) Contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) Contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; e (iii) Identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Em primeiro lugar, importa referir que a existência de uma postura reflexiva por parte dos docentes é fundamental. Nóvoa (2009) defende que os professores devem preparar-se “para um trabalho de si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e auto-análise” (p. 38), sendo estas essenciais para uma “profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas” e que se define “a partir de referências pessoais” (p.40).

No que diz respeito à prática de ensino desenvolvida nos dois ciclos de ensino, destaco a possibilidade de contactar com dois contextos muito distintos entre si, em que pude relacionar diferentes processos de ensino e aprendizagem, diferentes modos de organização e utilização do tempo, do espaço, dos materiais e do trabalho, diferentes formas de se ser professor. Em ambos os contextos tive oportunidade de aprender e evoluir enquanto futura docente e de ambos levo pistas daquilo que quero que seja o meu papel e caminho enquanto professora. Para além disso, gostaria de destacar oportunidade de contactar novamente com o modelo pedagógico do MEM no contexto de 1.º CEB. Segundo Niza (1998), a cultura pedagógica do MEM é um instrumento social da ação educativa que se institui enquanto ação democrática entre professores e alunos, num trabalho contratualizado de cooperação. Neste contexto, a aprendizagem vai ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, sendo que estes têm um papel de relevo nas decisões respeitantes à turma e à sua aprendizagem e isso é fundamental para que tenham gosto e motivação por aprender. Adicionalmente, o PI incidiu fortemente no TEA que, para além de permitir a regulação e autorregulação das aprendizagens, garante o direito à diferença e diversidade, tratando-se de uma rotina em que os alunos podem trabalhar de acordo com os seus interesses, necessidades, dificuldades e ritmos de trabalho.

Neste sentido, a prática desenvolvida acabou por estar relacionada com o trabalho de investigação realizado sobre os processos de diferenciação pedagógica. Contudo, importa mencionar que em ambos os contextos de PES II, houve a preocupação de considerar o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, atendendo às individualidades de todos, pois, como afirmam Tomlinson e Allan (2002), todos os alunos “têm o direito de esperar professores interessados que estejam dispostos a aceitar os estudantes tal como eles são, conduzindo-os ao longo de percursos de aprendizagem” (p. 12).

Em relação aos contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais, destaco, em primeiro lugar, a possibilidade de alargar o meu conhecimento relativo aos processos de diferenciação pedagógica e de que forma é que eles podem ser implementados para se permitir o sucesso educativo de todos os alunos. Com efeito, para que se possa falar de uma Escola de qualidade e que seja verdadeiramente inclusiva, é imperativo que as diferenças sejam reconhecidas e que as necessidades individuais sejam atendidas (Morgado, 2003). Para além disso, este estudo constituiu o primeiro trabalho de investigação, permitindo-me ganhar experiência nas diferentes etapas de uma metodologia de natureza qualitativa, tendo tido oportunidade de recolher os dados e analisá-los recorrendo à análise de conteúdo, uma técnica com a qual contactei pela primeira vez. Foi um processo exigente, mas em que adquiri imensas competências.

Por fim, no que respeita à identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional, saliento, como pontos fortes da minha prática, a relação estabelecida com os alunos, a realização de atividades adequadas e motivadoras que foram ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, bem como a construção de recursos que permitiram a exploração e construção do conhecimento por parte dos mesmos. Por outro lado, como maior fragilidade da minha prática, decorrendo da falta de experiência, destaco alguma dificuldade na gestão do tempo das atividades de forma a cumprir o anteriormente planeado. Sei, contudo, que estes são constrangimentos característicos dos professores principiantes. Sendo a Educação e o ser Professora um processo contínuo, os desafios que me acompanharam no decorrer da PES II não estarão supridos no fim da minha formação. As dificuldades e constrangimentos que fui

experienciando fazem parte do meu percurso de aprendizagem: são aspetos sobre os quais devo procurar refletir, aprofundar e, sobretudo, considerar e investir dada a importância de uma atualização profissional ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*.
Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Baptista, I. (Coord.). (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica. Carta Ética*.
<http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Bardin, L. (2022). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto Editora
- Bruner, J. S. (1999). *Para um Teoria da Educação*. Relógio D'Água Editores.
- Coutinho, C. P. (2022). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.^a ed). Coimbra: Edições Almedina.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.^a série — N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.^a série — N.º 129.
- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma Pedagogia Diferenciada em Contexto de Sala de Aula: Teoria, Práticas e Desafios*. Coisas de Ler.
- 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.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, 1.^a série — N.º 237.
- Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. *Diário da República*, 1.^a série — N.º 176.

- Martins, O. M., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Mendes, L. (2006). Avaliação: Um Processo Partilhado. *Escola Moderna*, 24, 5-13.
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_b_01_avaliacao_lmendes.pdf
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação* (pp. 353- 379). Tinta da China.
- Niza, S. (2004). A ação de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação* (pp. 454-462). Tinta da China.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. EDUCA.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Artmed.
- Pires, J. (2001). Heterogeneidade e diferenciação. *Escola Moderna*, 12, 5.ª série, 35-38.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. C. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (1.ª ed.). (J. M. Marques, M. A. Mendes e M. Carvalho, Trad.). Gradiva.
- Rief, S. F. & Heimburge, J. A. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. I Volume. Porto Editora.
- Rocha, A. P. L. (2016). Diferenciação pedagógica: um desafio ou uma dificuldade? O retrato obtido através da avaliação externa de escolas. *Interfaces da Educação*, 20 (7), 22-40.

- Santana, I. (1998). A Avaliação em cooperação no 1.º CEB. *Escola Moderna*, (2) 5.ª, 11-19.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, (8) 5.ª, 30-33.
- Silva, A. I. G. (2017). *Das concepções às práticas de diferenciação pedagógica no 1.º e no 2.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/10400.21/8524>
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Segundo Bolonha*. (3.ª ed.). Lisboa: PACTOR.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto Editora.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Edições ASA.

ANEXOS

| | " | | "

Anexo A. Potencialidades
e fragilidades dos alunos
do 1.º CEB

|' '' | | ''

Potencialidades e fragilidades dos alunos do 1.º CEB

Potencialidades	Fragilidades
Competências transversais gerais	
<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia na realização das atividades. - Participação ativa e interesse nas atividades propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificação do PIT tendo em conta as dificuldades. - Pouca diversificação das atividades realizadas no TEA. - Não cumprimento das tarefas atribuídas semanalmente. - Desrespeito pelas regras de cortesia (por exemplo, não respeitar a vez do outro participar e interromper os colegas). - Desrespeito pelas instruções dadas.
Português	
<ul style="list-style-type: none"> - Gosto pela leitura (ouvir ler e ler) e pela escrita de textos. - Leitura fluente e segura, que evidencia a compreensão do sentido dos textos. - Comunicação oral audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados. - Sentido crítico e poder de argumentação. - Revisão de textos com vista ao seu aperfeiçoamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades na ortografia, sobretudo por desconhecimento de algumas regras. - Utilização errada da pontuação na escrita de textos. - Utilização de letras minúsculas em casos em que deveriam ser utilizadas letras maiúsculas e vice-versa. - Escrita de discurso direto e indireto. - Dificuldade em escrever textos coesos.
Matemática	
<ul style="list-style-type: none"> - Realização de cálculos recorrendo a diferentes estratégias de cálculo mental. - Comunicação matemática: expressão de ideias de forma oral e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação de enunciados das tarefas matemáticas, nomeadamente, problemas matemáticos. - Dificuldade na análise e justificação das estratégias utilizadas na resolução de problemas.
Estudo do Meio	
<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho por projetos (planificação, organização, consecução do trabalho e sistematização da informação). - Curiosidade pela descoberta/ investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades na localização temporal de acontecimentos históricos.
Educação Física	
<ul style="list-style-type: none"> - Blocos: Jogos, Perícias e Manipulações e Deslocamentos e Equilíbrios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Blocos: Ginástica.

Expressão Dramática/ Teatro	
<ul style="list-style-type: none"> - Adequação das possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração e aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração das possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.).
Música	
<ul style="list-style-type: none"> - Criatividade nos momentos de experimentação e criação. - Capacidade de improvisação, em grupo, de pequenas sequências melódicas a partir de ideias não musicais (exemplo: desenhos). - Capacidade de tocar, a solo, as suas próprias peças musicais, utilizando instrumentos Orff. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas. - Identificação dos pontos fortes das suas aprendizagens e desempenhos individuais ou em grupo.
Artes Visuais	
<ul style="list-style-type: none"> - Domínio de técnicas e materiais (ex. desenho à vista, pintura com aguarelas). - Manifestação de capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas. - Apreciação dos trabalhos dos colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos pontos fortes das suas aprendizagens e desempenhos individuais ou em grupo.

Anexo B. Avaliação dos
objetivos gerais do PI -
1.0 CEB

|' " | | "'

Avaliação dos objetivos gerais do Plano de Intervenção : 1.º CEB

Objetivos	Indicadores de avaliação	Técnicas	Instrumentos
Desenvolver a capacidade de identificar aprendizagens curriculares realizadas e por realizar.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica as aprendizagens realizadas e por realizar, preenchendo as listas de verificação individuais. - Realiza autoavaliação das aprendizagens curriculares realizadas e por realizar nas atividades desenvolvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta dos processos e produtos dos alunos; - Análise documental dos produtos dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelhas de registo de avaliação do TEA (aplicado no início e no fim da intervenção); - Questionário de autoavaliação do TEA (aplicado no início e no fim da intervenção); - PIT dos alunos; - Listas de verificação individuais; - Grelhas de autoavaliação das atividades.
Desenvolver a capacidade de estabelecer objetivos, traçar planos e concretizá-los, com sentido de responsabilidade, autonomia e espírito de comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Planifica o PIT de acordo com aprendizagens curriculares por realizar. - Realiza as tarefas com autonomia. - Ajuda os colegas em TEA. - Solicita apoio para superar as suas dificuldades. - Cumpre o plano de trabalho. - Autoavalia-se de acordo com o seu desempenho. - Realiza heteroavaliação do trabalho dos colegas tendo em conta o seu desempenho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversas informais com o OC e com os alunos; - Reuniões semanais com o OC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário de autoavaliação do TEA (aplicado no início e no fim da intervenção); - PIT dos alunos; - Listas de verificação individuais; - Grelhas de autoavaliação das atividades.

Anexo C. Avaliação do
cumprimento dos objetivos
gerais do PI - 1.0 CEB

|' '' | | ''

Avaliação do cumprimento dos objetivos gerais do Plano de Intervenção: 1.º CEB

Grelha de avaliação dos objetivos do PI – 1.ª semana de intervenção																				
Indicadores de Avaliação	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Identifica as aprendizagens realizadas e por realizar.	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
Realiza autoavaliação das aprendizagens curriculares realizadas e por realizar nas atividades desenvolvidas.	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
Planifica o PIT de acordo com aprendizagens curriculares por realizar.	Am	Am	Am	Am	Am	Ra	Am	Am	Am	Am	Ra	Am	Ra	Am	Ra	Am	Ra	Ra	Am	Am
Realiza as tarefas com autonomia.	Am	Am	Am	Ra	Am	Ra	Am	Am	Am	Ra	Am	Am	Ra	Am	Ra	Am	Am	Am	Am	Am
Ajuda os colegas em TEA.	Ra	Am	Am	Am	Am	Ra	Am	Am	Am	Ra	Am	Am	Am	Ra	Am	Am	Ra	Am	Am	Am
Solicita apoio para superar as suas dificuldades.	Ra	Ra	Am	Am	Ra	Am	Ra	Ra	Am	Am	Am	Am	Am	Ra	Am	Ra	Am	Am	Am	Am
Cumpre o plano de trabalho.	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Ra	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
Autoavalia-se de acordo com o seu desempenho.	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
Realiza heteroavaliação do trabalho dos colegas tendo em conta o seu desempenho.	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am

Frequentemente

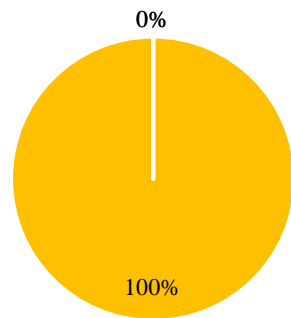
Às vezes

Raramente

Análise dos dados

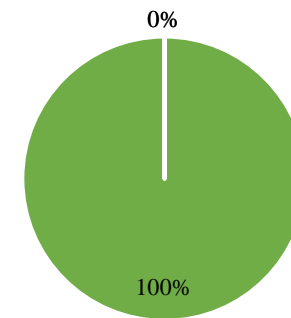
Identifica as aprendizagens realizadas e por realizar.

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



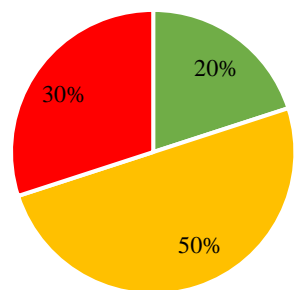
Realiza autoavaliação das aprendizagens realizadas e por realizar

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



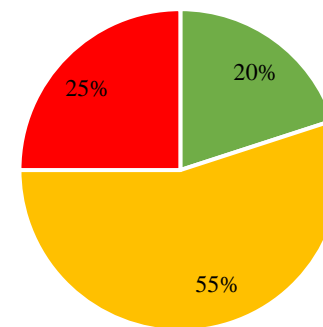
Planifica o PIT de acordo com aprendizagens curriculares por realizar

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



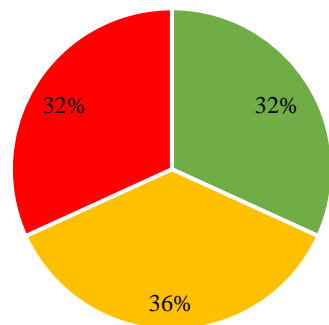
Realiza as tarefas com autonomia.

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



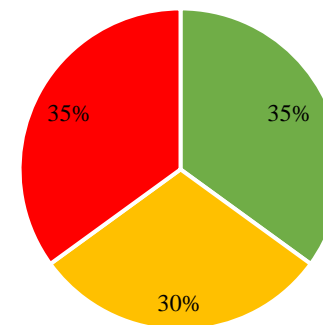
Ajuda os colegas em TEA

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



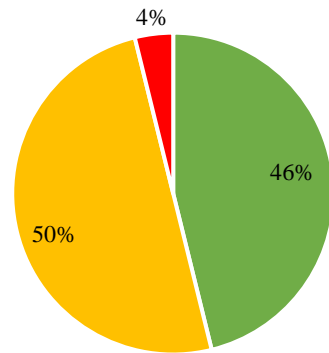
Solicita apoio para superar as suas dificuldades

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



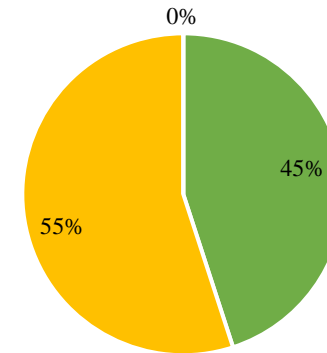
Cumpre o plano de trabalho.

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



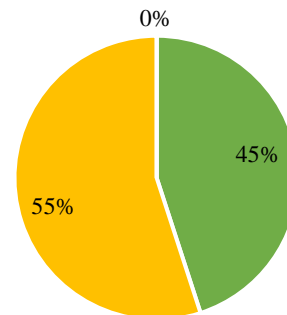
Autoavalia-se de acordo com o seu desempenho.

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



Realiza heteroavaliação do trabalho dos colegas tendo em conta o seu desempenho

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



Grelha de avaliação dos objetivos do PI – 4.ª semana de intervenção																				
Indicadores de Avaliação	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Identifica as aprendizagens realizadas e por realizar, preenchendo as listas de verificação individuais.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Realiza autoavaliação das aprendizagens curriculares realizadas e por realizar nas atividades desenvolvidas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Planifica o PIT de acordo com aprendizagens curriculares por realizar.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Realiza as tarefas com autonomia.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Ajuda os colegas em TEA.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Solicita apoio para superar as suas dificuldades.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Cumpre o plano de trabalho.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Autoavalia-se de acordo com o seu desempenho.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Realiza heteroavaliação do trabalho dos colegas tendo em conta o seu desempenho.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Frequentemente

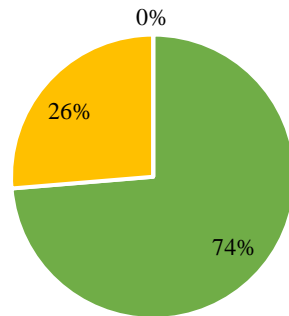
Às vezes

Raramente

Análise dos dados

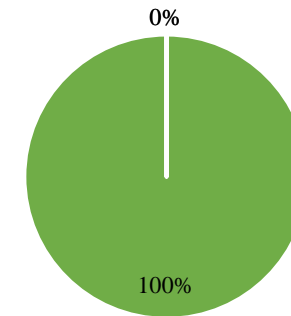
Identifica as aprendizagens realizadas e por realizar.

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



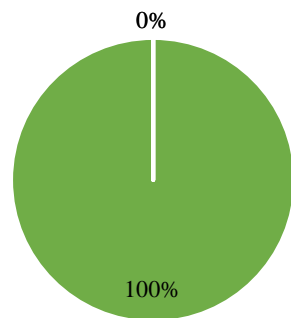
Realiza autoavaliação das aprendizagens realizadas e por realizar

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



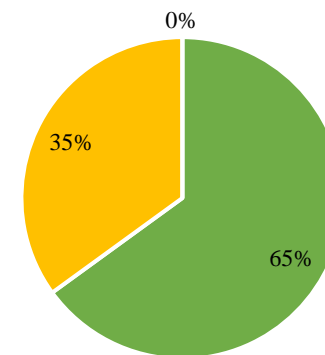
Planifica o PIT de acordo com aprendizagens curriculares por realizar

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



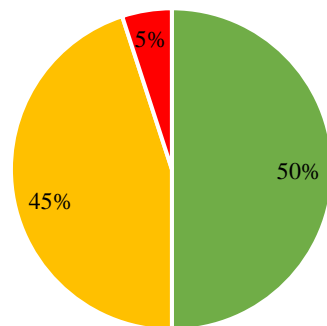
Realiza as tarefas com autonomia

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



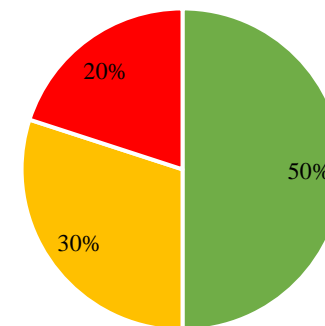
Ajuda os colegas em TEA

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



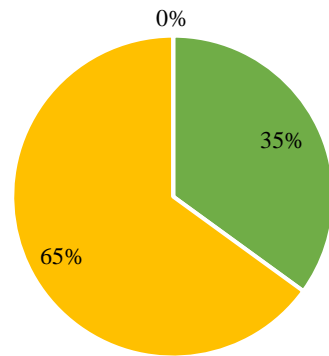
Solicita apoio para superar as suas dificuldades

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



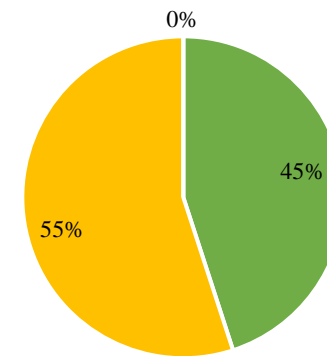
Cumpre o plano de trabalho.

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



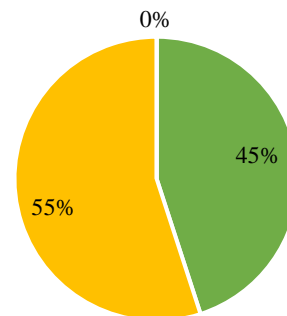
Autoavalia-se de acordo com o seu desempenho.

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



Realiza heteroavaliação do trabalho dos colegas tendo em conta o seu desempenho

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



Anexo D. Potencialidades
e fragilidades dos alunos
do 2.º CEB

|' '' | | ''

Potencialidades e fragilidades dos alunos da Turma A

Turma A	
Potencialidades	Fragilidades
Competências transversais gerais	
- Interesse pelas atividades propostas	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção/ Concentração - Autonomia na realização das atividades - Hábitos de estudo/ realização de TPC - Sentido crítico
Matemática	
- Participação na resolução de exercícios	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação matemática: expressão de ideias (oral e escrita) - Cálculo mental - Raciocínio abstrato - Resolução de problemas
Ciências Naturais	
<ul style="list-style-type: none"> - Curiosidade pela descoberta/ investigação - Interesse por Atividades experimentais 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão e comunicação de conceitos e processos científicos - Raciocínio e resolução de problemas

Potencialidades e fragilidades dos alunos da Turma B

Turma B	
Potencialidades	Fragilidades
Competências transversais gerais	
<ul style="list-style-type: none"> - Interesse pelas atividades propostas - Interesse em aprender coisas novas 	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção/ Concentração - Autonomia na realização das atividades - Comportamento - Hábitos de estudo/ realização de TPC - Sentido crítico
Matemática	
<ul style="list-style-type: none"> - Participação na resolução de exercícios 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação matemática: expressão de ideias (oral e escrita) - Cálculo mental - Raciocínio abstrato - Resolução de problemas
Ciências Naturais	
<ul style="list-style-type: none"> - Curiosidade pela descoberta/ investigação - Interesse por Atividades experimentais 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em recolher dados e realizar medições - Compreensão e comunicação de conceitos e processos científicos - Raciocínio e resolução de problemas

Anexo E. Avaliação dos
objetivos gerais do PI -
2.0 CEB

|' '' | | ''

Avaliação dos objetivos gerais do Plano de Intervenção: 2.º CEB

Objetivos	Indicadores de avaliação	Técnicas	Instrumentos
Desenvolver uma predisposição positiva durante a realização das tarefas, estimulando a capacidade de atenção e concentração	<ul style="list-style-type: none"> - Participa ativamente mostrando motivação e interesse na realização das tarefas. - Realiza as tarefas solicitadas com atenção e responsabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta dos processos e produtos dos alunos; - Análise documental dos produtos dos alunos; 	- Grelhas de registo de avaliação.
Desenvolver a capacidade de estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia.	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece objetivos autonomamente e traça planos para os alcançar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversas informais com a OC e com os alunos; 	
Apresentar e explicar conceitos, ideias, processos e estratégias, oralmente e por escrito.	<ul style="list-style-type: none"> - Exprime, oralmente e por escrito, as suas ideias, processos e estratégias. - Fala de forma clara e audível, articulando as palavras de modo adequado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões semanais com a OC; - Autoavaliação final. 	
Definir e executar estratégias adequadas para investigar e responder a questões.	<ul style="list-style-type: none"> - Define e executa estratégias adequadas para responder ao que lhe é pedido. - É capaz de formular questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e comunicá-los. 		

Analisar criticamente as conclusões obtidas e reformular, se necessário, as estratégias adotadas.	<ul style="list-style-type: none">- Analisa criticamente conclusões e estratégias adotadas.- Reformula, se necessário, as estratégias adotadas.		
---	--	--	--

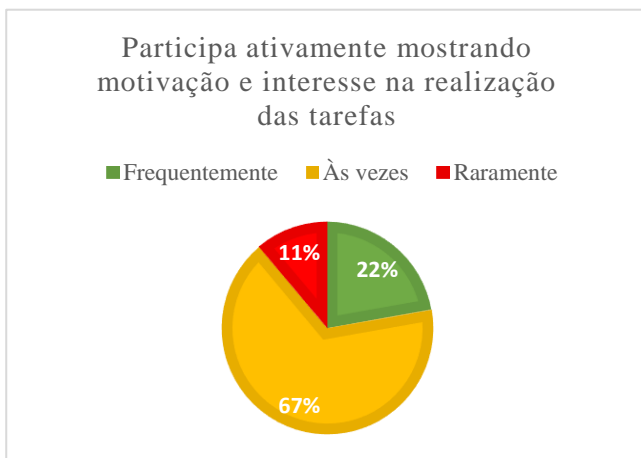
Anexo F. Avaliação do
cumprimento dos objetivos
gerais do PI - 2.0 CEB

|' '' | | ''

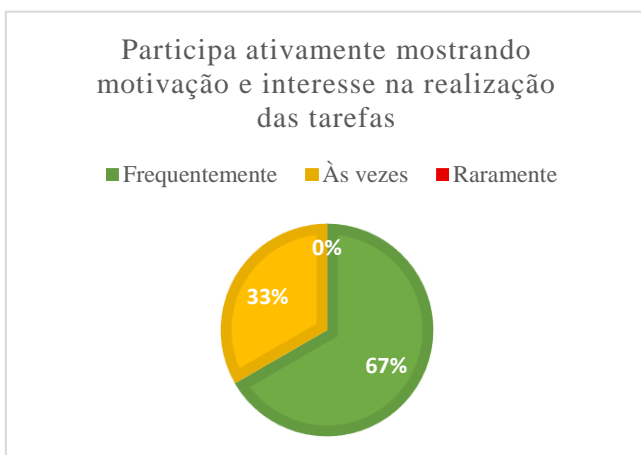
Avaliação do cumprimento dos objetivos gerais do Plano de Intervenção: 2.º CEB

Desenvolver uma predisposição positiva durante a realização das tarefas, estimulando a capacidade de atenção e concentração

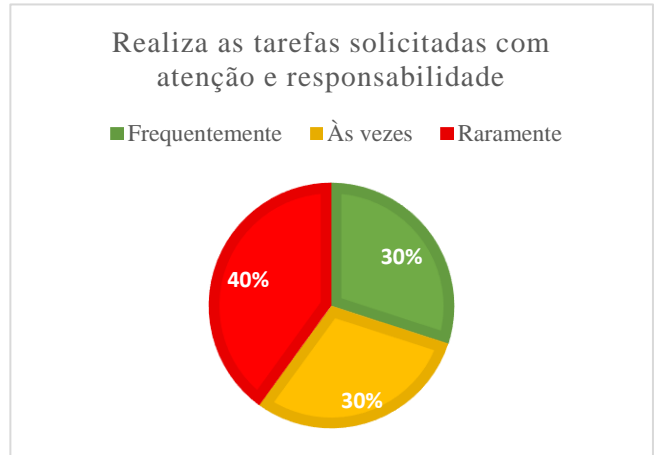
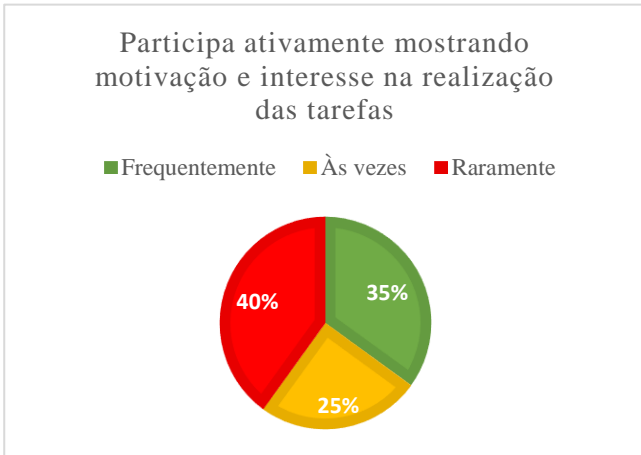
Turma A – 1.ª semana de intervenção:



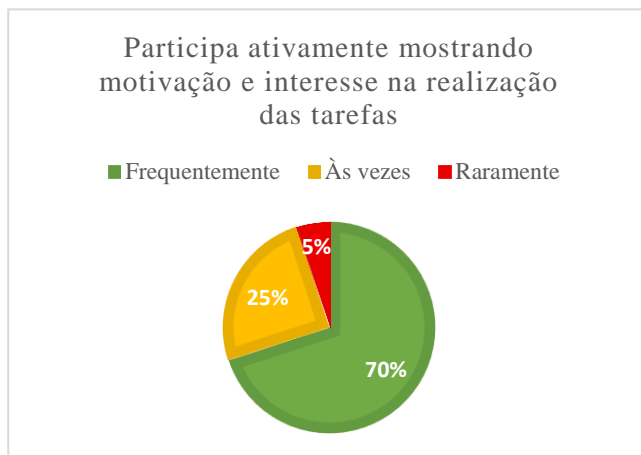
Turma A – 9.ª semana de intervenção:



Turma B – 1.^a semana de intervenção:

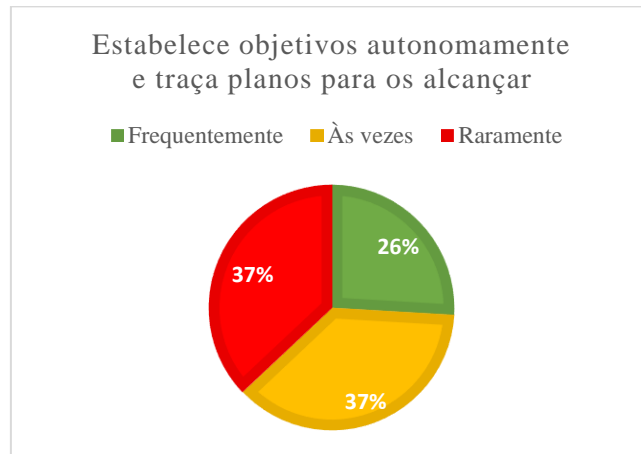


Turma B – 9.^a semana de intervenção:

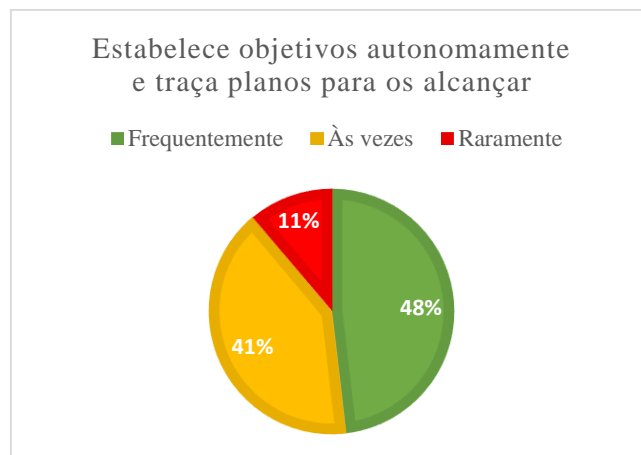


Desenvolver a capacidade de estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos,
com sentido de responsabilidade e autonomia

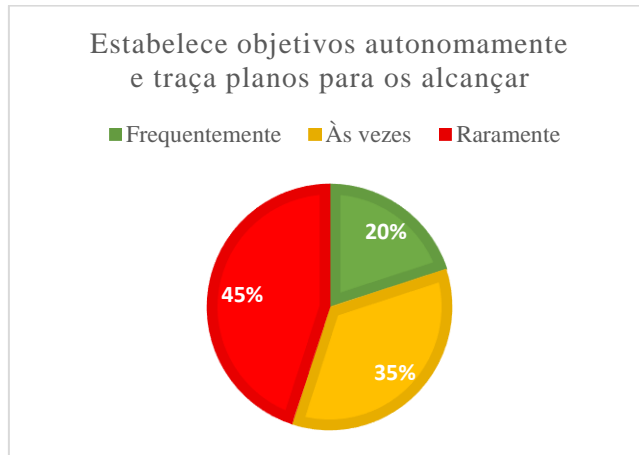
Turma A – 1.^a semana de intervenção:



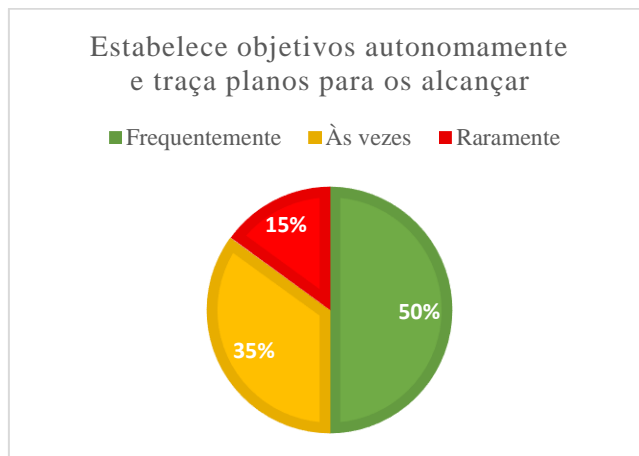
Turma A – 9.^a semana de intervenção:



Turma B – 1.^a semana de intervenção:

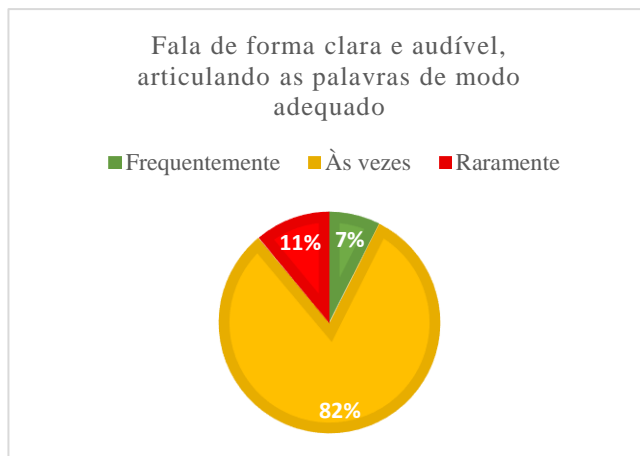
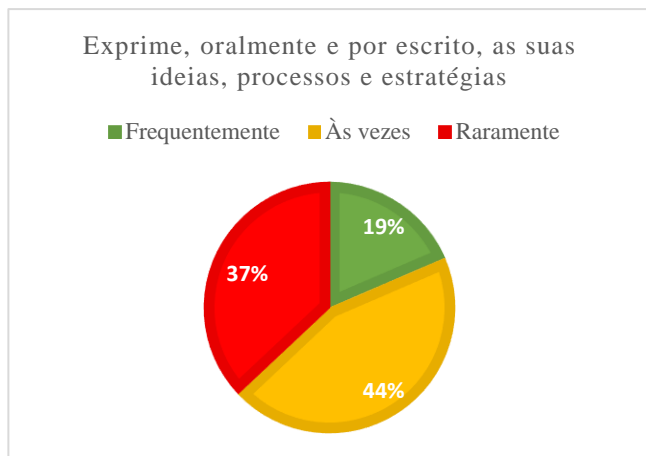


Turma B – 9.^a semana de intervenção:

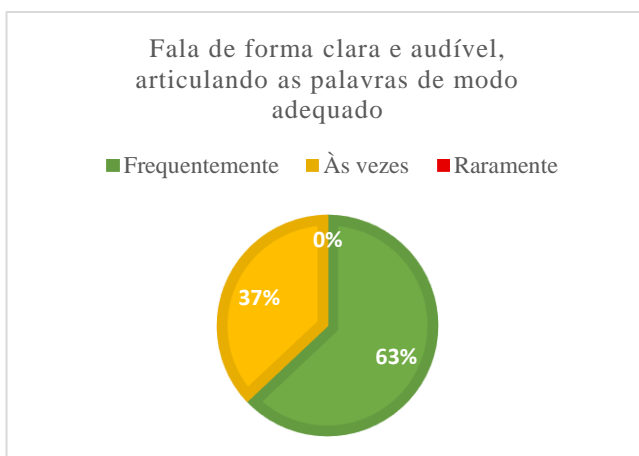
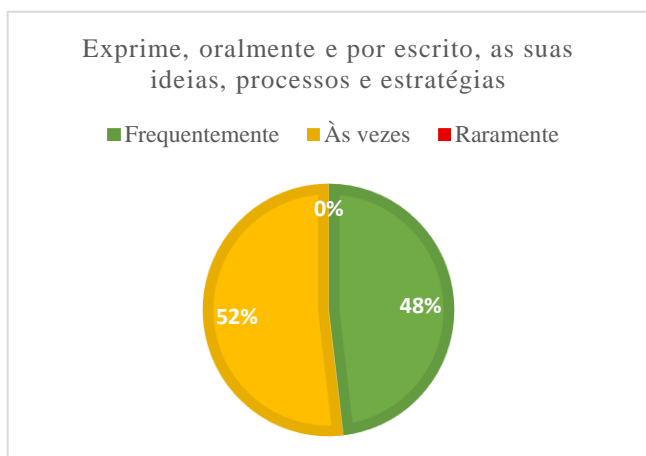


Apresentar e explicar conceitos, ideias, processos e estratégias, oralmente e por escrito

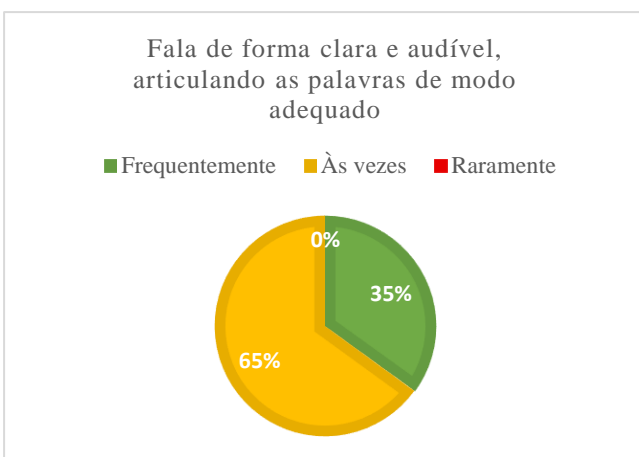
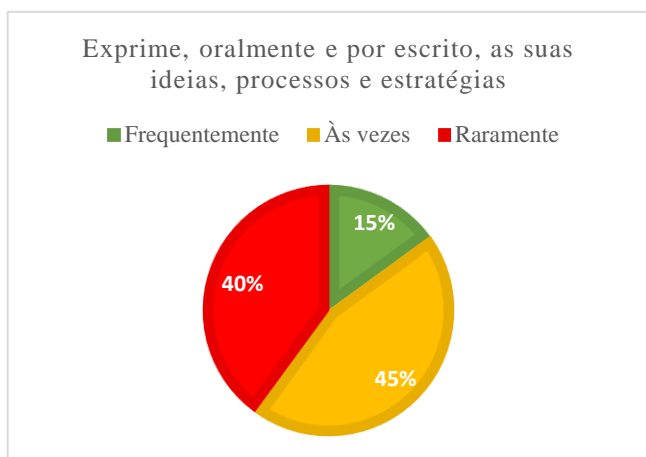
Turma A – 1.^a semana de intervenção:



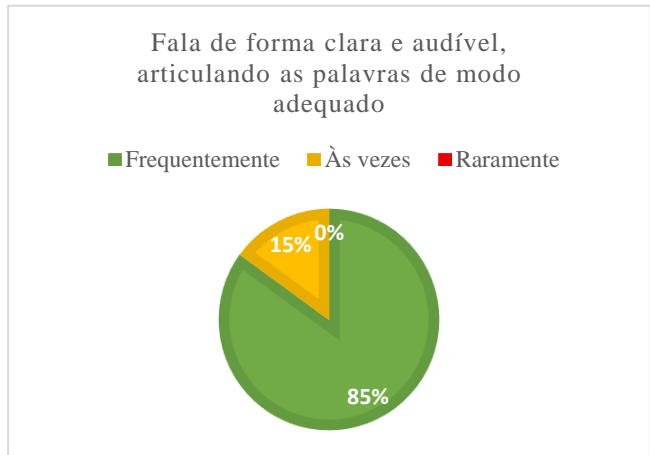
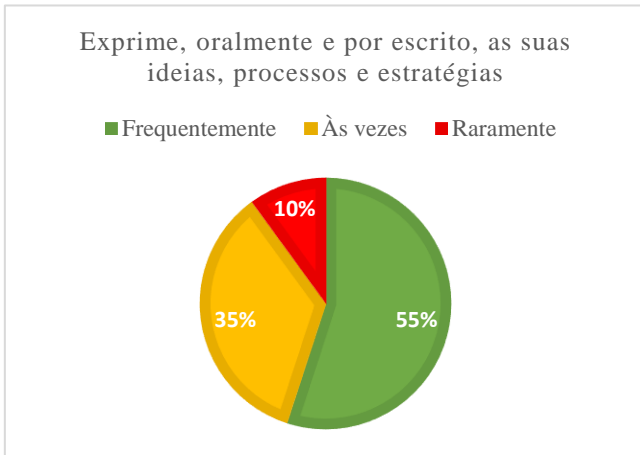
Turma A – 9.^a semana de intervenção:



Turma B – 1.^a semana de intervenção:

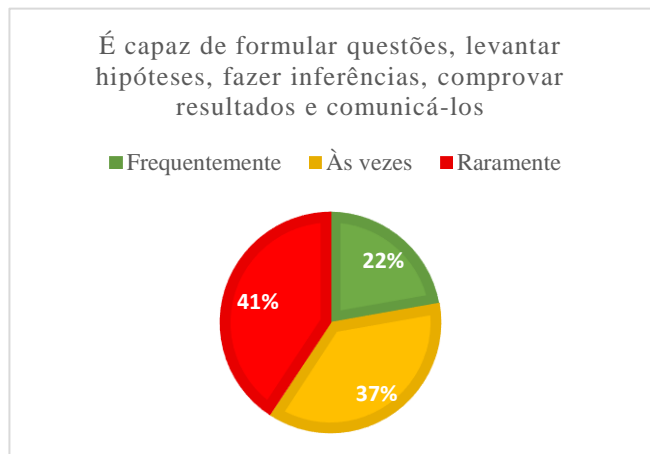
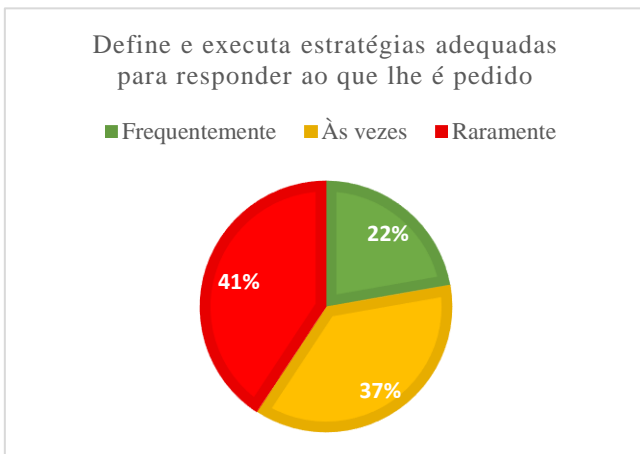


Turma B – 9.^a semana de intervenção:

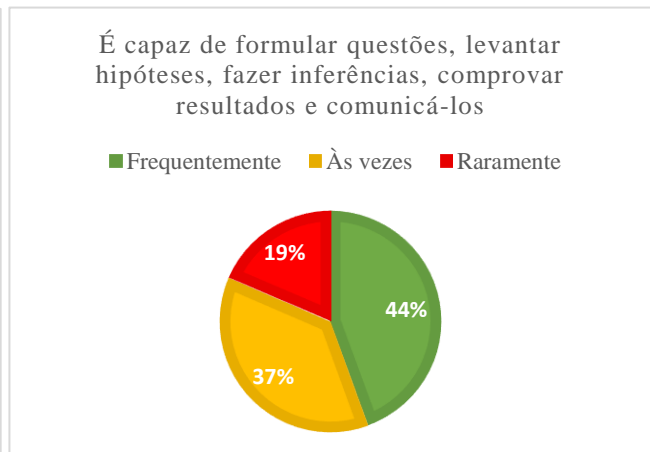
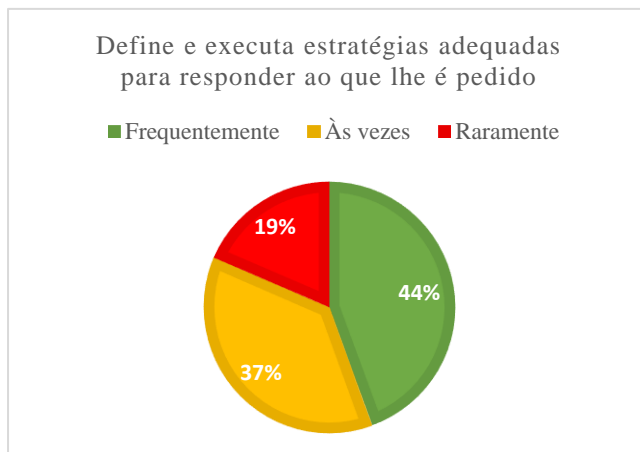


Definir e executar estratégias adequadas para investigar e responder a questões

Turma A – 1.^a semana de intervenção:



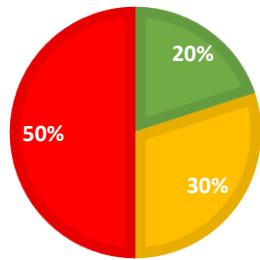
Turma A – 9.^a semana de intervenção:



Turma B – 1.^a semana de intervenção:

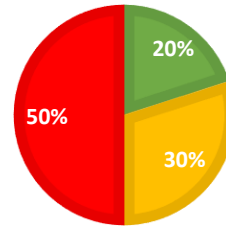
Define e executa estratégias adequadas para responder ao que lhe é pedido

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



É capaz de formular questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e comunicá-los

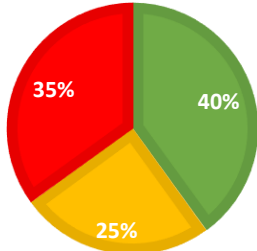
■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



Turma B – 9.^a semana de intervenção:

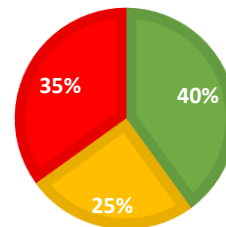
Define e executa estratégias adequadas para responder ao que lhe é pedido

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente



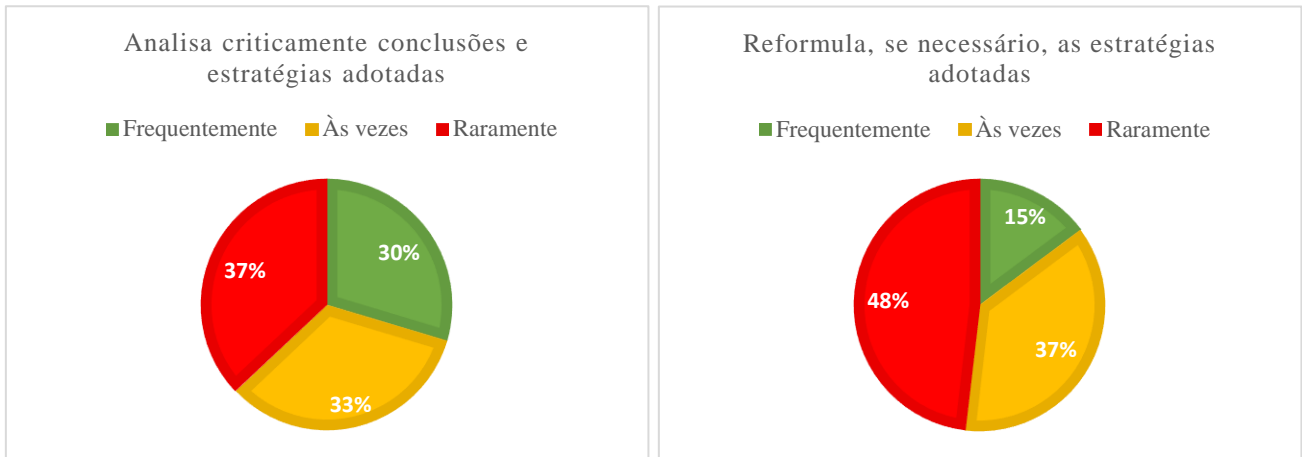
É capaz de formular questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e comunicá-los

■ Frequentemente ■ Às vezes ■ Raramente

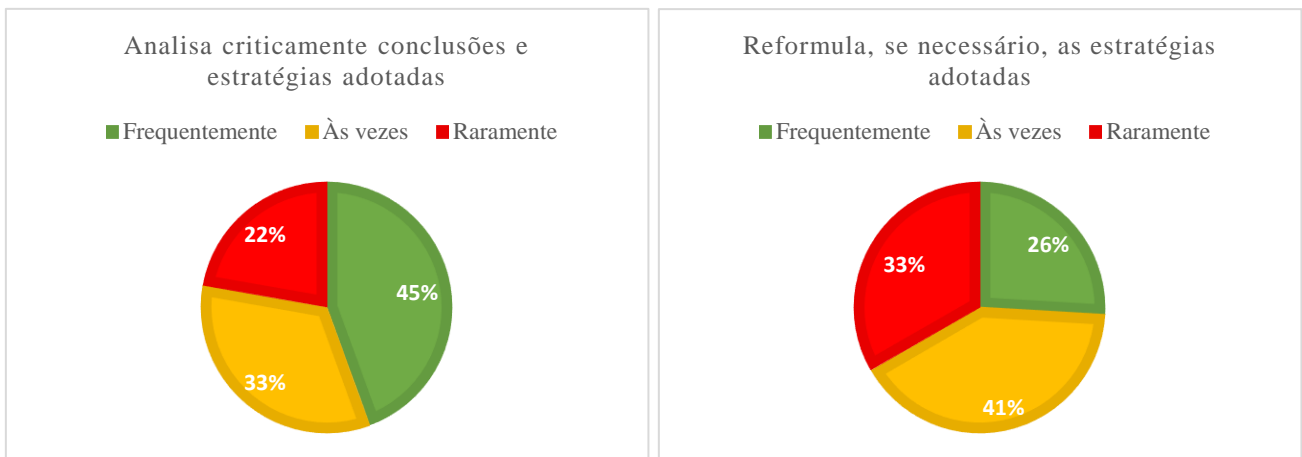


Analisa criticamente as conclusões obtidas e reformular, se necessário, as estratégias adotadas

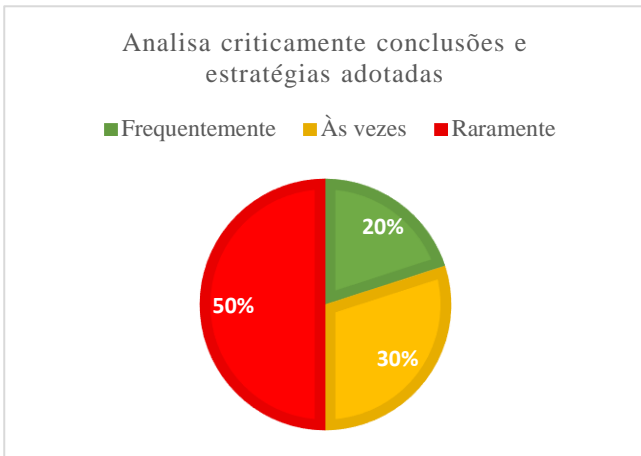
Turma A – 1.^a semana de intervenção:



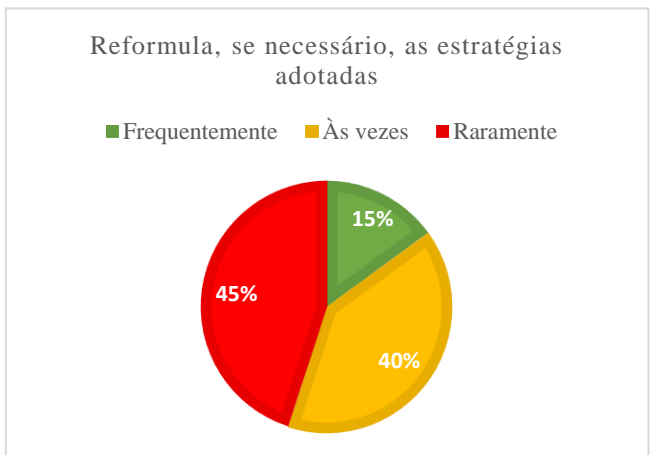
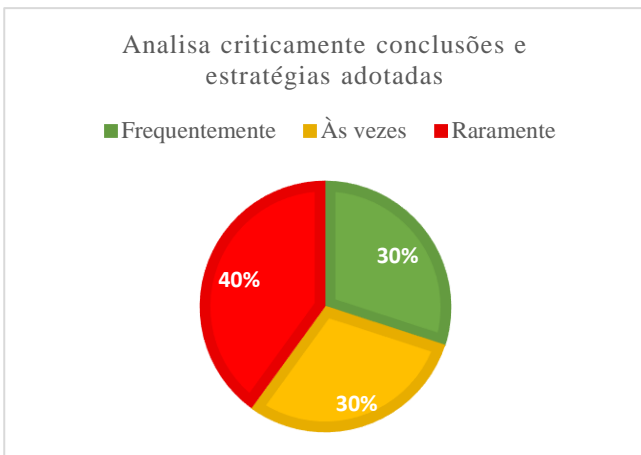
Turma A – 9.^a semana de intervenção:



Turma B – 1.^a semana de intervenção:



Turma B – 9.^a semana de intervenção:



Anexo G. Notas de campo:
observação em PES II no
1.0 CEB

|' '' | | ''

Notas de Campo: observação realizada em PES II no 1.º CEB

Nota de Campo n.º 1	
Data: 17/04/2023	N.º de alunos presentes: 18
Observações	Comentários
<p>(9h00)</p> <p>O professor iniciou o dia, pedindo aos alunos para que organizassem a sala com as mesas em roda de modo a realizar-se a Assembleia de Turma. Nesta, foram discutidas algumas situações relativas ao 3.º Período.</p> <p>A primeira foi relativa ao planeamento do mural do 25 de Abril que os alunos irão pintar na escola no dia 26 de abril. O professor questionou os alunos em como podem planear. Um aluno propôs a realização de uma chuva de ideias sobre o tema “liberdade” e os colegas concordaram com esta ideia.</p> <p>A seguir, foram agendadas as apresentações de um trabalho individual de investigação sobre personagens importantes da história de Portugal escolhidas pelos alunos.</p> <p>Depois, o professor referiu que os alunos terão cadernos novos neste período para que possam ter uma oportunidade de ter um caderno limpo, organizado e com boa caligrafia. Os alunos escolhem como querem decorar a capa do caderno e o professor questionou como eles estavam a pensar fazer e que técnicas e materiais é que pretendiam utilizar.</p> <p>Posteriormente, foi feito o planeamento semanal e distribuídas as tarefas. Ficou definido que o tempo de apresentações será às quartas,</p>	<p>Os alunos faziam propostas. Estas eram muitas vezes consideradas pelo OC. O professor dava oportunidade aos alunos para participarem na tomada de decisão.</p>

<p>quintas e sextas, em cada sessão poderão existir quatro apresentações, a prioridade será para apresentação de projetos, mas também se podem inscrever para outras partilhas.</p> <p>(11h30)</p> <p>A seguir ao intervalo, houve uma reunião entre as turmas de 2.º e 4.º ano para se organizar o TEA coletivo que ocorre às segundas feiras à tarde, de modo a torná-lo mais rentável e organizado em termos de parcerias. Foi solicitado aos alunos que dessem sugestões sobre como deve ser feita esta organização. Os alunos sugeriram a existência de uma folha de registo e que houvesse um planeamento antecipado das parcerias interturmas.</p> <p>(14h30)</p> <p>Depois de preencherem o PIT, os alunos iniciaram o TEA, alguns individualmente, outros já de acordo com as parcerias que estabeleceram com os alunos da outra turma.</p>	<p>Os alunos participavam na planificação do trabalho semanal</p> <p>Os alunos trabalhavam em TEA de acordo o planificado individualmente no seu PIT. Nesta rotina, os alunos combinavam trabalho em parceria com os colegas.</p>
--	---

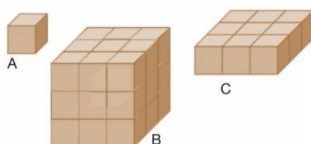
Nota de Campo n.º 2	
Data: 18/04/2023	N.º de alunos presentes: 19
Observações	Comentários
<p>(9h00)</p> <p>Ao iniciar a aula, e após os alunos escreverem o nome e a data no caderno, o professor iniciou o momento de “Cálculo mental”, escrevendo no quadro várias contas para os estudantes resolverem em</p>	<p>O aluno mostrou-se confiante a partilhar a sua estratégia, comunicando de</p>

cinco minutos. Terminado o tempo, o aluno G foi chamado ao quadro para partilhar a estratégia que utilizou para realizar os cálculos.

De seguida, foi apresentado e distribuído pelas estagiárias o “Problema da caixa”, que os alunos resolveram a pares. Durante a exploração, foi realizado questionamento para encaminhar o raciocínio dos grupos e escolhida a ordem de apresentações dos pares para o momento de discussão e sistematização de ideias.

Problema da caixa

A Ana tem um conjunto de figuras diferentes (A, B e C), cada uma delas formada por cubinhos cuja medida de comprimento do lado é 1 cm.



Descobre o número de figuras de cada tipo necessárias para encher uma caixa com as seguintes medidas: 8 cm x 5 cm x 3 cm. Mostra como chegaste à tua resposta.

(10h30)

O tempo de “Educação Física” foi iniciado com o aquecimento articulado orientado pelo aluno F. Em seguida, a professora solicitou que os alunos corressem durante 3 minutos à volta do campo, para que depois fosse realizado um torneio de basquetebol. Neste torneio, a turma foi dividida em quatro grupos e foram realizados dois jogos. A aula terminou com a realização de alongamentos (posição de borboleta).

(12h30)

No T.E.A foi realizado o momento de discussão das estratégias utilizadas para resolver o “Problema da caixa”. Nesse momento, dois pares partilharam as suas descobertas, bem como as estratégias utilizadas para chegarem à resposta correta. Os estudantes

forma clara e audível as suas ideias matemáticas.

Os alunos, inicialmente, revelaram dificuldades em utilizar uma estratégia para resolver o problema que não fosse a utilização exclusiva de cálculos.

Os alunos mostram estar muito agitados durante a explicação do jogo.

O primeiro par comunicou a sua estratégia utilizando representações simbólicas e o segundo par utilizou

<p>comunicaram de forma clara o seu raciocínio, tirando o aluno F que não quis falar devido ao nervosismo.</p> <p>(14h30)</p> <p>No tempo da tarde, como previsto na agenda semanal, a turma foi dividida em dois, sendo que enquanto um grupo estava a ter Música, no ginásio, os restantes estavam a ter “Multiplic’Arte”, na sala de aula. Em Música, a aula começou no piano com a “Música do Bob”. Depois, os alunos foram divididos em pares, de forma a realizar uma atividade de composição de um conjunto de sons e movimentos representativos de uma figura. Para isso, cada grupo teve oportunidade de escolher um instrumento e uma imagem. Cada imagem tinha uma parte vermelha e outra preta, tendo os estudantes de escolher uma cor que representasse o movimento a realizar e outra que representasse o som a produzir. Depois do momento de ensaio, os pares tiveram a oportunidade de apresentar as suas criações aos restantes colegas. Na sala de aula, os alunos puderam dar continuidade ao projeto das elevações e rios de Portugal. Nesta sessão, o OC e a professora X solicitaram que os alunos escrevessem um pequeno parágrafo sobre o rio ou elevação que investigaram e que realizassem um desenho a vista do mesmo. A meio do período da tarde os grupos trocaram de atividades.</p>	<p>representações simbólicas e ativas (base 4 de madeira).</p> <p>O OC foi realizando questões durante as apresentações, de modo a encaminhar os alunos na comunicação, mas também para facilitar que estes estabelecessem conexões entre várias ideias matemáticas.</p> <p>Os alunos revelaram muito entusiasmo ao cantar a música, mas adotaram um comportamento pouco adequado ao não respeitar os pedidos do professor.</p> <p>O OC para além da apresentação pediu aos pares que explicassem o processo de pensamento que orientou a criação.</p> <p>Alguns alunos revelaram dificuldades em selecionar a informação fundamental para caracterizar o seu rio ou elevação.</p>
--	--

Nota de Campo n.º 3

Data: 19/04/2023

N.º de alunos presentes: 19

Observações

Comentários

(9h00)

O dia começou com o momento da agenda semanal “Apresentações” no qual foram terminadas as apresentações relativas aos rios e elevações. No geral, os alunos comunicaram usando uma voz clara e audível, no entanto, leram em vez de usarem as próprias palavras.

Alguns alunos estiveram a conversar durante este tempo de apresentações e foram chamados várias vezes a atenção pelo OC.

(11h30)

A seguir ao intervalo, desenrolou-se uma conversa em grande grupo para tomar decisões relativamente a alguns assuntos. Definiu-se que seria realizada a chuva de ideias para a pintura do mural, se iria iniciar as apresentações sobre as personagens da história de Portugal que os alunos escolheram e investigaram individualmente e se acabariam as aguarelas das fichas informativas sobre os rios e elevações. Durante este momento, os alunos começaram a fazer muito ruído. O OC ficou em silêncio, à espera que os alunos corrigissem o seu comportamento. Ao fim de algum tempo, quando os alunos se acalmaram, prosseguiu.

Esta conversa ocorreu devido à necessidade de se alterar o plano do dia. A agenda é flexível para responder ao ritmo dos alunos. Frequentemente se promoviam conversas em grande grupo para tomada de decisões relativas a alguns assuntos.

Ainda nesta conversa, os professores em sala apresentaram uma proposta para o dia da Mãe. Seria realizarem um trabalho surrealista a partir de uma imagem da mãe, utilizando a mesma técnica que utilizaram para o dia do Pai. Alguns alunos sugeriram outras propostas e, no fim, ficou decidido que cada aluno poderia usar a técnica que quisesse. Em seguida, realizou-se a “chuva de ideias” para o mural. Assim, individualmente, os alunos escreveram, num papel, ideias sobre liberdade, 25 de Abril e primavera.

A utilização do papel antes de as ideias serem verbalizadas deveu-se à tentativa de que todos os

<p>Na parte da tarde, iniciou-se as apresentações sobre as personalidades históricas de Portugal. Neste trabalho, os alunos escolheram uma personagem portuguesa e realizaram pesquisa sobre ela de modo a partilharem a informação recolhida com os colegas. Neste primeiro dia, foram apresentadas as personagens Sacadura Cabral pelo aluno C e Rosa Mota pelo aluno F. No fim de cada apresentação, os colegas e o professor tiveram a oportunidade de realizar comentários e colocar questões.</p>	<p>alunos pudessem pensar e partilhar ideias.</p> <p>O aluno C apresentou a sua personalidade de forma clara e audível. Leu de forma fluida e com bom ritmo a informação que organizou, mas, por estar a ler um cartaz fixo no quadro, apresentou de costas para alguns colegas. Os comentários dos colegas revelaram um bom sentido crítico e a preocupação em realizar críticas construtivas. Os colegas afirmaram que notaram que ele preparou a sua apresentação e, por isso, deveria ter procurado falar por palavras suas. O aluno F apresentou a sua personagem, no geral, de forma audível, mas realizou a leitura com algumas hesitações. Os comentários dos colegas revelaram que este evoluiu, tendo-se notado menos hesitações em relação ao passado.</p>
---	---

Nota de Campo n.º 4

Data: 20/04/2023

N.º de alunos presentes: 19

Observações

Comentários

(9h00)

No período da manhã, e após os alunos escreverem o nome e a data no caderno, o professor iniciou o momento de “Cálculo mental”, escrevendo no quadro duas contas para os estudantes resolverem utilizando o algoritmo. Terminado o tempo, o aluno H foi chamado ao quadro para partilhar a estratégia que utilizou para resolver a conta de dividir ($2436 : 13$) e a E foi explicar como resolveu a conta de multiplicar ($24,6 \times 7,5$).

Corrigidas as contas, o OC fez o levantamento dos alunos que tiveram dificuldades ao resolver o exercício e apresentou uma nova estratégia para fazer mentalmente a tabuada do 13, multiplicar primeiro o número por 10 e depois por 3.

Terminado o momento de Matemática, deu-se continuidade às apresentações das “Personalidades Portuguesas”. Desta vez, foram apresentadas a personagens Luís de Camões pelo aluno O e Aristides de Sousa Mendes pelo aluno A. No fim de cada apresentação, os colegas e o professor tiveram a oportunidade de realizar comentários.

Durante a realização das contas o OC pediu aos alunos que já tinham terminado para ajudarem os colegas com mais dificuldades.

Os alunos que foram ao quadro apresentaram as suas estratégias de forma clara e com confiança. O OC pedia aos alunos que explicassem o processo de raciocínio seguido nas atividades desenvolvidas.

O aluno O falou com um tom baixo e realizou uma leitura com algumas hesitações. Apresentou um cartaz muito bem organizado e esteticamente apelativo. Os comentários à sua apresentação revelaram que o aluno evoluiu bastante.

O aluno A, além de apresentar algum

<p>Realizadas as duas apresentações, o OC solicitou que todos os alunos apresentassem à turma as suas ideias para o “Mural do 25 de abril”.</p> <p>(11h30)</p> <p>No momento de “Estudo do Meio”, foi distribuído um apontamento sobre o Sistema Solar que o professor pediu que os alunos lessem individualmente. Terminada a leitura, este foi projetado no quadro e o aluno S foi chamado para explicar aos colegas o mapa conceptual presente no apontamento. Em seguida, foi realizada a leitura em voz alta do apontamento, à vez, pelos alunos D, F e S.</p> <p>Posteriormente, foi pedido aos alunos que escrevessem um texto com tema livre, de modo a ser escolhido o próximo texto a ser melhorado na próxima semana.</p> <p>(14h30)</p>	<p>nervosismo, falou por palavras próprias, envolveu o público na sua comunicação e apresentou um PowerPoint muito dinâmico com imagens e vídeo.</p> <p>Os comentários realizados às apresentações revelaram que, no geral, a turma consegue avaliar criticamente as apresentações dos colegas e reconhecer os aspetos a melhorar, mas também os pontos em que o aluno evoluiu.</p> <p>O estudo do Sistema Solar foi motivado por um projeto realizado por um grupo de alunos da turma.</p> <p>Depois da leitura, o OC pedia sempre ao aluno que leu para explicar por palavras suas o que tinha acabado de ler.</p>
---	--

<p>No tempo de “T.E.A” para além do cumprimento do estabelecido e planeado no P.I.T, o professor pediu aos alunos que realizassem um desenho do elemento que gostariam de pintar no “Mural do 25 de abril”.</p> <p>(15h15)</p> <p>No tempo de “Educação Física”, os alunos dirigiram-se ao exterior da escola para realizar a aula no jardim. Neste, a professora pediu ao aluno A que realizasse o aquecimento articulado para a turma seguir. Depois, foi explicitado e demonstrado pela docente a posição que deve ser adotada para receber e passar o testemunho numa corrida de estafetas. De seguida, a turma foi dividida nos quatro grupos habituais e foi realizada a corrida de estafetas. Depois de algumas tentativas, a turma foi dividida por 3 estações: (i) jogo de andebol; (ii) jogo da mosca e (iii) estafetas. Os grupos foram mudando de atividades durante o decorrer da aula.</p>	<p>O OC dedicava atenção a todos os alunos.</p> <p>Comportamento agitado por parte de alguns alunos.</p> <p>Alguns alunos revelaram dificuldades em colocarem-se na posição indicada para receber o testemunho, uma vez que a docente apresentou duas possibilidades seguidas uma da outra.</p>
--	---

Nota de Campo n.º 5	
Data: 21/04/2023	N.º de alunos presentes: 20
Observações	Comentários
<p>(9h00)</p> <p>O dia iniciou dando-se continuidade às apresentações das “Personalidades Portuguesas”. Neste dia, foi apresentada a personagem Eduardo Souto Moura pelo aluno G e a personagem António Pinho Vargas pelo aluno B. Tal como é habitual, no fim de cada apresentação, os colegas e o professor tiveram a oportunidade de realizar comentários e colocar questões.</p>	<p>O aluno G apresentou a sua personagem de forma clara e audível. Procurou falar por palavras suas, tendo tentado resumir a informação mais importante que descobriu. Os comentários dos colegas revelam que estes gostaram</p>

<p>(12h30)</p> <p>Depois do intervalo da manhã e da aula de Inglês, os alunos iniciaram o momento de TEA, tendo trabalhado individualmente no seu PIT.</p> <p>(14h30)</p> <p>Depois do almoço, os alunos procederam à avaliação do seu PIT. Ao terminarem, entregaram-nos ao OC, que os redistribuiu de forma aleatória de modo a que os colegas pudessem realizar uma heteroavaliação dos colegas, comentando o trabalho por eles desenvolvido durante a semana.</p>	<p>da sua apresentação uma vez que explicou bem a informação que estava a apresentar. O aluno B procurou não ler nem olhar para o papel, o que motivou algumas hesitações. Podia ter usado um tom de voz mais alto para ser mais audível. Os colegas comentaram positivamente a sua apresentação afirmando que era notório o trabalho prévio de preparação.</p> <p>Poucos alunos realizaram parcerias. O OC deu mais apoio a um aluno que solicitou a sua ajuda e a alunos com maiores dificuldades</p> <p>Os alunos acabam, apenas por avaliar se os colegas cumpriram ou não o que planearam, não referindo, no geral, se os colegas planearam de acordo com as suas dificuldades ou se estão</p>
---	---

<p>Em seguida, deu-se início à Assembleia de Turma, onde, conduzido pelo Presidente, se leu e discutiu o Jornal de Parede. Este explicou que o Jornal de Parede tem quatro colunas: <i>Críticas, Parabéns, Desejos e Realizações</i>. <u>Desejos</u>: O aluno A desejou ter um relógio na sala, tendo ficado o OC responsável por arranjar um novo. <u>Realizações</u>: As alunas R e E concordam que a aula de Música desta semana correu melhor que a anterior em que existiram muitos problemas de comportamento. O OC comentou que foi bom elas terem noticiado esse aspeto positivo. O aluno I gostou que tivesse iniciado o campeonato de Xadrez. Vários colegas comentaram que foi uma ótima ideia. O OC deu-lhes os parabéns pela iniciativa. <u>Parabéns</u>: O aluno N deu os parabéns ao aluno O por estar a ler “muito melhor”. A aluna E deu os parabéns à maior parte da turma por, no jogo “Mata” não estarem sempre a matar os “piores” e as “raparigas”. <u>Críticas</u>: O OC criticou ter sido constantemente interrompido durante um apoio no TEA. A aluna K sugeriu ter as parcerias/ apoios visíveis para não se correr o risco de haver interrupções.</p>	<p>a realizar atividades diversificadas, por exemplo. Fazia sentido, para que os alunos pudessem ter acesso a esta informação uns dos outros, que os alunos sublinhassem no seu PIT as tarefas/ aprendizagens curriculares em que têm mais dificuldades e que planeassem a caneta. Para as reuniões, os alunos organizavam a sala em U para que todos se conseguissem ver. Em Assembleia de Turma, os alunos, colegas e o professor faziam comentários de avaliação e melhoria dos trabalhos realizados em TEA, TP, do cumprimento de tarefas (auto e heteroavaliação), etc. A solução da aluna é bastante pertinente para a organização do TEA. Adicionalmente, faz sentido que sejam definidas, em conjunto, regras para este tempo, para que se garanta</p>
--	--

<p>Depois da leitura e discussão do Jornal de Parede, foi realizada a avaliação das tarefas, na qual os alunos disseram se foram ou não responsáveis e porquê. Muitos alunos não cumpriram a tarefa que lhes estava atribuída, alguns revelaram nem se recordar da mesma.</p>	<p>uma maior autonomia e autorregulação.</p> <p>Deve existir uma maior responsabilização dos alunos em relação às tarefas de sala de aula.</p>
---	--

Nota de Campo n.º 6	
Data: 24/04/2023	N.º de alunos presentes: 14
Observações	Comentários
<p>(9h00)</p> <p>No período da manhã, e após os alunos escreverem o nome e a data no caderno, o professor iniciou o momento de conversa sobre o que os alunos fizeram no fim de semana.</p> <p>Terminadas as partilhas, o OC pediu aos alunos que refletissem sobre a sua postura durante a conversa. Vários alunos intervieram pedindo desculpa à turma pelo seu comportamento e desrespeito pelos colegas.</p> <p>Em seguida, foi discutida e organizada em turma a Agenda Semanal e distribuídas as tarefas semanais.</p>	<p>Durante este momento foram vários os alunos que não respeitaram a partilha dos colegas, adotando uma postura desadequada à sala de aula.</p> <p>Todos os alunos conseguiram realizar uma leitura consciente do seu próprio comportamento.</p>
<p>(10h00)</p> <p>Organizada a Agenda Semanal, o OC pediu aos alunos que terminassem os desenhos sobre o 25 de abril e que terminassem de decorar as capas dos cadernos, enquanto reunia individualmente com cada estudante, de modo a comentar o PIT da semana passada.</p>	<p>O OC identificou que a turma não planeava o seu trabalho, tendo em conta as suas dificuldades, mas sim selecionava as atividades</p>

<p>(11h30)</p> <p>Depois do intervalo, o OC solicitou que os alunos continuassem a realizar os desenhos e que preenchessem o novo PIT.</p> <p>(14h30)</p> <p>Depois do almoço, no tempo de “TEA interturmas”, os alunos iniciaram o TEA, alguns individualmente, outros já de acordo com as parcerias que estabeleceram com os alunos da outra turma.</p>	<p>mais rápidas e fáceis de concluir.</p> <p>Uma conversa com os alunos permitiu aferir que estes não identificavam as suas dificuldades, dependendo do OC para identificar as atividades que necessitavam de realizar.</p> <p>Foram muito poucos os alunos que estabeleceram parcerias com alunos do 2º ano. O professor deu apoio aos alunos. O apoio realizado era mais efetivo durante o TEA</p>
--	--

Nota de Campo n.º 7	
Data: 26/04/2023	N.º de alunos presentes: 20
Observações	Comentários
<p>Para festejar o dia 25 de abril, durante todo o dia foram dinamizadas, para todos os alunos da escola, diversas oficinas no recreio: modelagem; pintura do mural sobre o 25 de abril; jogos tradicionais; construções e jogos de tabuleiro e confeção de pulseiras e colares.</p>	

Nota de Campo n.º 8

Data: 27/04/2023

N.º de alunos presentes:20

Observações

Comentários

(9h00)

Depois da escrita da data e nome, o OC escreveu no quadro alguns cálculos para os alunos resolverem mentalmente: $\frac{1}{2} \times 120$; $\frac{1}{2} \times 150$; $\frac{1}{2} \times 50$; $\frac{1}{3} \times 180$; $\frac{1}{3} \times 150$; $\frac{1}{3} \times 210$; $\frac{1}{4} \times 120$; $\frac{1}{4} \times 240$; $\frac{1}{4} \times 440$. Os alunos passaram os cálculos para o caderno e tiveram 3 minutos para os resolver. O OC selecionou o aluno J para ir ao quadro tentar explicar o exercício. O aluno não conseguiu e começou a chorar. O OC chamou, então, o aluno A, que explicou a sua estratégia de resolução à turma. O OC questionou se alguém terá pensado de outra forma. Alguns alunos usaram a decomposição e outros tiraram um 0 (por exemplo, dividiram por 10, realizaram o cálculo considerando 12 em vez de 120 e depois multiplicaram 10 ao resultado).

A seguir, o aluno O apresentou um quizz sobre bandeiras que realizou autonomamente. O aluno dividiu os colegas em grupos e distribuiu folhas para os alunos escreverem as respostas.

Depois desta apresentação, deu-se continuidade às apresentações das “Personalidades Portuguesas”. Neste dia, foi apresentada a

Alguns alunos demoraram muito tempo a passar os cálculos para o caderno e não tiveram tempo de os resolver. Para que este momento de “cálculo mental” possa ser produtivo, talvez seja importante que seja distribuída uma tira a cada aluno. Sem o ónus de passar os cálculos, os alunos podem concentrar-se melhor na sua resolução.

Os alunos faziam trabalho por projetos de acordo com os seus interesses.

Os colegas gostaram muito desta apresentação, mas um colega criticou o facto de existirem poucas bandeiras e a existência de outras questões não relacionadas com bandeiras. O OC desafiou-o a estudar os países da EU.

<p>personagem António Variações pelo aluno L. Tal como é habitual, no fim da apresentação, os colegas e o professor tiveram a oportunidade de realizar comentários e colocar questões.</p> <p>Depois das apresentações, desenrolou-se uma conversa sobre o 25 de Abril de 1974, na qual os alunos partilharam informações que pesquisaram sobre a revolução, a guerra colonial, Salgueiro Maia e alguns dados estatísticos sobre a sociedade antes e após o 25 de Abril.</p> <p>(11h30)</p> <p>Tendo em conta o fluir da conversa, a importância do tema e o interesse demonstrado pelos alunos, o OC alterou o Plano do Dia de forma a que se continuasse a trabalhar sobre o 25 de Abril. Assim, promoveu-se a visualização do filme “A hora da Liberdade”.</p>	<p>O aluno leu a sua apresentação com bom ritmo, usando um tom de voz audível e sendo claro. Procurou explicar alguns conceitos e apresentou música da sua personalidade. Os colegas comentaram de forma positiva a sua projeção de voz, o seu <i>PowerPoint</i> bem estruturado e o artista escolhido. O OC chamou a atenção para a existência de palavras com letra minúscula (Variações e Fiscal).</p>
---	---

Nota de Campo n.º 9

Data: 28/04/2023

N.º de alunos presentes: 20

Observações

Comentários

(9h00)

No período da manhã, e após os alunos escreverem o nome e a data no caderno, o professor iniciou o momento de “Gramática”, escrevendo no quadro várias palavras para os estudantes classificarem de acordo com a posição da sílaba tónica (história, mar, café, estrela, lápis e matemática). Terminado o exercício, a aluna K foi chamada ao quadro para partilhar a estratégia que utilizou.

Corrigido o exercício, o OC fez o levantamento dos alunos que tiveram dificuldades.

A aluna comunicou com clareza a estratégia utilizada: chamar a palavra para identificar a sílaba tónica e pensar na “lagartinha EGA” para classificar a palavra.

O OC fazia frequentemente a identificação das dificuldades dos alunos para a realização de determinados exercícios para posteriormente apoiar individualmente ou em pequenos grupos com os alunos.

(9h30)

Terminado o momento de “Gramática”, deu-se continuidade às apresentações das “Personalidades Portuguesas”. Desta vez, foram apresentadas a personagens Álvaro Siza Vieira pelos alunos H e P e a personagem Viriato pelo aluno N. No fim de cada apresentação, os colegas e o professor tiveram a oportunidade de realizar comentários.

Os alunos H e P apresentaram um PPT muito bem estruturado e completo. Souberam dividir a apresentação entre os dois, tendo comunicado de forma clara e audível. O aluno N leu de forma rápida e apresentou pouca informação para além do que

<p>(10h30)</p> <p>Concluídas as apresentações, o OC dividiu a turma em grupos e distribuiu fotocópias de dois textos realizados por alunos, para que estes identificassem e apontassem sugestões de melhoramento.</p> <p>(14h30)</p> <p>Depois do almoço, deu-se início à Assembleia de Turma, onde, conduzido pelo Presidente, se avaliaram as tarefas semanais e se leu e discutiu o Jornal de Parede.</p> <p>Terminada a Assembleia, os alunos procederam à avaliação do PIT.</p>	<p>já era o conhecimento da turma. Teve o cuidado de acrescentar as fontes de informação. Os comentários realizados às apresentações revelaram que, no geral, a turma consegue avaliar criticamente as apresentações dos colegas e reconhecer os aspetos a melhorar, mas também os pontos em que o aluno evoluiu.</p> <p>Os alunos demonstraram bastante facilidade em identificar os aspetos dos textos que necessitavam de ser melhorados.</p> <p>Durante a Assembleia de Turma, os alunos adotaram um comportamento extremamente desadequado, não respeitando nem os colegas, nem os adultos presentes em sala. Tendo isto em conta, foram vários os alunos que tiveram de sair da sala, de modo a refletirem e</p>
--	--

	ajustarem o seu comportamento e postura.
--	---

Anexo H. Notas de campo:
observação em PES II no
2.0 CEB

|' '' | | ''

Notas de Campo: observação realizada em PES II no 2.º CEB

Nota de Campo n.º 1							
Hora: 17h00/17h45	Dia: 16/01/2022	Turma: B	Aula: Matemática	N.º de alunos: 25			
Observações			Comentários				
<p>A professora iniciou a aula por apresentar as estagiárias, ao que os alunos responderam com entusiasmo.</p> <p>De seguida, escreveu o sumário no quadro para os alunos copiarem para o caderno:</p> <table border="1" style="margin-left: 40px;"> <tr> <td>Aula n.º 67</td> </tr> <tr> <td>Sumário:</td> </tr> <tr> <td>- Resolução de exercícios de consolidação.</td> </tr> </table> <p>Depois de passarem o sumário, a docente pediu aos alunos que abrissem o manual na página 91, no exercício 10, para corrigirem o trabalho de casa (T.P.C) e perguntou se todos resolveram os exercícios, ao que todos responderam que fizeram.</p> <p>Durante este tempo o aluno P.M está a ser acompanhado por outra professora, esta foi uma aula coadjuvada.</p>			Aula n.º 67	Sumário:	- Resolução de exercícios de consolidação.	<p>Foram poucos alunos à aula devido à greve de professores.</p> <p>Habitualmente, depois de passarem o sumário, a docente pede aos alunos que abram o manual na página X, no exercício Y, para corrigirem o trabalho de casa (TPC)</p> <p>Existir outra professora possibilita que o aluno P.M tenha o acompanhamento individualizado que necessita para conseguir resolver alguns dos exercícios.</p>	
Aula n.º 67							
Sumário:							
- Resolução de exercícios de consolidação.							

<p>Para corrigir o trabalho de casa a docente lê as perguntas e os alunos põem o dedo no ar para participar. A professora seleciona um estudante para responder e aponta a resposta no quadro para a turma passar para o caderno.</p>	<p>No decorrer da correção os alunos apresentam estar muito agitados e distraídos e revelam bastantes dificuldades em resolver os exercícios sobre reflexão axial.</p>
<p>Terminada a correção a professora solicitou que alunos passassem para o caderno a figura do exercício 9 da pág. 91 e que resolvessem a atividade. Enquanto resolviam o exercício a professora circulou pela sala e dá apoio a todos os alunos, corrigindo as suas respostas.</p>	<p>Os alunos revelaram ter bastantes dificuldades ao resolver o exercício 9.</p>
<p>Para terminar a aula, a docente pediu que os alunos abrissem os manuais na página 84 no exercício 1.1 para o resolverem em conjunto no quadro. A professora desenhou a figura no quadro, bem como o centro de rotação e pediu à única aluna que tinha o dedo no ar (aluna M.S) para dar a resposta. Os alunos copiaram a resposta para o caderno e após a conclusão, a professora disse-lhes que podiam arrumar e sair, pois a aula tinha terminado.</p>	<p>Só uma aluna sabia a resposta ao exercício e os restantes alunos mostraram bastante confusão relativamente ao exercício e ao conceito de rotação. De referir que até ao momento a turma ainda não teve uma aula sobre rotação.</p>

Nota de Campo n.º 2							
Hora: 17h45/18h30	Dia: 16/01/2022	Turma: B	Aula: Ciências N.	N.º de alunos: 8			
Observações			Comentários				
<p>A professora iniciou a aula a escrever o sumário no quadro.</p> <table border="1" data-bbox="242 542 951 712"> <tr> <td>Aula n.º 45</td> </tr> <tr> <td>Sumário:</td> </tr> <tr> <td>- Revisões para a ficha de avaliação.</td> </tr> </table> <p>A professora passou trabalhos de casa para que os alunos se preparassem para o teste a ser realizado no dia seguinte. Muitos alunos não o realizaram. O aluno R.A disse em voz alta que não fez o trabalho de casa. A professora questionou-lhe “o que é que já fizeste para te preparares para o teste” ao que o aluno respondeu “nada”.</p> <p>A seguir, a professora explicou como é que os alunos podem usar o Caderno do Aluno para estudar e depois foi realizada a correção do exercício 2 da página 91 do manual, sobre ventilação pulmonar. Na correção deste exercício, os alunos solicitaram a participação colocando o dedo no ar e a professora escolheu os alunos para responder e apontou a solução dos exercícios no quadro.</p> <p>A professora pediu a quem não realizou os exercícios para responder. A aluna M.S respondeu ao exercício 2.1. de forma correta. O aluno S.C respondeu à pergunta 2.2. identificando o movimento A como sendo a inspiração e B a expiração. A professora disse que estava errado explicando o que é que acontecia em cada um destes movimentos. O exercício 2.3. foi respondido pela aluna M.S, depois de a aluna K.M não ter respondido corretamente.</p>			Aula n.º 45	Sumário:	- Revisões para a ficha de avaliação.	<p>Na sala de aula, os alunos têm lugares fixos (para controlo do comportamento)</p> <p>No decorrer da aula, a professora foi dando indicações importantes para permitir aos alunos a procura da informação necessária ao seu estudo.</p> <p>Boa técnica para permitir aos alunos que não fizeram, treinarem/ estudarem.</p> <p>A aluna M.S fala de forma pouco audível.</p>	
Aula n.º 45							
Sumário:							
- Revisões para a ficha de avaliação.							

<p>A professora deu indicações aos alunos para recorrerem à página 82 para irem buscar informações que permitam responder a esta questão. A leitura desta página foi realizada pelos alunos R.A e S.N.</p> <p>Depois da correção dos restantes exercícios, a professora conversa com os alunos sobre o teste e coloca questões orais de revisão acerca da respiração e do sistema digestivo dos animais.</p> <p>Terminou a aula depois de aconselhar os alunos a estudarem, chamando a atenção para alguns assuntos de importância.</p>	<p>O aluno S.N revela algumas dificuldades na leitura em voz alta.</p>
---	--

Nota de Campo n.º 3				
Hora: 13h30/15h00	Dia: 17/01/2022	Turma: B	Aula: Ciências	N.º de alunos: 16
Observações			Comentários	
<p>A professora iniciou a aula por distribuir os testes. Os testes tinham versões, os 2 alunos com mais dificuldades (P.M e L.V) receberam uma versão mais simplificada do teste.</p>			<p>Estratégia de diferenciação pedagógica.</p>	
<p>Depois de distribuir o teste a docente explicou alguns enunciados e esclareceu que apenas responderia a dúvidas relativamente ao sentido dos enunciados.</p>			<p>4 alunos não estão presentes para resolver o teste.</p>	
<p>No decorrer do teste, os alunos S.N, e L.C. aproveitaram que a professora tinha de ajudar o aluno P.M para conversarem e trocarem informações entre si. O aluno P.M não consegue ler e para escrever tem de ser a copiar, por isso fez o teste com acesso ao manual e com o apoio constante da docente.</p>			<p>Estratégia de diferenciação pedagógica.</p>	

<p>Depois de alguns alunos concluírem o teste a professora pediu que estes passassem o sumário e que fizessem a tarefa que esta escreveu no quadro.</p> <table border="1" data-bbox="242 465 951 636"> <tr> <td>Aula n.º 46 e 47</td> </tr> <tr> <td>Sumário:</td> </tr> <tr> <td>- Realização da ficha de avaliação de CN.</td> </tr> </table> <p>A tarefa proposta consistiu em ler as páginas 84 e 85 do manual e em copiar o que é “Hematose pulmonar” e “Hematose tecidual”.</p> <p>Terminado o tempo da aula, a professora recolheu os testes e deixou os alunos sair para o intervalo.</p>	Aula n.º 46 e 47	Sumário:	- Realização da ficha de avaliação de CN.	<p>Estratégia que possibilita a memorização de conceitos e não a compreensão dos mesmos.</p>
Aula n.º 46 e 47				
Sumário:				
- Realização da ficha de avaliação de CN.				

Nota de Campo n.º 4								
Hora: 15h15/16h45	Dia: 17/01/2022	Turma: A	Aula: Matemática	N.º de alunos: 25				
Observações			Comentários					
<p>A professora iniciou a aula por ditar o sumário, depois de todos os alunos estarem sentados, com os cadernos abertos e em silêncio.</p> <table border="1" data-bbox="242 1424 951 1648"> <tr> <td>Aula n.º 74 e 75</td> </tr> <tr> <td>Sumário:</td> </tr> <tr> <td>- Simetria de rotação: resolução de exercícios.</td> </tr> <tr> <td>- Entrega e correção da Minificha n.º 4.</td> </tr> </table> <p>Passado o sumário para os cadernos, a docente falou com os a turma sobre o trabalho que muitos alunos não entregaram e explicou-lhes que tinham mais dois dias para o fazer para não baixarem as notas.</p>			Aula n.º 74 e 75	Sumário:	- Simetria de rotação: resolução de exercícios.	- Entrega e correção da Minificha n.º 4.	<p>Na Turma A, a professora escreve o sumário no quadro para que o aluno P.M consiga passar para o caderno</p>	
Aula n.º 74 e 75								
Sumário:								
- Simetria de rotação: resolução de exercícios.								
- Entrega e correção da Minificha n.º 4.								

<p>Depois desta conversa, a docente pediu aos alunos que abrissem o caderno para verificar quem tinha o trabalho de casa, sendo que apenas 4 o fizeram. Para além disso, perguntou quem montou o material manipulável das rotações que esta solicitou, tendo apenas 3 alunos montado.</p> <p>Como quase nenhum aluno fez o T.P.C, a professora abriu o livro, escolheu uma figura (pág. 92, ex. 14.) e pediu aos estudantes que a copiassem para o caderno.</p> <p>Copiada a figura a docente desenhou-a no quadro e explicou passo a passo como se faz a rotação de uma figura.</p> <p>Durante a realização da atividade e após a explicação, a professora circulou pelos lugares para corrigir o que os alunos fizeram. Os alunos mostraram estar muito agitados e conversadores.</p> <p>Terminada a atividade a docente pediu aos alunos que abrissem os manuais na página 86, na Tarefa 9, no exercício 1.1 e pediu ao aluno E.I para ler o enunciado. Para participar na resolução os alunos puseram o dedo no ar para participar. A professora selecionou o estudante M.A. para responder, no entanto este não respondeu</p>	<p>A turma revela dificuldades em cumprir com a rotina dos T.P.C</p> <p>Muitos alunos mostram dificuldades em realizar a rotação da figura. A docente utilizou materiais didáticos manipulativos para concretização (Exemplo: melhor visualização da reflexão e rotação de uma figura)</p> <p>Muitos alunos não conseguiram realizar a atividade com sucesso mesmo depois da correção da professora e ficaram com a atividade mal resolvida no caderno.</p> <p>Na Turma A é sempre a professora que lê os enunciados.</p>
--	---

<p>corretamente, só após o encaminhamento por questionamento da docente. Para ilustrar a resposta dada por MA. a professora utilizou o material manipulável que pediu que os alunos construíssem em casa.</p> <p>Para terminar a aula, a docente entregou as Minifichas aos alunos e deixa-os sair para o intervalo.</p>	<p>A docente entrega as Minifichas aos alunos (estas servem para realizar avaliação sumativa dos conhecimentos adquiridos até ao momento).</p> <p>Os alunos não saem da sala de forma ordeira e calma.</p>
--	--

Nota de Campo n.º 5						
Hora: 17h00/18h30	Dia: 17/01/2022	Turma: B	Aula: Matemática	N.º de alunos: 16		
Observações			Comentários			
<p>No início da aula, a professora chamou a atenção sobre o comportamento da turma, nomeadamente, o modo desadequado como entram e saem da sala de aula. Chamou a atenção de alguns alunos (K.S, K.M, L.N, R.A e S.N) que apresentavam um comportamento incorreto, tendo-lhes pedido a caderneta. Esta deveria ficar em cima da sua secretária até ao final da aula, levando um recado (ocorrência) caso o comportamento se mantivesse inalterado.</p> <p>A seguir, a professora escreveu o sumário no quadro.</p> <table border="1" data-bbox="239 1803 949 1975"> <tr> <td data-bbox="239 1803 949 1870">Aulas n.º 68 e 69</td> </tr> <tr> <td data-bbox="239 1870 949 1975"> Sumário: - Entrega e correção da MF nº 4. </td> </tr> </table>			Aulas n.º 68 e 69	Sumário: - Entrega e correção da MF nº 4.	<p>Esta é uma técnica utilizada pela orientadora cooperante de forma a controlar o comportamento.</p>	
Aulas n.º 68 e 69						
Sumário: - Entrega e correção da MF nº 4.						

- Rotação: propriedades (apresentação da escola virtual).
- Resolução de exercícios.

Depois da entrega da minificha nº 4 aos alunos, procedeu-se à sua correção. O aluno P.M termina a resolução do teste de Ciências Naturais para outra sala com o apoio da professora de Educação Especial.

Na correção da ficha, a professora colocou questões aos alunos e apontou as suas respostas no quadro. A professora reviu com os alunos alguns procedimentos como a reflexão axial, tendo-os demonstrado no quadro, e explicou alguns conceitos de que os alunos não se lembravam, tais como os critérios de semelhança de triângulos.

A professora chamou a atenção do aluno S.C sobre o seu comportamento, ameaçando-o de que se ele não o melhorasse ia ao gabinete do aluno. Disse-lhe para colocar a sua caderneta em cima da sua secretária. Inicialmente, o aluno recusou-se dizendo que não havia feito nada. A professora aconselhou-o a acalmar-se por estar muito agitado.

As fichas de trabalho eram habitualmente corrigidas no quadro.

Os alunos revelam dificuldades em resolver exercícios sobre as regras operatórias com potências, na multiplicação e nas prioridades das operações numéricas. Demonstram ainda muita dificuldade na comunicação matemática, nomeadamente, em explicar o seu raciocínio e em justificar as suas respostas.

É um gabinete criado na escola para fazer face a situações de indisciplina.

<p>Findada a correção, a professora mostrou um vídeo sobre a rotação, presente na Escola Virtual. Chamou a atenção para os aspetos e palavras novas a que os alunos deveriam estar atentos aquando da visualização do vídeo, como “eixo de rotação” em vez de “eixo de simetria”. A professora fez pausas durante a visualização do vídeo para reforçar certos pontos. Ao serem questionados, os alunos revelaram que não perceberam o vídeo e a professora tentou explicar novamente, fazendo desenhos/ esquemas no quadro. Apresentou a estratégia da divisão da circunferência em “fatias” e fez a associação entre a rotação e os movimentos de um relógio.</p>	<p>A professora foi parando o vídeo, colocando questões, explicando e tirando dúvidas, o que é importante para garantir a compreensão.</p> <p>Os alunos mostraram-se desatentos neste momento mais expositivo.</p>
---	--

Nota de Campo n.º 6						
Hora: 13h30/14h15	Dia: 18/01/2022	Turma: A	Aula: Matemática	N.º de alunos: 26		
Observações			Comentários			
<p>A professora iniciou a aula por ditar o sumário, depois de todos os alunos estarem sentados, com os cadernos abertos e em silêncio.</p> <table border="1" data-bbox="240 1368 951 1485"> <tr> <td data-bbox="240 1368 951 1429">Aula n.º 76</td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 1429 951 1485">Sumário: Correção da Minificha n.º 4.</td> </tr> </table> <p>Passado o sumário para os cadernos, a docente pediu aos alunos que entregassem o trabalho de casa pedido na semana passada para ser corrigido.</p> <p>Recolhidos os TPC, a professora iniciou a correção da Minificha n.º 4 no quadro. Para participar na correção os alunos ponham o dedo no ar. A professora seleccionava um estudante para responder e apontava a resposta no quadro para a turma passar para o caderno.</p>			Aula n.º 76	Sumário: Correção da Minificha n.º 4.	<p>Ao corrigir a Minificha os alunos conseguem perceber onde e porque é que erraram</p>	
Aula n.º 76						
Sumário: Correção da Minificha n.º 4.						

<p>Para corrigir o segundo exercício a docente usou uma estratégia diferente e pediu aos alunos M.M e M.A para irem ao quadro resolver as operações com potências, o que estes fazem com facilidade. No entanto, demonstram dificuldade em comunicar matematicamente e explicar o processo que realizaram para realizar os exercícios, apenas conseguem através do questionamento da docente.</p> <p>Durante a correção da ficha, a professora circulou pela sala para garantir que os alunos estavam a passar corretamente a correção do quadro.</p> <p>Na correção da ficha, os alunos mostraram facilidade em traçar a mediatriz de um segmento de reta e dificuldade em comunicar as suas ideias matemáticas, em resolver exercícios com potências e atividades de reflexão axial de figuras.</p> <p>Terminado o tempo de aula e mesmo não se tendo concluído a correção da ficha a professora deixou os alunos arrumarem e saírem para o intervalo.</p>	<p>certas questões e esclarecer dúvidas.</p>
--	--

Nota de Campo n.º 7						
Hora: 14h15/13h00	Dia: 18/01/2022	Turma: A	Aula: Ciências N.	N.º de alunos: 26		
Observações			Comentários			
<p>A professora usou os primeiros minutos da aula para terminar a correção da ficha de matemática. De seguida, ditou o sumário aos alunos.</p> <table border="1" data-bbox="240 1865 951 1977"> <tr> <td data-bbox="240 1865 951 1924">Aula n.º 43</td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 1924 951 1977">Sumário:</td> </tr> </table>			Aula n.º 43	Sumário:		
Aula n.º 43						
Sumário:						

- Atividade experimental sobre órgãos do sistema respiratório do peixe; ventilação pulmonar.

A professora começou por questionar qual o peixe que iria ser utilizado para realizar a atividade experimental. Deu pistas aos alunos: é nativo das nossas águas (Oceano Atlântico) e é muito usado na nossa gastronomia. Os alunos tentaram adivinhar, mas não acertaram e a professora revelou que se tratava do carapau.

A professora disse aos alunos de que tudo o que fizesse eles poderiam experimentar e observar e quem quisesse poderia tocar. Devido ao ruído que se começava a instalar, a professora chamou a atenção dos alunos “vou contar até 3, têm de estar todos em silêncio senão arrumo tudo”.

Começou por perguntar qual o nome das aberturas laterais do peixe e o aluno K.C respondeu corretamente “opérculos”. De seguida, inseriu uma vareta para simular o trajeto da água a entrar pela boca e a sair pelo opérculo. Cortou a estrutura e disse “sem opérculo observa-se um órgão avermelhado, qual?”, ao que o aluno M.M responde “brânquias”. Perguntou a função das brânquias ao que os alunos responderam “trocas gasosas”. A professora explicou melhor e, a seguir, perguntou sobre o revestimento do carapau e o aluno K.C responde “escamas”.

A professora explica que para observar o peixe iria um de cada vez enquanto os outros deveriam responder às questões do Protocolo Experimental.

Um a um os alunos vão também observar os filamentos branquiais e desenhar o que observam.

Estratégia usada pela docente para controlar o comportamento agitado dos alunos.

Os alunos mostraram-se muito interessados e participativos no decorrer da atividade.

Os alunos não reagiram bem a terem de fazer um esquema do peixe.

<p>A professora pediu a uma aluna para ler parte do Protocolo e explicou o que já fez. A professora circula entre os alunos para ver os desenhos dos alunos, estando a maior parte do tempo junto dos alunos que estavam a realizar as observações do peixe e ao microscópio.</p>	
---	--

Nota de Campo n.º 8						
Hora: 15h15/16h45	Dia: 18/01/2022	Turma: B	Aula: Matemática	N.º de alunos: 19		
Observações			Comentários			
<p>A professora iniciou a aula a escrever o sumário no quadro.</p> <table border="1" data-bbox="240 927 949 1207"> <tr> <td data-bbox="240 927 949 987">Aulas n.º 70 e 71</td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 987 949 1207"> <p>Sumário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de figuras por rotação. - Propriedades da rotação. - Resolução de exercícios. </td> </tr> </table> <p>Os alunos que faltaram na aula do teste de Ciências (M.P, N.D e P.A) foram para a biblioteca fazer o teste. A professora lembrou o que foi falado na aula anterior sobre o sentido positivo e negativo. Pediu aos alunos para abrirem o manual na pág. 83 e pediu à aluna M.S para ler em voz alta as propriedades das rotações.</p> <p>A seguir, pediu aos alunos para colocarem em cima da mesa a régua, o compasso e o transferidor. No quadro, com ajuda do seu material, a docente explicou passo a passo como realizar a rotação de uma figura. Os alunos deveriam reproduzir o procedimento no caderno. Inicialmente mostrou a rotação de um ponto e os alunos deveriam fazer o resto da rotação sozinhos, no entanto, os alunos revelaram dificuldades e a professora acabou por fazer a rotação da figura toda</p>			Aulas n.º 70 e 71	<p>Sumário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de figuras por rotação. - Propriedades da rotação. - Resolução de exercícios. 		
Aulas n.º 70 e 71						
<p>Sumário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de figuras por rotação. - Propriedades da rotação. - Resolução de exercícios. 						

<p>no quadro. Circulou, em seguida, pela sala de modo a verificar se todos os alunos tinham conseguido acompanhar.</p> <p>Afirmou “a maioria fez muito bem”. A aluna B.T não conseguiu acompanhar o exercício e a professora disse-lhe que podia consultar todos os passos na página 82 do manual.</p> <p>Posteriormente, a professora pediu as alunos para realizarem o exercício 14 da página 92.</p> <p>Deu trabalho diferenciado ao aluno P.M (exercícios no seu caderno). A professora circula pela sala para ver as resoluções dos alunos e para dar apoio aos alunos com mais dificuldades. Pediu-lhes para indicarem os passos a seguir para resolver o exercício e apontou os passos no quadro. Colocou uma questão ao aluno S.N e este não soube responder. A professora mostrou depois um vídeo no Classroom sobre a rotação e a reflexão axial.</p> <p>A seguir, a professora pediu aos alunos para resolverem a tarefa 9 da página 86 do manual.</p> <p>A professora fez a resolução no quadro e os alunos responderam no caderno. Pediu à aluna M.B para mostrar o material à turma e para identificar o centro de rotação da figura.</p> <p>Os alunos revelaram dificuldades em responder às questões da tarefa. Geralmente, quem respondeu foi o aluno D.F.</p> <p>Entretanto, chegaram os alunos com os testes. O aluno P.A entregou o teste praticamente em branco. A certa altura, os alunos começaram a ficar agitados e a falar alto. A professora gritou para que se calassem.</p>	<p>Em alguns momentos, a professora dá á trabalho diferenciado ao aluno P.M (exercícios no seu caderno)</p> <p>O aluno S.N mostra-se frequentemente distraído.</p> <p>A docente utilizou materiais manipulativos para os alunos visualizarem melhor as rotações.</p>
--	--

Solicitou as cadernetas assinadas aos alunos que tinham levado ocorrências na caderneta no dia anterior. Disse a quem não as tinha assinadas que não tinha intervalo (alunos R.A, S.N, S.C, N.V e K.S) e deixou os restantes sair.	No fim da aula, chamou o aluno P.A para falar sobre o teste.
--	--

Nota de Campo n.º 10										
Hora: 17h00/18h30	Dia: 20/01/2022	Turma: A	Aula: Ciências	N.º de alunos: 26						
Observações			Comentários							
<p>A professora iniciou a aula por ditar o sumário, depois de todos os alunos estarem sentados, com os cadernos abertos e em silêncio.</p> <table border="1" data-bbox="242 929 951 1263"> <tr> <td>Aula n.º 44 e 45</td> </tr> <tr> <td>Sumário:</td> </tr> <tr> <td>- Atividade experimental: ventilação pulmonar.</td> </tr> <tr> <td>- Autoavaliação da disciplina.</td> </tr> <tr> <td>- Entrega da Ficha de Avaliação.</td> </tr> <tr> <td>- Pesquisa sobre doenças respiratórias.</td> </tr> </table> <p>Passado o sumário para os cadernos, a docente aproveitou para avisar os alunos sobre as queixas que os restantes professores têm feito relativamente ao comportamento de alguns alunos.</p> <p>Depois deste momento, a professora questionou a turma sobre o significado de ventilação pulmonar, ao que a J.S respondeu corretamente que consiste nos movimentos de inspiração e expiração.</p> <p>Esclarecido o conceito, a docente distribuiu o protocolo experimental e pediu ao A.D para ler o material necessário para a realização da atividade. Esta leitura foi interrompida pelo aluno G.S, que pelo seu</p>			Aula n.º 44 e 45	Sumário:	- Atividade experimental: ventilação pulmonar.	- Autoavaliação da disciplina.	- Entrega da Ficha de Avaliação.	- Pesquisa sobre doenças respiratórias.	<p>A professora é a Diretora de Turma da Turma A.</p> <p>Muitos alunos não identificaram corretamente na Ficha de Avaliação o conceito de ventilação pulmonar.</p>	
Aula n.º 44 e 45										
Sumário:										
- Atividade experimental: ventilação pulmonar.										
- Autoavaliação da disciplina.										
- Entrega da Ficha de Avaliação.										
- Pesquisa sobre doenças respiratórias.										

<p>mau comportamento teve de colocar a sua caderneta na secretária da professora.</p> <p>Lido o material, a docente entregou a cada aluno um pedaço de papel e pediu-lhes que o colocassem na mão junto ao nariz e que inspirassem. A docente solicitou que a M.G e o N.L mostrassem à turma como realizaram a primeira parte da atividade.</p> <p>Posto isto, a docente disse aos estudantes para escreverem no protocolo experimental o que aconteceu. No entanto, os alunos só o conseguiram fazê-lo depois da professora ditar a resposta.</p> <p>De seguida, o aluno N.A leu a segunda parte da atividade a pedido da professora. Nesta, como disse a docente, “as meninas e os meninos medem os meninos e as meninas medem as meninas”. Os alunos responderam com desagrado, mas o aluno E.C esclareceu “As meninas podem sentir-se desconfortáveis se os rapazes tocarem no corpo delas”.</p> <p>Após a leitura da atividade e exemplificação por parte da docente, os alunos procederam à realização das medições utilizando fitas métricas que a professora distribuiu.</p> <p>Concluídas as medições e o registo dos resultados no protocolo, a professora pediu a alguns alunos que dissessem quais os valores que obtiveram. Durante este momento de partilha a docente avisou o aluno E.I para mudar o seu comportamento.</p> <p>Posto isto, a aluno L.F e N.A resolvem oralmente e corretamente as questões relativas à interpretação.</p>	<p>Todos realizaram a medição com sucesso.</p>
--	--

<p>Terminada a atividade experimental a professora pediu aos alunos para abrirem o manual na página 84/85 e explicou o conceito de hematose tecidual. De seguida, disse para mudarem de página (p. 86) e explicou que no 2.º semestre, em grupos os alunos, deverão apresentar as doenças associadas a cada sistema. Ainda no manual, a docente solicitou que os estudantes olhassem para a página 89 e falou sobre as práticas que prejudicam e beneficiam o sistema respiratório.</p> <p>Depois da explicação, a professora pediu aos alunos que fizessem a autoavaliação da disciplina no <i>classroom</i> através dos telemóveis.</p> <p>Para terminar a aula, a docente pediu aos alunos que pesquisassem algumas doenças associadas ao sistema respiratório</p> <p>Terminado o tempo de aula e mesmo não se tendo concluído a correção da ficha a professora deixou os alunos arrumarem e saírem.</p>	<p>A autoavaliação permite que os alunos reflitam sobre o seu trabalho e percebam os aspetos em que necessitam de trabalhar mais e em que têm mais dificuldades.</p>
---	--

Nota de Campo n.º 12						
Hora: 17h45/18h30	Dia: 23/01/2022	Turma: B	Aula: Ciências	N.º de alunos: 20		
Observações			Comentários			
<p>A professora iniciou a aula por escrever o sumário no quadro, depois de todos os alunos estarem sentados, com os cadernos abertos e em silêncio.</p> <table border="1" data-bbox="240 1644 951 1924"> <tr> <td data-bbox="240 1644 951 1704">Aula n.º 48</td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 1704 951 1924"> Sumário: <ul style="list-style-type: none"> - Entrega da Ficha de Avaliação. - Doenças respiratórias. - Autoavaliação da disciplina. </td> </tr> </table>			Aula n.º 48	Sumário: <ul style="list-style-type: none"> - Entrega da Ficha de Avaliação. - Doenças respiratórias. - Autoavaliação da disciplina. 		
Aula n.º 48						
Sumário: <ul style="list-style-type: none"> - Entrega da Ficha de Avaliação. - Doenças respiratórias. - Autoavaliação da disciplina. 						

<p>Passado o sumário para os cadernos, a docente perguntou à turma “O que é a hematóse pulmonar?”, ao que aluno D.F respondeu corretamente.</p> <p>De seguida, a docente pediu aos alunos para abrirem o manual na página 84/85 e explicou o conceito de hematóse tecidual. De seguida, disse para mudarem de página (p. 86) e explicou que no 2.º semestre, em grupos os alunos, deverão apresentar as doenças associadas a cada sistema. Ainda no manual, a docente solicitou que os estudantes olhassem para a página 89 e falou sobre as práticas que prejudicam e beneficiam o sistema respiratório.</p> <p>Devido ao mau comportamento durante a aula a professora avisou a turma que já não iria fazer atividades experimentais na próxima aula. Mesmo com a advertência, o aluno M. P continuou a interromper a aula.</p> <p>Depois da explicação, a professora pediu aos alunos que fizessem a autoavaliação da disciplina no <i>classroom</i> através dos telemóveis.</p> <p>Terminado o tempo de aula a professora entregou as Fichas de Avaliação e deixou os alunos arrumarem e saírem.</p>	<p>Os alunos revelaram estar muito agitados nesta parte da aula.</p> <p>Esta estratégia fez com que os alunos alterassem o seu comportamento.</p>
--	---

Nota de Campo n.º 13				
Hora: 13h30/15h00	Dia: 24/01/2022	Turma: B	Aula: Ciências N.	N.º de alunos: 18
Observações			Comentários	
<p>A professora iniciou a aula, escrevendo o sumário no quadro.</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Aulas n.º 49 e 50</p>				

Sumário:

- Atividade experimental: órgãos respiratórios do peixe; ventilação pulmonar.
- Correção oral da ficha de avaliação.
- Cuidar do Sistema respiratório.
- Atividades de consolidação.

A professora relembrou que os alunos têm de realizar a autoavaliação no Classroom e informou que lá também encontram o questionário “Auditoria ambiental” para responder no âmbito do Eco-Escolas, dando a sugestão de que podem responder em conjunto com os pais.

A seguir, distribuiu aos alunos o Protocolo experimental “Como são os órgãos respiratórios dos peixes?”

Depois, foi buscar o peixe e questionou os alunos sobre que peixe seria. A maioria dos estudantes disse “sardinha”, apenas o aluno P.G. disse “carapau”. A professora disse que se tratava de uma espécie endémica em Portugal, muito usada na nossa gastronomia, confirmando o palpite do aluno P.G.

A aluna M.B leu o material necessário à atividade experimental. Em seguida, seguiu o procedimento colocando questões aos alunos: perguntou “o que é dissecação?”, ao que o aluno D.F respondeu “o processo de abrir o animal morto”. Perguntou “qual é o nome das duas tampinhas nas zonas laterais ao pé dos olhos?”, ao que o aluno L.N respondeu “opérculos”. Depois de cortar um opérculo, perguntou qual era o nome das estruturas vermelhas, ao que o aluno J.C respondeu “brânquias”. Perguntou “Porque são vermelhas?” e o aluno S.C respondeu “sangue”. A professora corrigiu “porque é revestido por muitos capilares”.

<p>Seguidamente, disse que os alunos iriam poder observar melhor e mexer no peixe, mas que quem não quisesse não tinha de o fazer. A aluna L.V colocou o dedo no ar e disse que não queria mexer. A docente informou-a de que tinha umas luvas para ela usar se quisesse e a aluna disse que sim.</p> <p>Um a um, os alunos foram observar a preparação ao microscópio e mexeram no peixe. Enquanto isso, os restantes alunos registaram as suas observações e foram respondendo às questões.</p> <p>Ao chegar a vez dos alunos L.V e P.M observarem ao microscópio e mexerem no peixe, a professora esteve ao seu lado, a explicar-lhes como mexer.</p> <p>As questões foram respondidas em grande grupo, tendo a professora escolhido os alunos para responder. Terminou a atividade dando os parabéns aos alunos pelos seus desenhos. Sugeriu-lhes a visita ao Museu de História Natural, onde podem encontrar vários desenhos científicos.</p> <p>Posteriormente, distribuiu os o Protocolo experimental “Ventilação pulmonar” aos alunos.</p> <p>Os alunos experimentaram e depois o aluno S.N respondeu à primeira parte do procedimento dizendo “Quando inspiramos o papel fica colado ao nariz”. Em seguida, passaram para o segundo passo do procedimento, tendo os alunos feito as medições entre si e as meninas entre si. A professora explicou como deveriam fazer as medições:</p>	<p>A aluna L.V tem hipersensibilidade ao tato.</p> <p>Os alunos demonstraram muito interesse na realização da atividade, participando com entusiasmo.</p> <p>A professora demonstra cuidado em estar ao lado e dar apoio aos alunos com mais dificuldades.</p> <p>A professora decidiu que as medições seriam realizadas assim para evitar</p>
--	--

<p>utilizar a escala em cm e começar no 0. Alguns alunos tiveram dificuldade em realizar as medições e solicitaram a ajuda da docente.</p> <p>Depois de os alunos partilharem as medições efetuadas na inspiração e expiração, concluiu-se em grande grupo que o valor é superior na inspiração.</p> <p>No fim da aula, a professora confirmou quais os alunos que já tinham realizado a autoavaliação e aqueles que ainda não o tinham feito e, em seguida, pediu para arrumarem com calma e saírem.</p>	<p>desconforto por parte das alunas.</p>
---	--

Nota de Campo n.º 14				
Hora: 15h15/16h45	Dia: 24/01/2022	Turma: A	Aula: Matemática	N.º de alunos: 25
Observações			Comentários	
<p>A professora iniciou a aula a chamar a atenção dos alunos em relação ao seu comportamento. Dirigiu-se, mais concretamente, à aluna R.M que estava a comer na sala. Informou também alguns alunos acerca das faltas que têm injustificadas, advertindo que quem tem muitas faltas injustificadas corre o risco de reprovar por faltas. Disse, também, que dia 1 de fevereiro iria existir reunião e que seria importante a presença de todos os pais/ Encarregados de Educação.</p> <p>Seguidamente, recolheu os testes de Ciências Naturais, dados aos alunos numa aula anterior, uma vez que não tinha corrigido a pergunta 1 dos testes.</p> <p>Posteriormente, foi realizada a correção de uma ficha de trabalho em grande grupo. Geralmente, o aluno a responder foi o M.M. Foi, também, feita a correção da Ficha das Potências. A professora chamou</p>				

<p>a atenção de que percebeu que os alunos têm dificuldade em resolver tarefas que envolvam problemas e raciocínio, tendo tido dificuldades em resolver as tarefas da ficha.</p> <p>Em seguida, disse aos alunos para realizarem o exercício 9 da página 91 do manual, dizendo que esta era uma tarefa lúdica.</p> <p>A professora não deu tempo suficiente para que os alunos realizassem o exercício, tendo mostrado a solução antes de terem chegado à resposta.</p> <p>No fim da aula, a professora escreveu o sumário no quadro.</p> <table border="1" data-bbox="240 1070 951 1350"> <tr> <td>Aulas n.º 78 e 79</td> </tr> <tr> <td>Sumário:</td> </tr> <tr> <td>- Correção de fichas de trabalho já realizadas.</td> </tr> <tr> <td>- Realização de exercícios de consolidação sobre isometrias.</td> </tr> </table> <p>Por fim, ditou um recado na caderneta para os pais: “Informo que a reunião de pais relativa à avaliação do 1º semestre realizar-se-á no dia 1 de fevereiro pelas 18h45. Conto com a sua presença”.</p> <p>Depois de marcar os TPC, deixou os alunos sair.</p>	Aulas n.º 78 e 79	Sumário:	- Correção de fichas de trabalho já realizadas.	- Realização de exercícios de consolidação sobre isometrias.	<p>Adicionalmente, os alunos revelam dificuldade no cálculo mental.</p> <p>Apesar de ser diferente, uma vez que os alunos “podem pintar”, é um exercício na mesma, a mesma natureza de tarefa realizada usualmente.</p> <p>Esta mensagem foi também enviada por e-mail para haver duas vias de comunicação.</p>
Aulas n.º 78 e 79					
Sumário:					
- Correção de fichas de trabalho já realizadas.					
- Realização de exercícios de consolidação sobre isometrias.					

Nota de Campo n.º 15									
Hora: 17h00/18h30	Dia: 24/01/2022	Turma: B	Aula: Matemática	N.º de alunos: 18					
Observações			Comentários						
<p>A professora iniciou a aula por escrever o sumário no quadro, depois de todos os alunos estarem sentados, com os cadernos abertos e em silêncio.</p> <table border="1" data-bbox="242 651 951 931"> <tr> <td>Aula n.º 73</td> </tr> <tr> <td>Sumário:</td> </tr> <tr> <td>- Entrega da Ficha de Avaliação.</td> </tr> <tr> <td>- Doenças respiratórias.</td> </tr> <tr> <td>- Autoavaliação da disciplina.</td> </tr> </table> <p>Passado o sumário para os cadernos, a docente pediu aos alunos que retirassem das suas mochilas a ficha das isometrias que têm vindo a resolver em casa ao longo do semestre. A professora circulou pelos lugares para verificar quem tinha realizado a ficha e mais de metade dos alunos não a tinha feito.</p> <p>Para realizar a correção de ficha, a professora utilizou a mesma dinâmica de sempre: os alunos que sabem a respostas colocam o dedo no ar, a docente seleciona quem vai responder, o aluno selecionado participa e se a resposta estiver correta a professora aponta no quadro para a turma copiar para o caderno.</p> <p>Terminada a correção, a docente pediu que aos alunos que retirassem das suas mochilas a ficha das potências que, também têm vindo a resolver em casa ao longo do semestre. Para realizar a correção da ficha, a professora utilizou a mesma estratégia.</p>			Aula n.º 73	Sumário:	- Entrega da Ficha de Avaliação.	- Doenças respiratórias.	- Autoavaliação da disciplina.	<p>Durante a resolução da ficha os alunos mostraram ter bastantes dificuldades no cálculo mental.</p> <p>Os alunos mostram bastantes dificuldades em comunicar matematicamente para explicar o seu raciocínio e a resolver problemas.</p>	
Aula n.º 73									
Sumário:									
- Entrega da Ficha de Avaliação.									
- Doenças respiratórias.									
- Autoavaliação da disciplina.									

<p>Concluída a ficha, a professora pediu que os alunos abrissem os manuais na página 96, no exercício 2. A resolução do exercício foi feita em turma da mesma maneira que as fichas anteriormente corrigidas.</p> <p>Terminado o tempo de aula a professora entregou as Fichas de Avaliação e deixou os alunos arrumarem e saírem.</p>	<p>A professora privilegia a realização de exercícios.</p>
--	--

Nota de Campo n.º 16								
Hora: 17h00/18h30	Dia: 30/01/2022	Turma: B	Aula: Matemática/ Ciências	N.º de alunos: 20				
Observações			Comentários					
<p>A professora iniciou a aula por escrever o sumário no quadro, depois de todos os alunos estarem sentados, com os cadernos abertos e em silêncio.</p> <table border="1" data-bbox="242 1108 951 1332"> <tr> <td>Aula n.º 74</td> </tr> <tr> <td>Sumário:</td> </tr> <tr> <td>- Início do estudo das sequências e regularidades.</td> </tr> <tr> <td>- Revisões do 1.º Ciclo.</td> </tr> </table> <p>A professora perguntou e apontou as dúvidas que os alunos tinham tido nos trabalhos de casa e disse que ia colocar a resolução desses exercícios no Classroom. A seguir, perguntou aos alunos quem não tinha feito o trabalho de casa e 3 alunos não fizeram.</p> <p>Posteriormente, a docente introduziu as sequências com apoio na visualização de um vídeo da Escola Virtual. Foi fazendo pausas no vídeo para explicar os conceitos e esclarecer dúvidas. Os alunos foram colocando o dedo no ar para responder às questões colocadas pela professora.</p>			Aula n.º 74	Sumário:	- Início do estudo das sequências e regularidades.	- Revisões do 1.º Ciclo.	<p>Os alunos revelaram estar bastante agitados e tiveram muitas dificuldades a responder às questões.</p>	
Aula n.º 74								
Sumário:								
- Início do estudo das sequências e regularidades.								
- Revisões do 1.º Ciclo.								

<p>Seguidamente, a professora distribuiu as fichas de trabalho pelos alunos. Os alunos resolvem os exercícios individualmente. A professora circulou pela sala para dar apoio. À medida que os exercícios iam sendo feitos pelos estudantes, foi sendo feita a sua correção em grande grupo. Na correção, os alunos colocaram o dedo no ar para responder. Depois de os alunos responderem, a professora apontou as respostas no quadro.</p> <p>Terminado o tempo da aula de matemática a professora continuou a resolução da ficha, tendo sido ocupado o tempo da aula de ciências.</p> <p>A resolução da ficha foi feita até à pergunta 3. O resto das alíneas desta pergunta ficaram para trabalho de casa.</p> <p>Terminado o tempo de aula a professora deixou os alunos arrumarem e saírem.</p>	<p>Os alunos revelaram dificuldades em responder às questões em que tinham de explicar os seus raciocínios. Geralmente, a correção é feita em coletivo.</p>
---	---

Nota de Campo n.º 80 e 81								
Hora: 15h15/16h45	Dia: 31/01/2022	Turma: A	Aula: Matemática	N.º de alunos: 27				
Observações			Comentários					
<p>A professora iniciou a aula ditar o sumário aos alunos.</p> <table border="1" data-bbox="240 1536 951 1760"> <tr> <td data-bbox="240 1536 951 1592">Aulas n.º 80 e 81</td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 1592 951 1648">Sumário:</td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 1648 951 1704">- Início do estudo das Sequências e regularidades.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 1704 951 1760">- Ficha de trabalho.</td> </tr> </table> <p>A professora perguntou e apontou as dúvidas que os alunos tinham tido nos trabalhos de casa e disse que ia colocar a resolução desses</p>			Aulas n.º 80 e 81	Sumário:	- Início do estudo das Sequências e regularidades.	- Ficha de trabalho.	<p>Por vezes, a professora coloca a resolução dos exercícios no <i>Classroom</i></p>	
Aulas n.º 80 e 81								
Sumário:								
- Início do estudo das Sequências e regularidades.								
- Ficha de trabalho.								

<p>exercícios no Classroom uma vez que estava atrasada na matéria em relação às outras turmas.</p> <p>A seguir avisou os alunos de que há alunos que não realizam trabalhos de avaliação e que há alguns que estão em risco de retenção.</p> <p>Posteriormente, a docente introduziu as sequências com apoio na visualização de um vídeo da Escola Virtual. Foi fazendo pausas no vídeo para explicar os conceitos e esclarecer dúvidas. Os alunos foram colocando o dedo no ar para responder às questões colocadas pela professora.</p> <p>Seguidamente, a professora distribuiu as fichas de trabalho pelos alunos. Os alunos resolveram os exercícios individualmente. A professora circulou pela sala para dar apoio. À medida que os exercícios iam sendo feitos pelos estudantes, foi sendo feita a sua correção em grande grupo. Na correção, os alunos colocaram o dedo no ar para responder. Depois de os alunos responderem, a professora ditou as respostas aos alunos.</p> <p>A resolução da ficha foi feita até à pergunta 3. O resto das alíneas desta pergunta ficaram para trabalho de casa.</p>	<p>porque sente que está atrasada na matéria em relação às outras turmas.</p>
---	---

Nota de Campo n.º 16							
Hora: 17h00/18h30	Dia: 31/01/2022	Turma: B	Aula: Matemática/ Ciências	N.º de alunos: 19			
Observações			Comentários				
<p>A professora iniciou a aula por escrever o sumário no quadro, depois de todos os alunos estarem sentados, com os cadernos abertos e em silêncio.</p> <table border="1" data-bbox="242 667 951 891"> <tr> <td>Aula n.º 75 e 76</td> </tr> <tr> <td>Sumário: - Resolução de exercícios- conclusão da ficha de trabalho.</td> </tr> </table> <p>A professora explicou que 45 minutos da aula seriam dedicados a ciências para compensar a aula anterior.</p> <p>Posteriormente, a docente perguntou quem tinha acabado o exercício 3 em casa. Apenas 3 alunos o fizeram.</p> <p>Seguidamente, a professora explicou o enunciado da pergunta 4. Os alunos resolveram o exercício autonomamente. A professora circulou pela sala para dar apoio. À medida que o exercício ia sendo feito pelos estudantes, foi sendo feita a sua correção em grande grupo. Na correção, os alunos colocaram o dedo no ar para responder. Depois de os alunos responderem, a professora apontou as respostas no quadro.</p> <p>A resolução da ficha foi feita até à pergunta 4. O resto das perguntas ficaram para trabalho de casa.</p> <p>Ciências</p> <p>A professora iniciou a aula por escrever o sumário no quadro.</p> <table border="1" data-bbox="242 1935 951 1989"> <tr> <td>Aula n.º 51</td> </tr> </table>			Aula n.º 75 e 76	Sumário: - Resolução de exercícios- conclusão da ficha de trabalho.	Aula n.º 51	<p>Os alunos tiveram muitas dificuldades a responder às questões.</p>	
Aula n.º 75 e 76							
Sumário: - Resolução de exercícios- conclusão da ficha de trabalho.							
Aula n.º 51							

Sumário:

- Conclusão do sistema respiratório humano.

Passado o sumário, a docente pediu aos alunos para abrirem o manual na página 92 e lembrou o conceito de hematose pulmonar. De seguida, pediu aos estudantes para realizar os exercícios 5 e 6. Os exercícios foram realizados em grande grupo. Na resolução, os alunos colocaram o dedo no ar para responder. Depois de os alunos responderem, a professora apontou as respostas no quadro.

Terminado o tempo de aula a professora deixou os alunos arrumarem e saírem.

Anexo I. Guião de
entrevista
semiestruturada

| " | | " |

Guião de entrevista semiestruturada aos Orientadores Cooperantes

Blocos	Objetivos específicos	Questões
A. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado; - Garantir o anonimato e a confidencialidade no tratamento de dados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar acerca das finalidades da investigação e a importância da entrevista; - Informar sobre a importância da colaboração do entrevistado para o sucesso do estudo, garantindo a confidencialidade e o anonimato; - Pedir para gravar a entrevista.
B. Concepções sobre a Diferenciação Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as concepções do entrevistado relativamente à Diferenciação Pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por Diferenciação Pedagógica? - Quais os níveis/ ciclos de ensino em que é possível realizar Diferenciação Pedagógica? Porquê? - Quais os níveis/ ciclos de ensino em que é mais fácil realizar Diferenciação Pedagógica? Porquê? - Qual a importância da Diferenciação Pedagógica para os processos pedagógicos em educação? - Com que tipo de alunos se pode ou deve fazer a diferenciação pedagógica? - Qual a vantagem para os alunos da implementação dos processos de diferenciação pedagógica? Porquê? - Quais os constrangimentos da implementação da DP em sala de aula?

		<ul style="list-style-type: none"> - Que recursos precisa o professor para implementar a DP em sala de aula? (Humanos, materiais?) - Qual o papel do professor na preparação e implementação dos processos de DP em sala de aula ?
C. Práticas de Diferenciação Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as práticas do entrevistado relativamente à Diferenciação Pedagógica; - Caracterizar de que forma é que o entrevistado diferencia conteúdos, processos e produtos em sala de aula; - Identificar as principais dificuldades da implementação da Diferenciação Pedagógica e de que forma é que estas podem ser ultrapassadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Com que alunos é que faz Diferenciação pedagógica? - Como é que lida com a diversidade de interesses, necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos? - De que forma é que os seus objetivos pedagógicos contemplam as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos? - Que estratégias pedagógicas usa no processo de ensino-aprendizagem que lhe permitem lidar com a diversidade na sala de aula? - Que recursos materiais e humanos usa a implementar a DP? - Pode dar um exemplo significativo de processos de Diferenciação Pedagógica que costuma implementar em sala de aula? - De que maneira é que gere o espaço, o tempo e os materiais na sala de aula? - De que forma é que diferencia as atividades na sala de aula? - De acordo com que fatores é que varia/ diferencia as tarefas? - Que modalidades de trabalho usa em sala de aula (individual, a pares, em grupo)?

		<ul style="list-style-type: none"> - Que formas/modalidades de avaliação é que utiliza para que os alunos possam demonstrar as aprendizagens realizadas? - Quais as maiores dificuldades/ constrangimentos que sente na implementação de práticas de Diferenciação Pedagógica? - No seu entender, o que seria necessário para conseguir ultrapassar essas dificuldades/ constrangimentos? (formação? Características dos alunos? Recursos?)
D. Finalização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Finalizar a entrevista; - Agradecer a colaboração do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidade ao entrevistado de acrescentar algo sobre Diferenciação Pedagógica que não tenha tido oportunidade de referir no decorrer da entrevista. - Agradecer a disponibilidade e colaboração do entrevistado.

Anexo J. Protocolo de
entrevista ao OC de 1.º
CEB

| | " | | " |

Protocolo de entrevista ao OC do 1.º CEB

B. Concepções sobre a Diferenciação Pedagógica

I: O que entende por Diferenciação Pedagógica?

E: Bem, diferenciação pedagógica. Bem, para já é partir do pressuposto que todos os alunos são diferentes. São diferentes na sua globalidade. E porque são diferentes têm que aprender de maneiras diferentes. E no fundo é reconhecer que existe essa diferença e poder fazer as adaptações necessárias para que cada um, dentro da sua diferença, consiga aprender o melhor possível. No fundo, é isto.

I: Quais os níveis/ ciclos de ensino em que é possível realizar Diferenciação Pedagógica? Porquê?

E: Em todo lado, porque em todo lado temos estudantes diferentes, apesar da cultura portuguesa a nível escolar não enfrentar isto como um verdadeiro problema a nível da Educação. Porque tens, a partir de determinados níveis, o somatório dos testes e o único instrumento de avaliação são sempre os testes. E portanto, logo por aí está tudo errado. Porque há miúdos que podem ser brilhantes noutra tipo de avaliação e essa não tem um peso muito grande. A partir do 5.º ano, e possivelmente em todo o lado... porque até no 1.º Ciclo há escolas que encaram sempre as fichas de avaliação e os testes como o único instrumento de análise para saber se a criança está dentro dos parâmetros separados ou não. E, portanto, eu acho que é possível em todos os ciclos, apesar de não acontecer. Em Portugal, isso não acontece.

I: Quais os níveis/ ciclos de ensino em que é mais fácil realizar Diferenciação Pedagógica? Porquê?

E: Mais fácil? Eu já tive boas experiências, tive boas experiências na faculdade comigo, mas eu acho que não há sites mais fáceis ou sítios mais difíceis. Eu acho que é um paradigma que tem que mudar porque ou tu encaras verdadeiramente que todos os alunos são diferentes e consegues fazer as devidas adaptações e esse é o cerne da questão... portanto eu acho que não é uma questão de facilitismo, é uma questão de convicções. Ou és convicta para reconhecer que é possível e não é uma questão de facilitismo ou então não fazes. Ponto. Portanto, é possível em todo lado.

I: Qual a importância da Diferenciação Pedagógica para os processos pedagógicos em educação?

E: A importância da diferenciação pedagógica é como se fosse, para mim, o aspeto central de tudo aquilo que devia ser uma boa prática pedagógica. E portanto, partindo desse princípio, vais ter que tocar nas questões de avaliação, vais ter que tocar nas questões dos ambientes de sala de aula, vais ter que tocar na questão dos conteúdos, vais ter que tocar nas metodologias, vais ter que tocar na questão dos tempos das aulas, dos tempos de execução das tarefas, das atividades, vais ter que tocar em tudo. Portanto, eu acho que de uma forma muito simples, eu acho que a diferenciação pedagógica é aquilo até a base da comunicação para que atingas um bom patamar visando uma boa educação.

I: Com que tipo de alunos se pode ou deve fazer a diferenciação pedagógica?

E: Com todos. Acho que isso não é questionável, porque se tiveres um ambiente de sala de aula propício, um bom sistema de comunicação implantado e boas estratégias para que aconteça uma verdadeira diferenciação pedagógica, tu estás sempre a diferenciar com todos. Diferencias a nível de conteúdos, diferencias a nível de estratégias, diferencias até a nível de ritmos, a nível de estádios de desenvolvimento. Um miúdo que esteja com fragilidades em determinado conteúdo, se tu tiveres o tempo organizado, tu consegues chegar a esse aluno e fortalecê-lo enquanto outros trabalham, autonomamente, noutras situações. Mas também o contrário acontece. Há muitos que estão de tal forma desenvolvidos que necessitam de mais conteúdos ou de mais... De abrir novas fronteiras. E tu, da mesma forma que trabalhas para a fragilidade, também podes abrir novas portas para esses alunos progredirem sozinhos.

I: Qual a vantagem para os alunos da implementação dos processos de diferenciação pedagógica? Porquê?

E: Acho que a vantagem é muita. Para já, aprendem a conhecer-se a si próprios e os seus próprios limites e suas próprias competências. Acabam por ter uma boa capacidade naquilo que é a sua autoafirmação, ou a sua leitura, que leitura é que fazem de si próprios. E conseguem reconhecer muito bem aquilo em que são bons, aquilo em que têm fragilidades e se tiverem maturidade suficiente conseguem trabalhar sobre as suas fragilidades e conseguem-se fortalecer. Portanto, acaba por ser uma questão de

autonomia. Autonomia a nível da execução, autonomia a nível de tudo, a nível da leitura que fazem de si próprios. Acabam por ser miúdos mais autónomos, até no pensamento e no sentido crítico. Um bocadinho por aí.

I: Quais os constrangimentos da implementação da DP em sala de aula?

E: Os constrangimentos. Os constrangimentos eu acho que partem sempre para o lado do professor. Porque... é muito complexo numa cultura como a nossa de o professor ser o centro das atenções e a sociedade ainda ver o professor como o centro das atenções e o mestre. E esse é o maior constrangimento quanto a mim, é o professor deixar de ser encarado como centro das atenções para ser um parceiro no desenvolvimento do processo pedagógico. Não vejo muito mais constrangimentos além desse. Porque tudo depende da ação do professor e daquilo que é a convicção do professor. O maior constrangimento acaba por ser o próprio professor. E a sociedade e a forma como vê a Educação.

I: Que recursos precisa o professor para implementar a DP em sala de aula? (Humanos, materiais?)

E: Para já, acho que a base é ter consciência que... consciência e convicção que o quer fazer e que acredita que há outra forma de estar em sala de aula. Depois, acreditando nisso, montar toda uma estratégia que permita que tudo funcione. Ter cuidado com os materiais que estão à disposição dos alunos, eles têm que estar acessíveis, mediante aquilo que é a autonomia dos alunos, ter bem organizados os tempos, fazer com que os alunos consigam também envolver-se no planeamento das atividades e dos tempos... mais?

I: E recursos humanos, será que o professor precisa?

E: Recursos humanos? Precisa do professor e dos alunos. Ponto. Eu acho que não é necessário, acho que até é menos necessário do que um contexto mais formal e tradicionalista porque, acreditando que os alunos aprendem de várias formas e podem estar a aprender uns com os outros, os alunos acabam também por serem professores uns dos outros, são parceiros na aprendizagem. Ora, se colocarmos 20 miúdos em sala de aula tens também 20 professores e mais o adulto, 21. Se encarares o professor como o centro das atenções tens apenas um professor e vinte alunos. E, portanto, acho que até num sistema de diferenciação pedagógica, se as estratégias estiverem bem montadas, os tempos estiverem bem estabelecidos, acabas por ter mais sucesso e não precisar de tantos

meios. Muito se fala, neste momento, em pedir professores de apoio para aqui, professores de apoio, professores de apoio. Mas às vezes não são necessários professores de apoio, são necessários é que as estratégias da sala de aula sejam outras.

I: Qual o papel do professor na preparação e implementação dos processos de DP em sala de aula?

E: É fundamental. É fundamental tu saberes para onde queres ir. Saberes para onde queres ir e saberes o que é que tens de implementar e pensares constantemente no que é que está a resultar e no que é que não está a resultar é fundamental. Dá muito trabalho. Dá muito trabalho porque tens que estar numa autorreflexão constante. Porque aquilo que depois resulta para um grupo de alunos é uma coisa, aquilo que resulta para outro grupo é outra e, portanto, de um grupo para os outros aproveitas muita coisa, é verdade, mas nem sempre essa muita coisa está adequada àquilo que realmente o grupo no seu todo necessita. E, portanto, é sempre muito complexo esta situação. O professor tem que se dedicar muito, muito, muito. É mais difícil ser um professor que trabalhe neste ambiente que potencia as aprendizagens significativas e que permita ter estas dinâmicas que permitem uma diferenciação maior do que um professor que apenas diz aos alunos "abram o livro na página 24" e toda a gente faz a página 24 e quem acaba mais cedo tem que esperar que o último acabe a página 24 ou no máximo faz a página 25. É um ensino mais tradicional, acaba por ser um ensino muito livresco e nem sempre é necessário, em determinados contextos, um ensino livresco. Há outro tipo de aprendizagens.

C. Práticas de Diferenciação Pedagógica

I: Com que alunos é que faz Diferenciação pedagógica?

E: Eu acredito que com todos. Mais com uns em diferentes fases. Como nós aqui acompanhamos quatro anos a turma, pegamos neles no 1.º ano e só os largamos no 4.º ano, eu acho que acabamos por ter que diferenciar com todos. É óbvio que os alunos que têm fragilidades acabam por ser sempre um maior foco de dedicação do professor do que propriamente aqueles que não têm. Porque esses que não têm fragilidades acabam por conseguir gerir muito bem os conteúdos e aquilo que têm de aprender e se for necessário, não é necessário muito tempo com eles para lhes abrir portas e eles aprenderem algo novo ou serem eles próprios os motores da sua própria aprendizagem. Portanto, de uma forma muito mais simples, talvez os alunos com mais fragilidades acabem por usufruir de maior atenção a nível de diferenciação.

I: Como é que lida com a diversidade de interesses, necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos?

E: Acho que muito bem. Acho que aqui na escola nós acabamos por partir do pressuposto que é exatamente isso o motor de uma sala de aula. É a diversidade de opiniões, a diversidade de interesses e uma participação muito espontânea da parte dos alunos e haver um sistema de comunicação em que toda a gente consiga falar. Agora, depois temos de tomar decisões em grupo, também, de forma a traçar planos. Portanto, acho que, de uma forma geral, acho que isso está sempre, é um dos pressupostos da nossa prática aqui. Eles acabam por andar sempre muito em torno daquilo que são as suas motivações pessoais e algumas dessas motivações pessoais são transportadas para o grupo e são passíveis de ser trabalhadas. Há projetos que se desenvolvem a nível de grupo. Não há propriamente... Eu não sou muito rígido a nível dos conteúdos ou das temáticas a abordar. O facto de estar quatro anos com eles e de ter já alguma experiência a nível daquilo que são os quatro anos que tenho pela frente, eu não tenho nada contra haver conteúdos que sejam de 3.º ou de 4.º ano e às vezes me apareçam num 2.º ou num 1.º. Adequa-se os conteúdos de forma a que as crianças os possam trabalhar. O contrário também acontece. Muitas vezes... Aliás, na sala de aula até agora existe. Há um grupo de meninos que está a fazer uma investigação sobre um animal. E isso acaba por ser um conteúdo de 1.º ano. São os ditos

trabalhos de projeto que aparecem muito no primeiro ano. Mas eles às vezes sentem a necessidade de voltar lá e o interessante é nós vemos que depois as estruturas de investigação e as estruturas que tu querias desenvolver estão lá. Eles têm a capacidade e precisam de menos atenção da tua parte para fazer esse desenvolvimento.

I: De que forma é que os seus objetivos pedagógicos contemplam as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos?

E: De que forma é que isso acontece? Os meus objetivos pedagógicos compreendem as necessidades... Eu acho que não se dissocia. Eu acho que está tudo muito interligado e aquilo que eu quero na minha pedagogia é, através da minha pedagogia, desenvolver aquilo que são as necessidades do próprio grupo e dos próprios alunos. Isto às vezes parece um bocadinho utopia de nós conseguirmos chegar ao individual. Mas eu quero acreditar que é possível e que isso é contemplado. Que a minha ação pedagógica consiga chegar ao individual.

I: Que estratégias pedagógicas usa no processo de ensino-aprendizagem que lhe permitem lidar com a diversidade na sala de aula?

E: Bem, para já, ter tempos que o possibilitem. Um desses tempos, ou o tempo fundamental para isso, é o Tempo de Estudo Autónomo. Depois, a questão da adequação de materiais, a questão de respeitar os ritmos de cada um, se alguém necessitar de mais tempo para executar tarefas haver esse tempo. Na questão da avaliação, existem fichas de avaliação, sim, mas não podem ser o único elemento. Portanto, haver adequações no processo de avaliação. Não acredito numa avaliação demasiado formal e que a única coisa que conta são as fichas. Não. É uma avaliação contínua e acaba por ser uma avaliação formadora. Acredito muito na autorregulação da criança e na sua autoavaliação. Acredito muito na questão das conversas. Acredito na adequação quando é na exposição de conteúdos, porque se eles são diferentes, aprendem de forma diferente e, portanto, temos que fazer atenção a isso, a como apresentamos. Sabemos perfeitamente que quando introduzimos um conteúdo, o fazemos de uma forma e às vezes essa forma não chega a todos. E, portanto, temos de voltar novamente a apresentar de outra forma, com outras estratégias. Temos de tentar fazer com que todos aprendam, não é insistir no mesmo que

lá chegamos. Acredito que aquilo que está montado em sala de aula acaba por dar resposta às necessidades das crianças.

I: Que recursos materiais e humanos usa para implementar a DP?

E: Recursos materiais. Portanto, uso ficheiros, fichas, portfólio. Depois, tento utilizar jogos em idades mais tenras, materiais manipuláveis. Tento ter, no fundo é ter, a nível de materiais, uma diversidade que possa servir todos. Depois, a nível de recursos humanos, aqui na escola acabamos por ter uma grande diversidade de adultos que também permitem ler as crianças de forma diferente e podemos, também, refletir muito em conjunto sobre aquilo que cada um vê na criança. Portanto, os recursos humanos que são utilizados aqui acabam por ser todos os professores coadjuvantes e os professores de apoio que acabam por estar em sala de aula. As auxiliares acabam, também, por ser uma mais-valia. Nos primeiros anos há uma auxiliar, por exemplo, no 1.º ano nestes últimos anos aquilo que aconteceu é que está sempre uma auxiliar presente em sala de aula e trabalha, efetivamente, em parceria com o professor, obviamente com grande supervisão do professor, mas acaba por ser uma mais-valia em sala de aula. Por norma, é a auxiliar que vem com eles dos 5 anos, como existe essa transição, a auxiliar que os acompanha, que está com eles na turma dos 5 anos, quando eles entram ao 1.º ano, acompanha o grupo e, portanto, a nível emocional, há aqui já esse cuidado de não haver uma completa rutura entre aquilo que é a transição da infantil para o 1.º Ciclo.

I: Pode dar um exemplo significativo de processos de Diferenciação Pedagógica que costuma implementar em sala de aula?

E: O mais significativo eu acho que é o Tempo de Estudo Autónomo. Ou haver um tempo em que os alunos conseguem trabalhar visando competências de responsabilidade, de autonomia e de desenvolvimento de competências por si só. Esse talvez seja o exemplo mais gritante na minha prática. Não corre sempre tudo bem, como é óbvio, mas talvez seja o maior exemplo.

I: De que maneira é que gere o espaço, o tempo e os materiais na sala de aula?

E: Bem, o espaço vai-se adequando àquilo que a atividade exige. Se é exigido grandes grupos, faz-se grandes grupos. Se é exigido pequenos grupos, faz-se pequenos grupos. Portanto, o espaço está em constante mutação mediante aquilo que as atividades

necessitam. A nível do tempo, tento, desde muito pequeninos, trabalharem com um Plano Individual de Trabalho para terem noção do que é que vai acontecer ao longo do dia, por exemplo. Numa primeira análise, nos primeiros anos, esta gestão do tempo acaba por ser muito a cargo do professor e incluindo as crianças numa avaliação daquilo que se passa ao longo do dia, fazendo um pequeno balanço. Com o passar do tempo, vou-os incluindo num planeamento mais alargado e para eles perceberem que também têm algo a dizer e que são parte integrante do planeamento e são parte integrante do processo de aprendizagem. A nível de materiais, vamos adequando sempre àquilo que é as necessidades deles. E isso depende muito. Numa primeira fase, há muito material, há logo, há muito material manipulável, há... no fundo é isto, eu acho que a parte dos materiais acaba, também, por ser fundamental. Por exemplo, eu antigamente organizava tudo por cantinhos: o cantinho da pintura, cantinho da leitura, cantinho disto, cantinho da matemática e, depois, dentro dos cantinhos tinha vários ficheiros para dar resposta, com propostas. Atualmente, depende muito do número de alunos que tens em sala de aula e do condicionante do espaço. Se for um espaço muito pequeno, não tens cantinhos para nada. Mas, teres materiais significativos acaba por ser o segredo.

I: De que forma é que diferencia as atividades na sala de aula?

E: Bem, neste momento talvez seja... Seja menos rico nesse sentido. Um 4.º ano, e vocês acabam por não conseguir fazer essa análise, num 4.º ano acabamos por, como sabemos que vem um 5.º ano em que eles vão ter algum tipo de exigência mais... um somatório de fichas, testes e por aí fora e não vão lidar com um sistema de ensino como o nosso, acabamos por, nas atividades, as propostas serem quase sempre iguais para todos. E depois dentro daquilo que é a proposta que é igual para todos, reconheceres sim que tens de ajudar mais aqui ou “acoli”. Nos primeiros anos aqui na escola, às vezes temos de ter várias propostas para dar resposta à mesma, ao mesmo objetivo. E isso é mais observável aí. Aqui como nos estamos a aproximar da saída, tu também não queres que os teus alunos cheguem ao 5.º ano e levem quase como um baque e fiquem completamente desesperados com aquilo que vão encontrar. Portanto, eu acho que, à medida, eu pelo menos encaro assim, à medida que eles vão crescendo, as propostas de atividades vão sendo mais para todos e dentro da mesma proposta que é para todos, tu conseguires distribuir materiais ou dares atenção diferente e diferenciares dessa forma. No início, acabas por ter que,

forçosamente, ter várias áreas de trabalho para a mesma coisa. Há uns, por exemplo, num 1.º ano, teres alunos que já leem e outros que não leem. Como é que se resolve? Há uns que têm de estar com um tipo de atividade, outros têm de estar com outro tipo de atividade. E isso às vezes é difícil, mas é possível..

I: Que formas/modalidades de avaliação é que utiliza para que os alunos possam demonstrar as aprendizagens realizadas?

E: Bem, gosto muito de autoavaliação, de conversas sobre os assuntos trabalhados. Gosto muito de colocar os miúdos a fazerem heteroavaliação uns aos outros. Gosto muito de dar a minha opinião e ir passando as... as estruturas que eu acho que devem ser passíveis de serem avaliadas. Eu, neste momento, por exemplo, não preciso de dizer a um aluno meu como é que se avalia uma leitura, porque eles já têm basicamente as estruturas lá dentro. Temos depois cadernos, fichas que vão sendo realizadas, exercícios que vão sendo realizados. Eu acho que, para avaliar, acaba por ser uma recolha incessante de elementos. E eu acho que... Um professor, como nós aqui, que estejamos quatro anos com eles não precisamos de andar sempre de lápis e folha na mão e critérios de avaliação para fazer uma recolha exaustiva para conhecer os exatamente o que o aluno sabe e o que ele não sabe. Acho que acaba por ser isso. É uma recolha muito grande de elementos, de sensibilidades e daquilo que nós achamos sobre o aluno.

I: Quais as maiores dificuldades/ constrangimentos que sente na implementação de práticas de Diferenciação Pedagógica?

E: O tempo. É o maior constrangimento e a burocracia que neste momento está associada ao ensino. É o tempo porque eu acho que o tempo do professor, neste momento, está a ser soterrado com trabalho burocrático. E, infelizmente, para quem necessita de tempo para a sua vida, reconhecer que há família, que há filhos, que o trabalho de professor precisa para haver este tipo de dedicação ou este tipo de aprendizagens que exigem muitos afazeres, acaba por o tempo ser o maior condicionante. Porque eu acho que o ensino hoje em dia está refém das editoras. E acaba, de uma forma geral, o ensino em Portugal acaba por ser um ensino livresco. Tu não saís do paradigma das sebatas, não saís do paradigma dos manuais. E agora está a vir um tempo em que tu vais entrar no paradigma dos manuais

dentro dos tablets, dentro dos computadores e dos multimédia dentro. Só que a questão é que há professores que conseguem separar o trigo do joio e conseguem perceber que é mais um recurso que tu tens à tua disposição e que podes ir buscar isto aqui e ir buscar isto ali. Mas as editoras obrigam a grande parte dos agrupamentos de escola "Então qual é o livro que os teus vinte alunos vão ter?". E este tipo de refém vai conduzir a que... Este tipo de abordagem vai conduzir a que o professor também não se queira dedicar a outra coisa. Porquê? Porque tem o seu trabalho já feito. E quanto a mim, mal feito. O folha a folha. E isso vai prejudicar em tudo. Quando tu vais para um tipo de escola assim, em que tens de construir os livros de leitura com os miúdos, tens de construir materiais para ter em sala de aula, tens de construir fichas ou, no mínimo, tens de ter tempo para ir seleccionar uma ficha de toda a panóplia que existe. Nem sempre tens tudo à mão. Ora, quando és soterrada com provas de aferição completamente tontas que tens de preparar os alunos para eles também não se sentirem mal a fazer a prova. Tens que apresentar planificações extensíssimas a nível burocrático. Tens que fazer mapas de lanches, ou mapas de leite, ou mapas disto, ou mapas daquilo, e querem é estatística, estatística, estatística. Os professores acabam por ter o seu tempo ocupado com tarefas que atrapalham o seu planeamento e atrapalham aquilo que é... ocupam o seu tempo para preparar aulas. Isso é muito mau. Ou tens a sorte de estar numa escola que te diz e alivia-te a questão burocrática e aí consegues ter outro tipo de dinâmicas ou então não sais disto e é muito complexo.

I: No seu entender, o que seria necessário para conseguir ultrapassar essas dificuldades/ constrangimentos? (formação? Características dos alunos? Recursos?)

E: O constrangimento do tempo? Não sei. Uma mudança de paradigma na sociedade. Infelizmente... É um constrangimento que eu acho que nos próximos anos não vai ser superado. E cada vez vamos ter menos tempo e mais para fazer. Basta avaliares nos últimos 20 anos as... O meu horário de trabalho, quando eu comecei a minha carreira, o meu horário de trabalho era um, neste momento já vou noutro. Além disso, o horário de trabalho ou o horário em escola das crianças era um e neste momento é outro. Na minha altura, eu tinha férias de três meses quando estava num 1.º Ciclo. Três meses só no verão. Eu tinha... Como é que era? Junho, agosto e setembro, as aulas começavam em outubro. Cada vez mais os miúdos estão mais tempo dentro da escola e o mais tempo e a ocupação desse mais tempo por parte da escola para com os miúdos não é necessariamente saudável.

É mais do mesmo. Depois, eu olho para aqui, eu acho que ainda acaba por ser uma escola um bocadinho utópica. Acabo por ver que esta escola com sessenta e tal anos continua a ser uma escola de ponta. E a questão é exatamente essa. Como é que uma escola com 60 e tal anos continua, a nível de ensino, a ser uma escola de ponta com uma pedagogia de ponta? E as outras? O que fizeram em 60 e tal anos? Complexo. Por exemplo, nós temos as atividades ditas de enriquecimento curricular, as Expressões e a Educação Física temo-las dentro do currículo. Mas a escola pública também as tem, mas não dá. Vais à escola pública e os professores não dão essas atividades. Porquê? Vão ocupá-las com Português, Matemática e Estudo do Meio. Português, Matemática e Estudo do Meio. Fazem um desenhinho ou outro... e depois no final do dia, como sabem que os alunos vão estar na escola, pelo menos, até às 5h da tarde, têm as atividades de enriquecimento curricular onde vão ter educação física, onde vão ter outras coisas. Também me podes apontar e dizer assim, pois, mas tu estás aqui e também não as dás. É verdade. Mas há uma grande preocupação desta escola em ter dentro do horário e em ter um professor especialista para o fazer. Porque acreditamos que através destas atividades também, de Expressão e de Educação Física, há sempre aprendizagem. Havia um colega meu de Educação Física que falava sempre em “transfers”. E falava sempre “ele na Educação Física está a fazer isto, ou está a ganhar mais resistência, está a conseguir focar-se mais na atividade. Vais ver, mais dia, menos dia, ele é bom na Educação Física, está um bocadinho frágil na tua área. Mais dia, menos dia, ele vai fazer o “transfer” daquilo que está a fazer na Educação Física, vai fazê-lo para a tua atividade”. A grande parte das vezes acontecia. A possibilidade de teres a leitura e a conversa, o diálogo e a reflexão com estes especialistas, em sala de aula, acaba por capacitar os alunos de outros tipos de competências.

I: Referiu a questão burocrática. Acha que poderia haver aqui algum recurso, nem que fosse humano, que pudesse ajudar nesse aspeto?

E: Nim. Nim... É muito complexo, porque se gastas recursos humanos a esse nível, acabas depois por... Porque em última análise, isto acaba por ser uma instituição privada. Se gastas recursos humanos para fazer trabalho burocrático, acabas por gastar dinheiro para outro lado que talvez não saiba. Eu sei que é um problema, mas não consigo ainda descobrir a solução para este tipo de situação. Eu acho que as coisas têm de ser mais práticas e... e até para o professor mais significativas. Porque é que eu tenho de estar

constantemente a fazer recolha daquilo que é o Currículo, onde está tudo, a colocar para outras folhas de papel. Não faz sentido. Faz-me sentido, por exemplo, fazer a recolha disso com os alunos para verificar o que é que eles precisam de trabalhar. Isso faz-me sentido, porque vai capacitá-los, no fundo, do conhecimento do que é que é o Programa. Agora estar constantemente a escrever o que é que se vai passar... é bom nos primeiros anos de profissão, mas depois tu queres mais e queres mais tempo para dar resposta àquilo que são as tuas reflexões à tua prática. E comesas a precisar de tempo para fazer materiais, de tempo para dedicar a outras coisas e tu não tens porque não consegues sair desta cepa torta de... Epá, é planificação, avaliação da planificação...

I: Estamos no final da nossa entrevista. Quero dar-lhe, agora, a oportunidade de acrescentar algo sobre Diferenciação Pedagógica que não tenha tido oportunidade de referir no decorrer da entrevista.

E: Penso que está tudo.

I: Obrigada, agradeço a disponibilidade e colaboração.

Anexo K. Protocolo de
entrevista à OC de 2.0
CEB

| ' ' | | ' ' |

Protocolo de entrevista à OC do 2.º CEB

B. Concepções sobre a Diferenciação Pedagógica

I: O que entende por Diferenciação Pedagógica?

E: Diferenciação Pedagógica remete para uma utilização de recursos diferenciados para com os alunos, de forma a que eles possam atingir com sucesso os objetivos do professor, o programa curricular, enfim, nesse sentido. Pode ser de variadas formas e feitios.

I: Pode dar-nos um ou dois exemplos que ache mais significativos?

E: Por exemplo, dentro da sala de aula podemos remetermos ao mais tradicional, que é as fichas diferenciadas, não é? Fazer as fichas adaptadas ao nível a que o aluno está. Depois podemos fazer outro tipo de diferenciação pedagógica como o apoio individualizado, os reforços positivos, as antecipações de conteúdos para a casa... também é uma diferenciação pedagógica. O envio das planificações, isto acontece muito no 1.º Ciclo. No 2.º, por acaso, eu ainda não fiz porque eles são apoiados pela professora da Educação Especial e estamos sempre em contacto. E há uma panóplia de diferenciação pedagógica na sala de aula que eu até já vos enviei tudo por escrito, não faço todas, é óbvio, mas há mais tempo, fazer as coisas, há vários tipos de diferenciar as pedagogias para que o aluno, lá está, atinja o sucesso como os outros, igualmente.

I: Quais os níveis/ ciclos de ensino em que é possível realizar Diferenciação Pedagógica? Porquê?

E: Então, 1.º Ciclo, 2.º Ciclo, 3.º Ciclo. No Secundário também o é possível, mas no Secundário já há aquela ramificação para os currículos funcionais. Penso que, do que eu conseguia perceber aqui na escola, no Secundário já não é tão fácil existir a diferenciação pedagógica como nós o fazemos no ensino básico e no 1.º Ciclo. Mas também é possível. As fichas diferenciadas, pronto, o tempo, porque os exames têm essa diferenciação, têm aquelas fichas até de adaptação da dislexia, etc. Portanto, há aqui alguma diferenciação. Não é tão significativa a nível de proximidade, se calhar, ao aluno como nós aqui fazemos, uma aproximação ao aluno, uma maior atenção, mas acho que também é possível no Secundário. Mas é que depois ramifica um bocadinho mais para a vertente ou para cursos profissionais... tentam que esses alunos também sigam outros percursos, ou não, depende das características do aluno.

I: Quais os níveis/ ciclos de ensino em que é mais fácil realizar Diferenciação Pedagógica? Porquê?

E: Tens sorte que eu já estive num e no outro, não é? No 1.º e no 2.º. No 3.º Ciclo ainda não estive, não posso dizer nada sobre o 3.º. Mas em relação a onde é mais fácil, eu penso que é no 1.º Ciclo. Primeiro, o tempo que nós temos no primeiro ciclo com o aluno ou os alunos em que necessitamos de uma diferenciação pedagógica é mais amplo. Aqui, no 2.º ciclo, também é possível fazê-lo, mas é um bocadinho mais redutor. Por exemplo, um aluno que esteja a realizar um trabalho e que necessite de mais tempo pode fazê-lo durante uma manhã inteira. Enquanto que aqui o aluno tem aqueles 90 ou 45 minutos e temos que largar o aluno, pronto, agora só fazes no dia a seguir ou para a semana, imaginemos. Depende dos tempos letivos que cada disciplina tenha. E no 1.º Ciclo também é possível dar um apoio mais individualizado... O próprio professor, não sendo coadjuvado, porque aqui também há uma diferenciação, portanto, é coadjuvação, esqueci-me dessa. O professor no 1.º Ciclo, se não for coadjuvado, consegue ter um apoio mais individualizado do que no 2.º, porque no 2.º Ciclo, como é tudo por tempos, não se consegue estar muito sentado, mais tempo com o aluno a acompanhá-lo. Eu senti isso, essa diferença. Eu sempre tive, no 1.º Ciclo, alunos com necessidades, as chamadas Necessidades Educativas Especiais, que agora já não são apelidados assim, graves, com aqueles autismos, Síndrome de Down, tive alunos com essas necessidades educativas e tive mesmo de fazer um trabalho bastante diferenciado. Não é aquela diferenciaçãozinha só de que tem dislexia ou tem hiperatividade. Foi mesmo muito significativa. Apesar de que todos precisam, às vezes, de uma diferenciação pedagógica. Como até já falámos, todos os alunos nós atribuímos numa situação ou noutra. Ajudamos aqui e ali.

I: Qual a importância da Diferenciação Pedagógica para os processos pedagógicos em educação?

E: É bastante significativo. Se não houvesse diferenciação pedagógica em determinados alunos, o sucesso não se atingiria nunca. E aí seria impossível eles terem um percurso semelhante aos outros, sermos chamados a escola inclusiva. Portanto, não era possível. É importante para eles conseguirem atingir, no futuro, os seus objetivos enquanto pessoa, etc. Apesar de que aqui, no 2º Ciclo, a partir do 5º ano, sim, começam a aparecer os currículos funcionais. Se houver casos muito graves, eles têm uma matriz curricular

própria que os encaminha para outro tipo de... A nível de disciplinas, algumas têm mais facilidade do que outras. E aí já têm outro tipo de objetivos, que é mais funcional, um percurso mais funcional. Enquanto for este percurso que seja semelhante aos outros, tem de haver diferenciação pedagógica, senão não conseguem. Porque tu sabes o que é o currículo funcional? Aprender, portanto, aprendizagens do dia a dia. E isso acontece aqui. Este ano nem tanto, mas já tivemos aqui alunos que... Português, Matemática, Ciências, estavam no currículo funcional, portanto não conseguiam acompanhar outros.

I: Com que tipo de alunos se pode ou deve fazer a diferenciação pedagógica?

E: Se formos ter em conta tudo o que é a diferenciação pedagógica, que está no Decreto-Lei, das Medidas Universais, podemos aplicar a todos os alunos. Agora, para mim, diferenciação pedagógica também tem de ter uma especificidade de alunos. Eu, para mim, por exemplo, elogiar um aluno que faz uma coisa bem, para mim não é diferenciação pedagógica. Ou acompanhá-lo enquanto ele está ali numa pergunta e reler, fazer a leitura com ele para ele perceber, também para mim não é diferenciação pedagógica. Acho que isso é o papel do professor a ajudar e encaminhar um aluno para ele ser bem sucedido. Aqui a diferenciação pedagógica, para mim, comecei com todos, mas principalmente os alunos que estejam integrados do Decreto-Lei n.º 54, que é o atual, esses alunos têm que ter um acompanhamento diferenciado. Os alunos que são propostos para apoios, cá na escola nós chamamos que têm MUSAIS e MUSAS, que é o documento que eles têm no processo para terem apoios ou serem acompanhados pela Educação Especial. Todo esse tipo de alunos...esses eu acho que são fundamentais terem uma diferenciação pedagógica mais significativa.

I: Qual a vantagem para os alunos da implementação dos processos de diferenciação pedagógica? Porquê?

E: Vantagens. Então, facilita a aprendizagem. Pronto, ponto número 1. Tem de haver também uma articulação com a família bastante próxima porque se não conseguirmos... É isso que eu sinto, às vezes, dificuldades no 2.º Ciclo. A diferença, uma das diferenças que há pouco não falei foi que no 1.º Ciclo nós temos um contacto direto com o Encarregado de Educação e conseguimos fazer uma articulação. Aqui no 2.º Ciclo eu com a minha direção de turma tenho, mas quando remete para outros diretores de turma, eu

não tenho um contacto direto com os pais e nem sempre se torna fácil. Isso é uma das coisas, é ver o contato também com a família.

I: E outras vantagens para os alunos?

E: As vantagens é conseguirem atingir igualmente, não ao mesmo nível, mas conseguirem adquirir os objetivos mínimos...as competências essenciais para conseguirem progredir para o ano seguinte. Essencialmente é isso.

I: Quais os constrangimentos da implementação da DP em sala de aula?

E: Constrangimentos? Principalmente, o elevado número de alunos por turma. No entanto, as turmas, aqui nesta escola (não acontece em todas as escolas, com certeza), alunos com características de redução de turma, que são aqueles alunos com uma diferenciação pedagógica mais complexa, são colocados numa turma, uma da manhã e uma da tarde, onde são apenas 20 alunos nessas turmas. No entanto, podem ser lá colocados 3 ou 4 que necessitam dessa tal diferenciação pedagógica, o que torna muito mais complicado o trabalho do professor. No 1.º Ciclo, isso já não acontece, por exemplo, quer dizer, não aconteceu comigo. Podem ser colocados dois alunos também, ou três, ou o que for. Também poderá ser, não aconteceu comigo... Mas o que é que eu acho? Isso é uma das coisas, pronto, é o elevado número de alunos nas turmas. Quer sejam eles de 20 alunos, não ponham lá quatro, porque senão vai dar ao mesmo... Se forem de 28 ou 30, que acontece aqui na escola, então é muito complicado. Depois, há falta, às vezes, de recursos manipuláveis. Esta escola tem muito poucos recursos manipuláveis. Eu uso muito, agora usei mais no 5.º ano, a tecnologia para eles poderem ver as coisas a mexer. Usei muito com um aluno que tem apoio da Educação Especial. Eu enviava links para a professora para conseguir fazer com ele no período em que estava com ele. Porque na sala, lá está, não é possível estar ali sozinha com ele. E no 1.º Ciclo já era possível. E também havia os recursos mais concretizáveis, que ajudavam muito esses miúdos. Mais constrangimentos... há tanta coisa às vezes que... é o tempo, falta um pouco tempo no 2.º Ciclo, que no 1.º neste caso ajuda. Já disse também o pouco contacto com os Encarregados de Educação, que nem sempre se consegue obter. E com os técnicos também. É uma falha. No 1.º Ciclo conseguia ter o contacto com a psicóloga, com a pedopsiquiatra, com terapeutas da fala, tudo ali. Tínhamos até reuniões semanais ou

falávamos esporadicamente. E aqui eu não consigo. Eu tenho uma aluna na terapia da fala e nunca falei com a terapeuta e sou diretora de turma. Há sempre uma transmissão da parte da Educação Especial, mas que chega só nas reuniões de avaliação. Tenho uma aluna em psicologia que, neste caso, é ausente. E, depois, estas sessões acontecem também em contra horário e nem sempre os alunos às vezes conseguem vir e usufruir dessas situações. Aí também é uma falha. E assim, mais concretamente, eu vou tentando desenrascar-me na sala, é mesmo um bocadinho por aí...

I: Que recursos precisa o professor para implementar a DP em sala de aula? (Humanos, materiais?)

E: Olha, é o que já tínhamos falado, não é? A parte do material físico que eu tive que construir no ano passado e há uns três anos também construí material. Porque nem Cuisenaire, por exemplo, havia na escola. E há, não é? Não é havia, há. Já devem ter percebido. Depois, a parte dos... Agora já estamos um bocadinho melhores na parte das tecnologias, não é? Porque antigamente não havia estes recursos. E depois é um trabalho diferenciado a nível de cadernos e tudo, mas isso é fácil de gerir. Depois temos a parte humana. Pronto, não temos. Isso é parte de material, não é? Agora a parte humana: falta de terapeutas, falta de psicólogos, falta de funcionários. Neste caso, estes meninos que eu tenho não são disfuncionais, não são dependentes de ninguém, mas depois há alunos que dependem dos funcionários e, depois, há falta, também, desse tipo de funcionários. Pronto, aí a parte humana também falha muito. Professores de Educação Especial, acho que a escola até está bem... Temos aqui um bom grupo. Mas é essas situações que podem impedir um bocadinho mais, também não me estou a lembrar assim mesmo.

I: Qual o papel do professor na preparação e implementação dos processos de DP em sala de aula?

E: O papel é o papel quase principal, não é? Como é que hei de dizer? Nós aqui nas escolas houve uma decisão no pedagógico este ano (porque o ano passado era diferente e os outros anos anteriores) que era as turmas que têm alunos com, neste caso, com o Decreto-Lei n.º 54, tinham todas coadjuvação a Matemática e a Português. Entretanto, só os alunos que têm redução de turma é que têm coadjuvação a matemática e português. Portanto, turmas com problemas comportamentais complexos, que tenham realmente um

aluno com essa problemática, não têm coadjuvação. E até podemos ter turmas até muito mais complicadas do que as que eu tenho. Mas pronto, foi essa a decisão. Há coadjuvação de uma professora uma vez por semana, na Matemática e em Português, 45 minutos. E há a professora do Ensino Especial que também vai à sala 90 minutos, uma vez por semana. E depois eles têm apoios em contra horário. Têm um apoio da Educação Especial que é o chamado apoio tutorial e o apoio de Português e Matemática 45 minutos, também, uma vez por semana. Neste processo todo da implementação dos processos de diferenciação, nós deveríamos ter um apoio maior, eu acho, do professor, por exemplo, de Educação Especial. No 1.º Ciclo isso acontece. Quando há uma parceria muito boa entre o professor de Educação Especial e o professor titular. Eu tive essa experiência e foi fantástica. Claro que depois nem todos têm a mesma maneira de trabalhar, mas quando isso acontece é espetacular. É uma sintonia entre o professor titular e o outro colega, no 1.º Ciclo é muito positivo. Aqui, acho que estou cá há cinco anos nesta escola e também há cinco anos no 2.º Ciclo e nunca me deparei assim com um colega que me ajudasse a preparar as aulas em si. Por exemplo, todo o trabalho que é feito, individualmente, para um aluno em específico, sou eu que tenho de o idealizar, preparar... Eu é que envio, também, às colegas tudo o que o aluno [precisa].. tem de fazer um trabalho prévio... E então, cabe a mim. O papel fundamental aqui é por aí.

C. Práticas de Diferenciação Pedagógica

I: Com que alunos é que faz Diferenciação pedagógica?

E: Todos, posso fazer com todos. Não quer dizer que o faça em todos os dias, mas aqueles que têm uma diferenciação regular são, neste caso tenho três turmas, numa das turmas são três alunos que requerem essa diferenciação, mas mais rigoroso talvez com dois, pronto. E tem tudo a ver com o acompanhamento mesmo a nível de diferenciação na parte prática ou na parte de realização das tarefas, na parte de... este ano já não se nota muito, mas no ano passado foi muito difícil trabalhar com uma aluna, muito complicado, era uma aluna que não conseguia estar na sala de aula. Tinha que haver todo um processo de gerir o silêncio na sala, de estar sempre numa... tinhas de controlar tudo, acalmar, fazer aquelas coisinhas, "inspira, expira...". Portanto, também tens de ter ali um bocadinho de

psicóloga. O outro aluno também precisa de diferenciação, mas são alunos que estão a progredir. Depois, noutra turma, tenho dois alunos. Um dos casos foi recentemente, que é um aluno que sofre de ansiedade grave e que também tem de ser acompanhado em psicologia, pedopsiquiatria. Tem de haver sempre uma atenção, temos de estar sempre com ele, para ele não chorar. Qualquer coisinha, uma coisa que venha já de casa, ele chora e depois tem de se controlar, depois tem de sair e depois também é psicossomático, vomita, pronto, é uma coisa assim muito grave. E o outro caso é de aprendizagem, tem ali parte cognitiva, que também não há assim um diagnóstico claro, porque eu também não sou a DT [Diretora de Turma] e, portanto, eu não vou explorar processos, eu não vou ler os processos. Pronto, é um aluno que precisa também de diferenciação bastante significativa, mas é muito funcional. E na outra turma tenho quatro alunos no Decreto-Lei n.º 54, mas, lá está, são daqueles que não fazem redução de turma, que não permitem redução de turma. Há uma diferenciação pedagógica, mas não tão acentuada como há na primeira turma. Mas tem de se fazer algumas diferenciações, uma leitura das coisas com mais calma, dar mais tempo...

I: Como é que lida com a diversidade de interesses, necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos?

E: Inicialmente., no 2.º Ciclo, quando os recebemos, é sempre uma primeira abordagem é essa, os interesses deles, faz sempre, assim, uma caracterização do que é que eles gostam. Faço sempre, assim, um estudo prévio das motivações deles, etc. Depois, isso vai um bocadinho implicar com o trabalho, por exemplo, com alunos que necessitam muito de diferenciação significativa, parte um bocadinho daí para tentar estimulá-los para as aprendizagens. Por exemplo, aquele caderno que vocês viram, aquele super homem, isso foi um bocadinho a ver com as conversas que tive no 5.º ano com o aluno em questão, pronto, o que é que ele queria ser, o que é que ele gostava, pronto, é por aí, isso é importante. O estilo de aprendizagem é um bocadinho também ver o dia a dia, porque estes alunos tu vês que ele um dia sabe uma coisa, no outro dia já não sabe. Portanto, tens de voltar a pensar “como é que eu vou fazer para eles voltarem, para ele conseguir aprender este conceito”. Pronto, é um bocadinho por aí. Eu acho que vivo um bocadinho o dia a dia, não tentando assim fazer prognósticos daqueles muito complexos, porque nem sempre é possível com estes alunos, nós não conseguimos perceber.

I: De que forma é que os seus objetivos pedagógicos contemplam as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos?

E: É assim, eu, por acaso, as duas turmas do 6.º já os tinha também no 5.º, eram os mesmos. Logo no princípio, quando os conhecemos, nós tentamos fazer logo ali... por acaso, estes alunos já vinham todos referenciados, exceto uma aluna, que fui eu que referenciei. E logo ali, uma pessoa faz logo o historial quase para o ano inteiro. Fazemos logo o trabalho que temos em vista para eles. Mas lá está o que eu estava a dizer. Acho que é um bocadinho dia a dia. Vamos gerindo... Vou gerindo as coisas consoante... E são turmas que requerem... Que eu não posso... Custa-me, eu enquanto professora (porque se calhar outras professoras...), custa-me avançar não parecendo que a maioria, a grande maioria, retém a informação e consegue estar mais ou menos todos, não podem ser todos, porque é impossível, mas tem que estar pelo menos a grande maioria ciente das aprendizagens que estão a ser feitas e minimamente corresponder àquilo que eu pretendo, minimamente.

I: Que estratégias pedagógicas usa no processo de ensino-aprendizagem que lhe permitem lidar com a diversidade na sala de aula?

E: Estratégias. As básicas que remetem um bocadinho para o uso do tradicional, que é expor, apresentar o tema em questão, fazer trabalhos com eles, no básico, nos manuais, etc. Depois, também nem sempre consigo fazer aquilo que gostaria, trabalhar com a parte digital. Que uma das turmas, no ano passado, surpreendeu-me pela positiva. Era uma turma muito, muito agitada e em dias de recurso ao digital pareciam completamente outros alunos. Portanto, recurso ao digital em algumas turmas funciona muito bem. E houve uma grande parte do segundo semestre que eu usei o digital para introduzir na parte da matemática. Foi essencialmente na matemática, é onde eles também têm mais dificuldade. São alunos com características de mais de 70% alunos no nível insuficiente. Se formos ver, sim. Para aí, mais ou menos. De 60 a 70%. Portanto, é uma turma bastante fraca. E o que é que eu faço mais? E depois é aquela prática de trabalho de grupo, por exemplo. Fiz a pares, como eu já vos tinha dito, fiz trabalho a pares. Os trabalhos de grupo que fiz foram muito, essencialmente, porque ainda havia aquela fase do início do ano passado que não podíamos fazer grupos e não houve ali no início, e então não fazia de grupos, foi muito a pares. E os trabalhos de grupo eram feitos fora da escola, pronto, eles

não se podiam reunir nas bibliotecas, nem nada, não podiam fazer grupinhos, de dois alunos no máximo. As coisas foram melhorando e este ano já tudo bem. Mas eram feitos em casa. Os trabalhos de grupo eram feitos em casa porque nós não os podíamos juntar na sala de aula. Ainda havia o gel, havia as mãos, todas as entradas na sala nós tínhamos de esguichar com gel. Portanto, havia ainda uma rigidez muito na parte... Por isso é que no ano passado eu tinha falado que foi muito a par. Nos grupos foi um bocadinho. E agora ia fazer mais este ano. E, portanto, essencialmente é o trabalho de exploração, de pesquisa nas ciências também. De laboratório também faço algumas coisas. O ano passado tivemos também redução na parte dos laboratórios, também não conseguimos fazer o que gostaríamos, por causa disso tudo, era só olhar, não podiam manipular. Por exemplo, com as rochas. O ano passado, com as rochas era um mexia, desinfeta a mão, agora um outro mexe, desinfeta a mão, tinha que ser... Foi assim. Mas este ano já dá para fazer mais qualquer coisa. Acho que não tenho, assim, estratégias mirabolantes.

I: Que recursos materiais e humanos usa para implementar a DP?

E: Materiais, como nós já falámos, manual, a parte do digital, computadores e a internet, fichas de trabalho. A nível das fichas de trabalho há diferenciação. Cadernos de trabalho diferenciados, pequenos resumos, estás a ver? Mas, por exemplo, esses pequenos resumos e essas coisas eu dou a todos. E podia ser só uma coisa que dava só àqueles alunos com mais dificuldades em saber organizar o estudo, em saber sistematizar, pronto. Mas isso é uma diferenciação pedagógica, estás a dar aqueles... Para mim não é, mas se calhar há outros professores que consideram isso diferente porque estão a dar aquele resumo já feito, porque a obrigação dos outros é fazerem eles, pronto. Mas aí depende de cada um. Esses resumozinhos, essas coisas, eu acho que isso, pronto, a nível mais da parte física. Da parte recursos humanos, é como eu digo, é o apoio da coadjuvação, na disciplina de Matemática, e o apoio da Educação Especial e apoios extra-horário, não é? Dos apoios a Português e Matemática também. E as outras terapias também há cá na escola e também tenho alunos que têm, tudo em contra horário também, normalmente 45 minutos.

I: Pode dar um ou dois exemplos significativos de processos de Diferenciação Pedagógica que costuma implementar em sala de aula?

E: Pronto, as fichas adaptadas ao nível do aluno, com indicações. Por exemplo, a Matemática com registos das fórmulas, com indicações do que deve fazer, com um exemplo de como é que se faz para aplicar a seguir, assim mais concreto, por exemplo. Depois, há cadernos também com exercícios adaptados ao próprio aluno, só dele, um caderno próprio, individual. E assim mais específicas, eu acho que as outras faço um pouco para todos, não é? O falar, o chamar a atenção, o estar perto do aluno, também eu estou às vezes com os outros, para eles se acalmarem, também é uma diferenciação, é estarmos ali com eles, falar e dizermos as coisas, o dar aquele bocadinho às vezes de falar diretamente, olhos nos olhos com o aluno, também é importante. Mas isso também faço às vezes com os outros, não é específico para esses alunos, mais complexos, por assim dizer. Eu acho que não tenho assim estratégias, já disse o uso também do digital, também foi muito importante para eles, uma estratégia muito importante. Eu queria dizer o não ser tão expositiva, mas eu sou um bocadinho expositiva, porque no 2.º Ciclo eu acho que não há assim outra maneira de introduzir naqueles tempos. No 1.º Ciclo nós podemos andar por vários sítios, não é? Podemos andar pelo ser mais expositiva, depois fazer um trabalho mais prático. Conseguimos, numa manhã só, fazer uma data de coisas. No 2.º Ciclo não é assim tão fácil. Mas acho que é isso, basicamente.

I: De que maneira é que gere o espaço, o tempo e os materiais na sala de aula?

E: Pronto, o tempo, lá está, tem de ser muito bem gerido. Tem mesmo de ser pensar, imaginemos: 90 minutos, 45 minutos, vamos abordar o tema, os outros 45 minutos vai ser só para praticar com turmas específicas. Se não for assim...é complicado. A parte exploratória individualmente por eles é importante, mas lá está, há aqui uma falha de um trabalho prévio que eles agora demoram muito tempo, é o que eu acho, não sei se já sentiram, muito tempo a fazer qualquer coisa sozinhos. Isso é falta de prática, também, anterior. Essa parte é muito evidente. E esses alunos que necessitam de uma diferenciação pedagógica mais acentuada, então têm de ser acompanhados, não conseguem fazer explorações sozinhos, têm de ser mesmo orientados. Depois, materiais... O espaço é o da sala de aula. O ano passado houve muitas atividades e agora vão começar a haver, vocês é que já se vão embora, que é a parte da primavera, faço aulas ao ar livre, que é o dia de

aulas ao ar livre. Vamos fazer uma visita de estudo ali acima à Quinta das Flores, também. As visitas de estudo também são bons locais de aprendizagem, principalmente nas Ciências. E eles, no ano passado fizeram um dia de aulas ao ar livre (o ano passado e todos os anos, com outras turmas, faço sempre) onde havia Matemática e Ciências tudo interligado. Tinham de medir os canteiros, para depois calcular as áreas e os perímetros, andaram a fazer um trabalho, depois a reconhecer as plantas no *Plantnet*, no digital. E normalmente faço sempre um dia desses. Este ano vou fazer também, mas mais para depois da Páscoa, depois vamos começar a fazer esse tipo de atividades mais exteriores. Depois, é a sala de aula, pronto, o espaço sala de aula. Os alunos estão a pares, por regras e obrigatoriedade das escolas [do Agrupamento], as mesas estão assim. Podíamos ter salas em U, podíamos ter salas em grupos, mas... Por exemplo, no 1.º Ciclo, essa, para mim, é uma vantagem, a sala é a tua, tu geres como queres. Por exemplo, eu tinha os alunos, normalmente eu faço em U, e depois há assim umas mesas aqui no meio e os alunos que precisavam de mais atenção, eu conseguia estar sempre junto deles. Tinha a minha secretária, mas estava muito sentada com eles também. Aqui não consigo, é diferente, é diferente a experiência. Às vezes tento estar ali um bocadinho mais, mas não consigo tanto como se está no 1.º Ciclo.

I: De que forma é que diferencia as atividades na sala de aula?

E: Pronto, nas fichas, a tal indicação do que é que ele deve fazer, por exemplo, fazer legendas, colocar as palavras que deve escrever. Leitura, lermos para o aluno. Quem não consegue, quem não perceber, voltar a ler, lemos nós a questão. Pôr imagens, também, às vezes, as letras serem maiores, com distanciamento... No 1.º Ciclo isso é muito importante, por exemplo. E aqui no 2.º também. Como eu vinha do 1.º Ciclo, quando eu comecei a fazer as fichas adaptadas, as colegas da Educação Especial acharam que as fichas eram “ah, isto é um espetáculo” e não sei o quê. Tanto que eu fui, durante os três primeiros anos, eu era sempre destacada para os currículos funcionais, para dar aulas aos alunos de currículo funcional, até que chegou um ponto que eu disse “não é que eu não goste...”, mas deram-me, atribuíram-me a Eco-Escolas, porque pedi por favor, porque era um trabalho que eu tinha... realmente, esses alunos de currículo funcional tens de fazer um trabalho totalmente diferenciado, porque tem de ser... Vamos aprender as horas. Então, horas em contexto, olha, vamos ao metro, ao comboio.. tinha de fazer tudo

específico. E na altura as minhas fichas vinham um bocadinho no caminho do 1.º Ciclo. Então, eram as letras espaçosas, os espaços, as imagens, cativar o aluno. E então andavam-me a pedir “Ah, emprestas-me a tua ficha, que deste não sei o quê” tanto que, por isso, é que elas me disseram “não, tu tens jeito é para os meninos de currículo funcional, tu tens é de ficar com os meninos de currículo funcional”. Não é uma área que eu não desgosto, eu faço o meu melhor, mas há aqui uma coisa que eu vou dizer, é assim, estes alunos não conseguem atingir aquele sucesso que nós, idealmente, professores, gostaríamos. Portanto, há sempre ali uma barreira, sempre uma barreira. E tu vês que estás ali a ensinar até ao 10. No outro dia, “ai, vamos agora até ao 12”. Já não sabia até ao 5. “Vamos agora até ao 20, ai já não sabe até ao 10”. Portanto, é muito complicado e era frustrante. Para mim era um bocadinho frustrante. Mas pessoas que fazem para o 910 de Educação Especial, têm mais aptidão para isso, realmente. Eu nunca mostrei muito interesse em fazer essa formação, por acaso. Mas faço o melhor que posso. Isto dei-te exemplo só de uma ficha, não é? Posso dar exemplos de, às vezes, de materiais físicos. Eu ano passado fiz para um aluno a parte das frações, para ele recortar...e até para os outros, eu fiz para todos depois, depois até dei um chocolate, fiz para todos, para relembrem do 4.º ano e o 1.º Ciclo. Mas para esse aluno depois fiz coisinhas de colagem, coisas com colagem, divisão com ele também tentei com feijões, a distribuir em copinhos, aquelas coisas muito práticas do 1.º Ciclo. Depois, para este ano, vi que ele já estava um bocadinho mais, já conseguia avançar, não fiz assim nada de especial. Tenho o caderno, que é um caderno também mais individualizado para ele. E depois são realmente as fichas adaptadas e aquelas pequeninas coisas que vamos fazendo durante a aula, o apoio individual, etc.

I: De acordo com que fatores é que varia/ diferencia as tarefas?

E: Pois, tem a ver, lá está, com o nível das aprendizagens em que eles estão. Se eles vierem com uma problemática do 1.º Ciclo que não sabem ler nem escrever, tu tens aí logo que diferenciar o teu trabalho. Logo, logo à partida temos de fazer um trabalho diferente. Tenho em conta as bases que eles também trazem de trás do 1.º Ciclo, já que eu os acompanhei no 5.º. Tenho de ver os processos, tenho de analisar aquelas situações todas. Por exemplo, os alunos com retenções também vamos verificar as características que eles têm, porque... E alguns não é só cognitivos, é a parte emocional. Outros, por

exemplo, que nem estão avaliados e então, por exemplo, tenho um aluno que como veio recentemente (recentemente não, agora já faz para aí uns 3 anos) de fora, ele chegou cá, parecia que estava noutra planeta, o miúdo vinha a zeros. Logo aí foi para o ensino especial. Mas depois ele foi progredindo, devagarinho. Portanto era mesmo sair de um planeta que era tudo... Lá numa aldeia qualquer de África e aterrar aqui na cidade. Mas depois ele foi se adaptando. E agora está a começar a integrar-se na sociedade. Então tem a ver um bocadinho com os fatores que vêm de trás de conhecer o aluno.

I: Que modalidades de trabalho usa em sala de aula (individual, a pares, em grupo)?

E: Pronto, o individual, a pares, o grupo nem tanto. Em grande grupo, também. Sim, essencialmente o trabalho individual.

I: Que vantagens vê em cada uma destas modalidades?

E: Em relação ao trabalho de grupo, eu não uso porque verifiquei o ano passado, foi essa a razão, de não podermos fazer em grupo. Mas vou falar dos primeiros anos que eu vim. Porque, entretanto, desde cá estou meteu-se a pandemia... Então, no primeiro ano que eu cá estive, não sei se foi pelas turmas que me calharam ou se foi por eu ter vindo do 1.º Ciclo, as turmas eram muito agitadas, eram problemáticas, deram-me as turmas piores. E então eles não conseguiam, não sabiam o que era fazer trabalho em grupo. Ah, e tinha sextos anos, portanto, eles não tinham noção, não tinham mesmo, aquilo era horrível. Uma vez que eu tentei, vinha aquela coisa do 1.º ciclo, eu no 1.º ciclo fazia muito. E eu, ok, isto não dá. Entretanto, depois foi o ano passado, também não deixaram, meteu-se a pandemia e depois no ano passado não deixaram. Mas pronto, no 1.º ciclo, por exemplo, trabalho de grupo, bastantes vezes, trabalho a pares, nem tanto. Por acaso, sou sincera, no 1.º ciclo não fazia muito trabalho a pares. Era o individual e grupo. O pares fazíamos muito raramente. Aqui faço mais a pares do que de grupo.

I: Vê vantagem no trabalho a pares?

E: Sim, muita vantagem. Primeiro, tentar conhecer um aluno que também faz o par com o, imaginemos, com o colega que necessita mais de apoio. Temos de escolher ali os pares. Mesmo que não consigamos escolher, há sempre alunos que conseguem ajudá-lo. O par aqui funciona muito bem, no 2.º ciclo. Por acaso eu sinto isso. O grupo também funciona bem, mas deveriam ter mais autonomia no trabalho de grupo. Eles não têm, este grupo...

sinto que não têm autonomia para fazerem sozinhos. E vão ganhando. Agora fizeram uma coisa que eu agora vou investir para depois, para o segundo semestre, vou fazer também mais um ou dois trabalhos em grupo para ver se sozinhos já conseguem fazer explorações e investigações de forma mais autónoma, porque eu notava que não conseguia. Eu cheguei, uma vez, a fazer o ano passado, nem foi em grupo, era a pares, só a pares. E também dei assim uma tarefa de investigação... Olha, tive tanto tempo, tanto tempo, tanto tempo, que só... Vá! Nós sabemos que há sempre um grupo de alunos que se desenrasca, mas muito poucos chegaram a conseguir, depois estavam assim parados, estavam à espera. Não, mas com a diferenciação pedagógica, nota-se bastante. Se juntarmos ali os alunos... se conhecermos bem os alunos e conseguirmos fazer um par pedagógico, acho que é muito benéfico para eles.

I: Que formas/modalidades de avaliação é que utiliza para que os alunos possam demonstrar as aprendizagens realizadas?

E: Então, as avaliações têm fichas adaptadas, diferenciadas, com atenta sempre aos objetivos mínimos, chegarmos aos objetivos mínimos. Há casos em que a adaptação tem de ser tão, tão, tão, tão atrás, que é mesmo mínimos, mínimos, mínimos, por isso lá está a necessidade, se calhar, futura do currículo funcional para alguns alunos. Os outros, nas fichas adaptadas, o que às vezes se peca, eu peço um bocadinho e também por falta de tempo, é imaginemos que faço uma ficha diferenciada e o aluno não obtém o resultado esperado, continua a ter negativa. O que é que está aqui a falhar? O que é que está aqui a falhar? Eu gostava de ter mais tempo para estar com o aluno. Eu gostava de ter mais tempo para, por exemplo, estes bocadinhos assim, imagina, darem tempo no meu horário para ter, tipo, explicações. "Olha, no dia tal e tal, vens cá, vamos ver onde é que tens a..." Eles têm uma sala de estudos, mas estão lá professores do 3.º Ciclo, do 2.º, depende de quem lá esteja, de História, de Inglês... Eles têm um horário e podem ver. E é isso que falta também aos pais, é dizerem "não, vais à escola, tens a dúvida, tens aqui dificuldades, podes ir ali também apoiar-te com o professor". Mas eu sinto, conhecendo o aluno, que me fazia falta isso. Era ter ali um bocadinho no meu horário, tipo, explicação, explicadora, explicadora. E dar ali um apoio, porque depois nós pensamos assim "ah, vou fazer outra ficha para ele recuperar". E já fiz. Isso fiz. Voltava a ter negativa. Pronto, são as dificuldades que ele tem, mas é porquê, porque não tem acompanhamento em casa, não

tem apoio ao estudo, não estudam porque também são preguiçosos. Pronto, há muitos fatores, não é? E isso é que falha, a nível das fichas de avaliação. Depois, outros instrumentos de avaliação. Temos tudo o que é observação direta, aquelas situações, os trabalhos de casa. Pronto, fazem ou não fazem, mais? O tempo, também damos o tempo que eles também necessitam de mais tempo, mas não temos vindo a verificar que necessitem mais que uns 90 minutos. Depois há, também, as questões orais que eu, por acaso, nunca utilizei. Na Matemática não é muito... Nas ciências já aconteceu. Por exemplo, tenho um aluno que, na parte do oral, nós perguntamos e ele responde. E eu escrevo o que ele responde. É um questionário oral. Na matemática, o oral torna-se mais complicado porque ou tem de fazer cálculos ou... e muitas vezes ele diz e eu também escrevo, mas já é um bocadinho mais complexo. Mas há essa parte dos questionários orais, há o uso de calculadora, também é permitido, é outra diferenciação. O recurso ao manual para ir à procura das respostas, mas isso às vezes também faço com outros alunos. Por exemplo, a matemática também é utilizarem a tabuada, também ajuda para responderem às coisas. Eles têm sempre essa... está no próprio documento, no RTP, no relatório técnico-pedagógico, essas metodologias, vá diferenciações, para conseguirem atingir os objetivos finais.

I: Quais as maiores dificuldades/ constrangimentos que sente na implementação de práticas de Diferenciação Pedagógica?

E: Não é dificuldade, é falta de tempo. O tempo é que impede, porque eu até fazia, lá está, todas as situações que possam ajudar, eu poderia, se me dessem tempo para tal. Mas ali é um bocadinho, o tempo é que é um constrangimento, mas não sinto dificuldade. Ao contrário do que tu tens observado, há sucesso nos alunos com... Naqueles até mais graves, há sucesso comparativamente aos que são menos graves. Se fores ver. É verdade. Mas aí tem uma parte que é a parte das famílias. Nós não conseguimos fazer milagres com as famílias. Se não houver uma retaguarda que apoie estes casos, estes meninos, eles sozinhos também não conseguem. Nem a escola só e eles... Portanto, tem de haver ali pais que têm de dar um grande apoio a esse tipo de alunos. Então, é o tempo, é parte da família, da articulação da família. É parte, também, por exemplo, dos recursos humanos. Podíamos ter mais professores a dar apoio, também, em vez de terem uma vez por semana ter duas vezes por semana, pronto. Eu acho que a coadjuvação é importante, mas não acho

que seja uma coisa que iria aqui mudar muito, percebes? Por exemplo, nós agora estamos lá três e vocês veem mesmo assim, andamos sempre a ajudar e não é por aí que eles mudaram a parte do aproveitamento, não é? Portanto, acho que nem é por aí. É parte das famílias, o exigir, o estudar com eles, o acompanhar, que não há. E que já vem de trás, retenções... Por exemplo, numa turma temos alunos que estão lá com duas retenções até ao 6.º ano. Mas isso tudo ajuda, são constrangimentos.

I: No seu entender, o que seria necessário para conseguir ultrapassar essas dificuldades/ constrangimentos? (formação? Características dos alunos? Recursos?)

E: Lá está, aquela ideia que eu dei de o professor ter no seu horário um tempo para apoiar esses alunos. Imaginemos que fosse rotativo, até podem não ser alunos que necessitem de uma diferenciação muito significativa. Pode ser a turma, rodar pela turma para, às vezes, estar um bocadinho mais com eles individualmente, dois, três alunos, apesar de eles terem 45 minutos, mas não é suficiente por semana. Mais... O que é que poderia... Reduzir o número de alunos por turma. Mas isso já não... Já não estou a ver isso ser possível. Os pais a apoiarem. O maior apoio dos pais, das famílias. Bem, eu acho que assim acho que se calhar já conseguiríamos alguma coisa. Pronto, tentar por aí. Porque o outro trabalho, eu acho que nós já fazemos bastantes coisas nesse sentido.

I: Estamos no final da nossa entrevista. Quero dar-lhe, agora, a oportunidade de acrescentar algo sobre Diferenciação Pedagógica que não tenha tido oportunidade de referir no decorrer da entrevista.

E: Acho que já disse tudo. Mas realmente, só acrescentar que também já disse, mas o 1.º Ciclo, neste sentido, se vierem com uma boa preparação, estes alunos se vierem com uma boa preparação do 1.º Ciclo, conseguem fazer escolaridade normal. Agora, quando eu falo em estes alunos e a questão que tu aí também pões é só sobre diferenciação pedagógica. Aqui a questão é, para que alunos? Para todos? Eu não coloquei essa questão. Para todos? Para os alunos que estão no Decreto-Lei? Essa questão também não vai ser colocada?

I: Creio ter colocado essa questão, mas se sente que não coloquei pode responder agora.

E: Porque é assim, se tu fores perguntar aqui na generalidade da escola, os professores dizem que a diferenciação pedagógica é para os alunos com... integrados no... que têm RTP. E há casos que temos de fazer diferenciação pedagógica porque eles vêm de não sei de onde e caem aqui, não é? Como por exemplo, vêm de África, de Cabo Verde, Angola, não sei quê. E se nós não fizermos uma diferenciação pedagógica para esses alunos eles nunca hão de ser ninguém, não é? Portanto, tem de ficar aí bem claro, quando tu fizeres, para que tipo de alunos é que tu queres... É assim, podes dizer "ah, há diferenciação pedagógica no 1.º ciclo e no 2.º ciclo?". Vá, uma hipótese, pronto. A tua resposta vai ser claro que sim, que há. Pronto, e agora, que tipo de diferenciação pedagógica? É essa se calhar aí a questão mais fulcral. É que eu não consigo perceber bem o que é que tu chamas por diferenciação pedagógica. No meu entender, eu faço para todos.

I: Mas para qualquer um dos alunos que tem na turma? Ou só aqueles que têm os RTP?

E: Eu faço uma diferenciação pedagógica mais... não é complexa, mas mais minuciosa, vá por assim dizer, para os que têm RTP, etc. E ao mesmo tempo, para os outros, faço uma diferenciação pedagógica mais subtil, ou seja, fica no ar se tu estás a fazer ou não. Por exemplo, porque tu chegas a um ponto, quando comesas a ver que os alunos estão a atingir um nível negativo, tu tens obrigatoriamente de ir àquilo que estás a fazer aos outros dos RTP. Tens de voltar para trás, não é voltar para trás, mas tens de ir mais... descer, descer, descer o nível outra vez. E é isso que estamos a entrar, é descemos tanto... E lá está, agora vamos à parte que estamos a descer tanto, tanto, tanto o nível, até que ponto é que isso será positivo? Porque os alunos estão todos com diferenciações pedagógicas qualquer dia!

I: Para si, isso é algo negativo ou é algo que pode ser uma vantagem?

E: É assim, eu acho que estamos a reduzir tanto o nível dos alunos comparativamente há uns anos atrás, que eu já tenho alguns, já são 26. Eu vejo até pelo 1.º Ciclo, cheguei a um ponto que pensei assim "não, eu havia anos que eu não passava alunos do 4.º para o 5.º, cheguei ali e não, agora passam, passam, passam todos, passem, passem, passem".

Portanto, a nossa opinião foi, a minha posição também foi diminuindo cada vez mais em exigências aos alunos. Porque a diferenciação pedagógica começa a ser tão significativa para todos, porque nós vemos “ai ele não atinge a positiva, vamos descer o nível”. Imaginemos, eu faço a diferenciação pedagógica nas fichas. Eu faço as fichas adaptadas, por exemplo, aos alunos quando estão na casa dos 20, 30 [%]. Quando estão nos 40, eu acho que com um aluno de 40 é ali dar mais um clique, é dar ali uma ajudinha e não precisa. Agora, quando eles estão neste nível, eu vou reduzindo, baixando, baixando, baixando o nível. Até que ponto? Até um ponto que não dá mais, nem baixando, nem nada. Por isso lá está, será que a diferenciação pedagógica é positiva para todos os casos? Ou que casos é que ela tem de ser mais... identificar casos específicos. Ou fazemos bem fazer a diferenciação pedagógica para os alunos passarem todos? Não sei... Eu acho que estamos a reduzir tanto o nível, tanto, tanto... Claro que há casos específicos. Casos que tu olhas “não, este miúdo não vai conseguir, é óbvio que não”, Mas depois há outros que... chega à escola não fez trabalhos de casa, vê-se que não estuda nada, em casa zero, interesse zero. E nós baixamos, baixamos, baixamos para ele conseguir atingir a positiva. Porque aqui regemos muito por números, não é? Aqui no 2.º Ciclo e depois no 3.º Ciclo ainda mais, então ainda mais no Secundário, não é? Mas agora tentamos aqui equilibrar as coisas com a parte das atitudes e aprendizagens. Mas cada vez mais os nossos níveis de diferenciação pedagógica estão a ser aplicados a todos! Senão, tínhamos aqui turmas com, imaginemos, uma percentagem de negativas altíssima. Porque nós já fazemos, fazemos, fazemos, pronto, não sei de onde é que isto nos vai levar. Mas o fim que os diretores das escolas apostam é nisto, é que transitem todos até ao 9.º ano e que não haja retenções. Para mim, eu não sei é melhor. Politicamente, porque eu não gosto muito de políticas, mas não é a melhor solução.

I: Obrigada, agradeço a disponibilidade e colaboração.

Anexo L. Tabela de
análise de conteúdo - 1.0
CEB

|' '' | | ''

Tabela de análise de conteúdo à entrevista semiestruturada e às notas de campo referentes ao 1.º CEB

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Observações
DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA (DP)	Conceção do professor sobre DP	Conceito	Considerar: - a diferença entre alunos - necessidade de processos de aprendizagem diferenciados - sucesso educativo	(...) <i>é partir do pressuposto que todos os alunos são diferentes</i> (...) <i>porque são diferentes têm que aprender de maneiras diferentes</i> (...) <i>[é fazer com que] dentro da sua diferença [cada aluno], consiga aprender o melhor possível</i>	
		Nível de ensino em que é possível concretizar DP	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os níveis de ensino • Ausência da valorização da DP <ul style="list-style-type: none"> - Escolas - Não há consciência das diferenças/ necessidade de DP • No Ensino Superior • Exigência da mudança de paradigma • Convicção profissional 	(...) <i>tem todos (...) porque em todo lado temos estudantes diferentes</i> (...) <i>a nível escolar não enfrentam isto como um verdadeiro problema a nível da Educação.</i> (...) <i>a [DP] não acontece. Em Portugal</i> (...) <i>Eu já tive boas experiências, tive boas experiências na faculdade comigo</i> (...) <i>eu acho que não há níveis de ensino mais fáceis ou sítios mais difíceis</i> (...) <i>eu acho que é um paradigma que tem que mudar porque ou tu encaras verdadeiramente que todos os alunos são diferentes</i> (...) <i>eu acho que não é uma questão de facilitismo, é uma questão de convicções</i>	
		Importância dos processos de DP em educação	<ul style="list-style-type: none"> • Indicador de boas práticas pedagógicas 	(...) <i>a diferenciação pedagógica é como se fosse, o aspeto central de tudo aquilo que devia ser uma boa prática pedagógica</i>	
		Conceção da prática de DP	Implica adaptação/mudança : <ul style="list-style-type: none"> • Ambientes de aprendizagem • Metodologia e estratégias de ensino 	(...) <i>vais ter que tocar nas questões dos ambientes de sala de aula</i> (...) <i>vais ter que tocar nas metodologias</i>	

		<ul style="list-style-type: none"> • Gestão dos tempos de aprendizagem • Gestão dos conteúdos <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciação do trabalho • Processos de avaliação <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar as dificuldades dos alunos - Trabalhar as competências dos alunos 	<p>(...) vais ter que tocar na questão dos tempos das aulas, dos tempos de execução das tarefas, das atividades...</p> <p>(...) tens um miúdo que esteja com fragilidades em determinado conteúdo, se tu tiveres o tempo organizado, tu consegues chegar a esse aluno</p> <p>(...) vais ter que tocar na questão dos conteúdos</p> <p>(...) [apoias um aluno] enquanto outros trabalham, autonomamente, noutras situações.</p> <p>(...) vais ter que tocar nas questões de avaliação vais ter que tocar em tudo</p> <p>(...) da mesma forma que trabalhas para a fragilidade, também podes abrir novas portas para esses alunos progredirem sozinhos.</p>	
	Destinatários da DP	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os alunos 	<p>(...) a todos os alunos ... acho que isso não é questionável</p>	
	Condições para a prática de DP	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente de aprendizagem • Boa comunicação • Adequação de Estratégias <ul style="list-style-type: none"> - Necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem • Adequação dos Conteúdos • Considerar o desenvolvimento infantil • Envolver os alunos no planeamento das atividades 	<p>(...) se tiveres um ambiente de sala de aula propício ...um bom sistema de comunicação (...) boas estratégias para que aconteça uma verdadeira diferenciação pedagógica, tu estás sempre a diferenciar com todos.</p> <p>(...) Diferencias a nível de conteúdos</p> <p>(...) diferencias a nível de estratégias</p> <p>(...) diferencias até a nível de ritmos e estilos de aprendizagem</p> <p>(...) [diferencias] a nível dos estádios de desenvolvimento [da criança]</p> <p>(...) envolver-se [e envolver os alunos] no planeamento das atividades e dos tempos</p>	

	Vantagens dos processos de DP para os alunos	Desenvolvem competências de: <ul style="list-style-type: none"> • Autoconhecimento <ul style="list-style-type: none"> - dos seus limites - das suas competências - das suas dificuldades • Autonomia • Responsabilização • Pensamento crítico 	<i>(...) aprendem a conhecer-se a si próprios e os seus próprios limites e suas próprias competências.</i> <i>(...) conseguem reconhecer muito bem aquilo em que são bons, aquilo em que têm fragilidades</i> <i>(...) Autonomia a nível da execução</i> <i>(...) Acabam por ser miúdos mais autónomos, até no pensamento e no sentido crítico..</i>	
	Constrangimentos na implementação do processo de DP	<ul style="list-style-type: none"> • O professor <ul style="list-style-type: none"> - Processos centrados no professor versus processos centrados nos alunos • A sociedade <ul style="list-style-type: none"> - Forma como vê a educação 	<i>(...) o professor é o maior constrangimento quanto a mim</i> <i>(...) tudo depende da ação do professor e daquilo que é a convicção do professor.</i> <i>(...) é o professor deixar de ser encarado como centro das atenções para ser um parceiro no desenvolvimento do processo pedagógico.</i> <i>(...) a sociedade e a forma como vê a Educação</i>	
	Recursos materiais necessários à implementação na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Determinadas características: <ul style="list-style-type: none"> - Adequados - Acessíveis 	<i>(...)Ter cuidado com os materiais que estão à disposição dos alunos</i> <i>(...) eles têm que estar acessíveis, [aos alunos] mediante aquilo que é a autonomia dos alunos</i>	
	Recursos humanos necessários à DP	<ul style="list-style-type: none"> • O professor • Os alunos • Trabalho em parceria 	<i>(...) Precisa do professor e dos alunos</i> <i>(...) Muito se fala, neste momento, em pedir professores de apoio</i> <i>(...) às vezes não são necessários professores de apoio, são necessários é pensar em estratégias da sala de aula.</i> <i>(...) os alunos aprendem de várias formas e podem estar a aprender uns com os outros, ... alunos acabam também por ser são parceiros na aprendizagem</i>	

	Papel do professor na implementação da DP	<ul style="list-style-type: none"> • Estar informado <ul style="list-style-type: none"> - métodos - competências dos alunos • Avaliar/refletir os processos com regularidade • É trabalhoso 	<p><i>(...) é importante saberes para onde queres ir e saberes o que é que tens de implementar</i></p> <p><i>(...) é importante pensares constantemente no que é que está a resultar e no que é que não está a resultar é fundamental</i></p> <p><i>(...) Dá muito trabalho porque tens que estar numa autorreflexão constante.</i></p> <p><i>(...) aquilo que depois resulta para um grupo de alunos é uma coisa, aquilo que resulta para outro grupo é outra</i></p> <p><i>(...) O professor tem que se dedicar muito, muito, muito. (...) É mais difícil ser um professor que trabalhe neste ambiente que potencia as aprendizagens significativas e que permita ter estas dinâmicas que permitem uma diferenciação maior do que um professor que apenas diz aos alunos “abram o livro na página 24” e toda a gente faz a página 24</i></p>	
Práticas de DP descritas pelo professor	Destinatários dos processos de DP	<ul style="list-style-type: none"> • Com todos • Com alunos com dificuldades <ul style="list-style-type: none"> - maior necessidade - maior usufruto dos processos de DP • Com alunos mais competentes <ul style="list-style-type: none"> - são mais autónomos - menor usufruto dos processos de DP 	<p><i>(...) Eu acredito que com todos.</i></p> <p><i>(...) eu acho que acabamos por ter que diferenciar com todos</i></p> <p><i>(...) Mais com uns em diferentes fases</i></p> <p><i>(...) É óbvio que os alunos que têm fragilidades acabam por ser sempre um maior foco de dedicação do professor do que propriamente aqueles que não têm.</i></p> <p><i>(...) os alunos com mais fragilidades acabem por usufruir de maior atenção a nível de diferenciação (...) esses que não têm fragilidades acabam por conseguir gerir muito bem os conteúdos e aquilo que têm de aprender</i></p>	

				<i>(...) não é necessário muito tempo com eles para lhes abrir portas e eles aprenderem algo novo ou serem eles próprios os motores da sua própria aprendizagem</i>	
		Diversidade de interesses e estilos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade de opiniões • Diversidade de interesses • Participação dos alunos • Integra no trabalho os interesses dos alunos • Flexibilidade na abordagem dos temas/ conteúdos 	<i>(...) É a diversidade de opiniões, a diversidade de interesses e uma participação muito espontânea da parte dos alunos ... uma comunicação em que toda a gente consiga falar</i> <i>(...) Eles acabam por andar sempre muito em torno daquilo que são as suas motivações pessoais</i> <i>(...) Eu não sou muito rígido a nível dos conteúdos ou das temáticas a abordar.</i>	
		Recursos utilizados	Materiais: - Fichas - Ficheiros - Jogos - Portfólio - Materiais manipuláveis	<i>(...) uso ficheiros, fichas, portfólio. Depois, tento utilizar jogos em idades mais tenras, materiais manipuláveis.</i> <i>(...) Tento ter, no fundo é ter, a nível de materiais, uma diversidade que possa servir todos</i>	
			Humanos: - Professores - Professores coadjuvantes - Professores de apoio - Assistentes operacionais	<i>(...) acabamos por ter uma grande diversidade de adultos que também permitem ler as crianças de forma diferente</i> <i>(...) Portanto, os recursos humanos que são utilizados aqui acabam por ser todos os professores coadjuvantes e os professores de apoio que acabam por estar em sala de aula. As auxiliares acabam, também, por ser uma mais-valia.</i>	Relacionar com as conceções (incoerência)
		Estratégias de DP utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão flexível do tempo - plano individual de trabalho 	<i>(...) A nível do tempo, tento, desde muito pequeninos, trabalharem com um Plano Individual de Trabalho</i>	

			<ul style="list-style-type: none"> - dependente do professor nos 1.º anos - autónoma nos anos posteriores • Gestão flexível do espaço • Rotinas de Trabalho <ul style="list-style-type: none"> - TEA, concretização da DP • Adequação/diversificação de materiais • Processos de avaliação autorregulados • Estratégias de ensino contemplam necessidades individuais dos alunos 	<p>(...) nos primeiros anos, esta gestão do tempo acaba por ser muito a cargo do professor</p> <p>(...) Com o passar do tempo, vou-os incluindo num planeamento mais alargado e para eles perceberem</p> <p>(...) a questão de respeitar os ritmos de cada um, se alguém necessitar de mais tempo para executar tarefas haver esse tempo.</p> <p>(...) o espaço vai-se adequando àquilo que a atividade exige.</p> <p>(...) o espaço está em constante mutação mediante aquilo que as atividades necessitam.</p> <p>(...) Um desses tempos, ou o tempo fundamental para isso, é o Tempo de Estudo Autónomo</p> <p>(...) o mais significativo eu acho que é o Tempo de Estudo Autónomo.</p> <p>(...) No TEA há um tempo em que os alunos conseguem trabalhar visando competências de responsabilidade, de autonomia e de desenvolvimento de competências por si só</p> <p>(...) Depois, a questão da adequação de materiais</p> <p>(...) usar recursos materiais diversificados</p> <p>(...) haver adequações no processo de avaliação.</p> <p>(...) Sabemos perfeitamente que quando introduzimos um conteúdo, o fazemos de uma forma e às vezes essa forma não chega a todos.</p> <p>(...) temos de voltar novamente a apresentar de outra forma, com outras estratégias. Temos de tentar fazer com que todos aprendam</p> <p>(...) eu quero (...) através da minha pedagogia, desenvolver aquilo que são as necessidades do próprio grupo e dos próprios alunos</p>	
--	--	--	---	---	--

				<i>(...) Mas eu quero acreditar que é possível ...que a minha ação pedagógica consiga chegar ao individual</i>	
		Avaliação	<p>Modalidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação <ul style="list-style-type: none"> - reflexão sobre o trabalho desenvolvido • Heteroavaliação • Avaliação diagnóstica • Avaliação contínua • Avaliação formativa <ul style="list-style-type: none"> - apoio aos alunos identificação de critérios 	<p><i>(...) gosto muito de autoavaliação, de conversas sobre os assuntos trabalhados</i></p> <p><i>(...) Gosto muito de colocar os miúdos a fazerem heteroavaliação uns aos outros.</i></p> <p><i>(...) É uma avaliação contínua e acaba por ser uma avaliação formadora.</i></p> <p><i>(...) Acredito muito na autorregulação da criança e na sua autoavaliação</i></p> <p><i>(...) Gosto muito de dar a minha opinião e ir passando as... as estruturas que eu acho que devem ser passíveis de serem avaliadas.</i></p> <p><i>(...) não preciso de dizer a um aluno meu como é que se avalia uma leitura, porque eles já têm conhecimento das estruturas</i></p> <p><i>(...) É uma recolha muito grande de elementos, de sensibilidades e daquilo que nós achamos sobre o aluno</i></p>	
		Constrangimentos no processo de implementação da DP	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo • Compatibilização da vida familiar /vida escolar • Imposições dos manuais escolares • Burocracia <ul style="list-style-type: none"> - Provas de aferição - Planificações - Mapas vários • Tarefas que tiram tempo ao professor 	<p><i>(...) O tempo. É o maior constrangimento</i></p> <p><i>(...) o tempo é acaba por o tempo ser o maior condicionante</i></p> <p><i>(...) a burocracia que neste momento ocupa muito tempo (... há família, há filhos, e o trabalho de professor precisa ... de dedicação ...</i></p> <p><i>(...) as editoras obrigam a grande parte dos agrupamentos de escola... "Então qual é o livro que os teus vinte alunos vão ter?". ficamos reféns...</i></p>	

			<p>- para preparar o seu trabalho pedagógico</p>	<p>(...)... <i>Este tipo de abordagem vai conduzir a que o professor também não se queira dedicar a outros métodos e estratégias de ensino</i></p> <p>(...) <i>É o tempo porque eu acho que o tempo do professor, neste momento, está a ser soterrado com trabalho burocrático</i></p> <p>(...) <i>és soterrada com provas de aferição completamente tontas que tens de preparar os alunos para eles também não se sentirem mal a fazer a prova.</i></p> <p>(...) <i>Tens que apresentar planificações extensíssimas a nível burocrático.</i></p> <p>(...) <i>Tens que fazer mapas de lanches, ou mapas de leite, ou mapas disto, ou mapas daquilo, e querem é estatística, estatística, estatística.</i></p> <p>(...) <i>Os professores acabam por ter o seu tempo ocupado com tarefas que atrapalham o seu planeamento e atrapalham aquilo que é... ocupam o seu tempo para preparar aulas</i></p>	
	Proposta de soluções/ constrangimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição/ isenção trabalho burocrático permite: <ul style="list-style-type: none"> - Planificação do trabalho com alunos - Conceber materiais - Avaliação/reflexão do trabalho com alunos 	<p>(...) <i>Eu sei que é um problema, mas não consigo ainda descobrir a solução para este tipo de situação</i></p> <p>(...) <i>E comesas a precisar de tempo para fazer materiais, de tempo para dedicar a outras coisas e tu não tens porque não consegues sair desta cepa torta de... Epá, é planificação, avaliação da planificação..</i></p>		
Práticas de DP observadas	Destinatários dos processos de DP	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os alunos • Alunos com mais dificuldades <ul style="list-style-type: none"> - maior apoio em TEA 	<p>(...) o OC dedicava atenção a todos os alunos</p>		

				(...) O OC deu mais apoio a um aluno que solicitou a sua ajuda e a alunos com maiores dificuldades (...) o apoio realizado era mais efetivo durante o TEA	
		Diversidade de interesses e estilos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Participação dos alunos nas decisões <ul style="list-style-type: none"> - Diversidade de opiniões - Diversidade de interesses • Consideração dos interesses dos alunos no trabalho individual <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho por projetos 	(...) O professor questionou os alunos em como podem planear (...) Os alunos participavam na planificação do trabalho semanal (...) Frequentemente se promoviam conversas em grande grupo para tomada de decisões relativas a alguns assuntos (...) Os alunos faziam propostas. Estas eram muitas vezes consideradas pelo OC	
		Recursos utilizados	Materiais: <ul style="list-style-type: none"> - Fichas diversificadas - Ficheiros com atividades para diferentes áreas curriculares - Portfólio 	‘observado’ - O professor dispunha de um conjunto de recursos materiais com propostas de trabalho para as disciplinas de Matemática, Português e Estudo do Meio	
			Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - Professores - Professores coadjuvantes - Professores de apoio - Assistentes operacionais 	‘observado’	
		Estratégias de DP utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão flexível do tempo <ul style="list-style-type: none"> - Plano Individual de Trabalho • Gestão flexível do espaço • Gestão flexível dos conteúdos <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho por projetos • Rotinas de Trabalho de DP <ul style="list-style-type: none"> - TEA 	(...) A agenda é flexível para responder ao ritmo dos alunos (...) Para as reuniões, os alunos organizavam a sala em U para que todos se conseguissem ver (...) Os alunos faziam trabalho por projetos de acordo com os seus interesses	

		<ul style="list-style-type: none"> • Adequação/ diversificação de materiais • Diversificação das modalidades de trabalho <ul style="list-style-type: none"> - Individual - Pares - Grupos - Coletivo • Trabalho de parceria entre alunos 	<p>(...) Os alunos trabalhavam em TEA de acordo o planejado individualmente no seu PIT</p> <p>(...) [no TEA] os alunos combinavam trabalho em parceria com os colegas</p>	
	Avaliação	<p>Modalidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação <ul style="list-style-type: none"> - reflexão sobre o trabalho desenvolvido • Heteroavaliação • Avaliação contínua • Avaliação formativa 	<p>(...) O OC pedia aos alunos que explicassem o processo de raciocínio seguido nas atividades desenvolvidas</p> <p>(...) Em Assembleia de Turma, os alunos, colegas e o professor faziam comentários de avaliação e melhoria dos trabalhos realizados em TEA, TP, do cumprimento de tarefas (auto e heteroavaliação), etc.</p> <p>(...) O OC fazia frequentemente a identificação das dificuldades dos alunos para a realização de determinados exercícios para posteriormente apoiar individualmente ou em pequenos grupos com os alunos</p>	
	Constrangimentos no processo de implementação da DP		‘Não registrados’	
	Proposta de soluções/ constrangimentos		‘Não existem’	

Anexo M. Tabela de
análise de conteúdo - 2.0
CEB

|' '' | | ''

Tabela de análise de conteúdo à entrevista semiestruturada e às notas de campo referentes ao 2.º CEB

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Observações
DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA (DP)	Conceção do professor sobre DP	Conceito	<ul style="list-style-type: none"> • O que está no DL, Medidas Universais • Para todos os alunos • Utilização de recursos diferenciados • Alcançar o sucesso <ul style="list-style-type: none"> - os objetivos do professor - os conteúdos do programa • O que não é DP <ul style="list-style-type: none"> - acompanhar os alunos na leitura - papel do professor 	<p>(...) tudo o que é a diferenciação pedagógica, que está no Decreto-Lei, das Medidas Universais, podemos aplicar a todos os alunos</p> <p>(...) Diferenciação Pedagógica remete para uma utilização de recursos diferenciados para com os alunos</p> <p>(...) de forma que eles possam atingir com sucesso os objetivos do professor, o programa curricular,</p> <p>(...) acompanhar o aluno enquanto ele está ali numa pergunta e reler, fazer a leitura (e estamos com ele) para ele perceber ... para mim não é diferenciação pedagógica.. Acho que isso é o papel do professor a ajudar e encaminhar um aluno para ele ser bem sucedido</p>	
		Nível de ensino onde é possível concretizar DP	<ul style="list-style-type: none"> • 1.º CEB <ul style="list-style-type: none"> - mais fácil • 2.º CEB <ul style="list-style-type: none"> - ensino por disciplinas - horário de 45/ 90 min - menos tempo • Ensino Secundário <ul style="list-style-type: none"> - fichas diferenciadas - exames adaptados 	<p>(...) O professor no 1.º Ciclo, se não for coadjuvado, consegue ter um apoio mais individualizado do que no 2.º</p> <p>(...) no 2.º CEB, como é tudo por tempos, não se consegue estar muito sentado, mais tempo com o aluno a acompanhá-lo</p> <p>(...) no Secundário já não é tão fácil existir a diferenciação pedagógica como nós o fazemos no ensino básico e no 1.º Ciclo.</p> <p>(...) Mas também é possível no ensino secundário. As fichas diferenciadas, pronto, o tempo, porque os exames têm essa diferenciação, têm aquelas fichas até de adaptação da dislexia</p>	Quando diz que é possível só refere os alunos com medidas seletivas ou adicionais

	Importância dos processos de DP em educação			
	Conceção da prática de DP	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio individualizado • <i>Feedback</i> positivo • Antecipação de conteúdo 	<p>(...) <i>fazer outro tipo de diferenciação pedagógica como o apoio individualizado,</i></p> <p>(...) <i>os reforços positivos,</i></p> <p>(...) <i>as antecipações de conteúdos para a casa</i></p>	
	Destinatários da DP	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 <ul style="list-style-type: none"> - acompanhamento diferenciado - coadjuvação a Matemática e Português • Organização das turmas <ul style="list-style-type: none"> - DP complexa - colocados numa turma - turma de manhã - turma de tarde 	<p>(...) <i>mas principalmente os alunos que estejam integrados do Decreto-Lei n.º 54</i></p> <p>(...) <i>esses alunos têm que ter um acompanhamento</i></p> <p>(...) <i>as turmas que têm alunos com, neste caso, com o Decreto-Lei n.º 54, tinham todas coadjuvação a Matemática e a Português.</i></p> <p>(...) <i>só os alunos que têm redução de turma é que têm coadjuvação a matemática e português</i></p> <p>(...) <i>alunos com características de redução de turma, que são aqueles alunos com uma diferenciação pedagógica mais complexa, são colocados numa turma, uma da manhã e uma da tarde</i></p>	<p>No decorrer da conversa, a professora acaba por dizer que só faz DP com determinados alunos embora diga que se destina a todos.</p> <p>A professora entende que os alunos integrados no DL n.º 54/2018 são aqueles com dificuldades.</p>
	Condições para a prática de DP	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos materiais • Diferenciar o trabalho <ul style="list-style-type: none"> - cadernos • Recursos humanos <ul style="list-style-type: none"> - terapeutas - psicólogos - funcionários - professores de apoio 	<p>(...) <i>preciso de material físico que eu tive que construir no ano passado e há uns três anos</i></p> <p>(...) <i>E depois é um trabalho diferenciado a nível de cadernos e tudo, mas isso é fácil de gerir</i></p> <p>(...) <i>Agora a parte humana: falta de terapeutas, falta de psicólogos, falta de funcionários.</i></p> <p>(...) <i>Professores de Educação Especial, acho que a escola até está bem...</i></p>	
	Vantagens dos processos de DP para alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitador da aprendizagem • Permitir: 	<p>(...) <i>[a DP] facilita a aprendizagem</i></p>	

			<ul style="list-style-type: none"> - alcançar os objetivos mínimos - alcançar competências essenciais 	<p>(...) é conseguirem atingir igualmente, não ao mesmo nível, mas conseguem adquirir os objetivos mínimos...as competências essenciais para conseguirem progredir para o ano seguinte.</p>	
		Constrangimentos na implementação do processo de DP	<ul style="list-style-type: none"> • Elevado número de alunos/turma • Ausência de materiais manipulativos - Cuisenaire 	<p>(...) as dificuldades são principalmente, o elevado número de alunos por turma</p> <p>(...) nem Cuisenaire, por exemplo, havia na escola.</p>	
		Recursos materiais necessários à implementação na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas adaptadas 	<p>(...)Fazer as fichas adaptadas ao nível a que o aluno está.</p>	
		Recursos humanos necessários à DP	<ul style="list-style-type: none"> • Professor de apoio 	<p>(...) E há a professora do Ensino Especial que também vai à sala 90 minutos, uma vez por semana.</p>	
		Papel do professor na implementação da DP	<ul style="list-style-type: none"> • Quase principal 	<p>(...) O papel é o papel quase principal</p>	
	Práticas de DP descritas pelo professor	Destinatários dos processos de DP	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os alunos <ul style="list-style-type: none"> - não diariamente • Apoio regular <ul style="list-style-type: none"> - alunos com mais dificuldades (3 alunos) • Alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 • Diferenciação menos acentuada <ul style="list-style-type: none"> - a alunos sem problemas • Expetativas reservadas para alunos com dificuldades 	<p>(...) faço DP com todos, posso fazer com todos. Não quer dizer que o faça em todos os dias</p> <p>(...) tenho três turmas, numa das turmas são três alunos que requerem essa diferenciação</p> <p>(...) O outro aluno também precisa de diferenciação, mas são alunos que estão a progredir</p> <p>(...) na outra turma tenho quatro alunos no Decreto-Lei n.º 54</p> <p>(...) Há uma diferenciação pedagógica, mas não tão acentuada como há na primeira turma.</p> <p>(...) Eu acho que vivo um bocadinho o dia a dia, não tentando fazer prognósticos, porque nem sempre é possível com estes alunos, nós não conseguimos perceber a sua progressão</p>	

	Diversidade de interesses e estilos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação diagnóstica para identificar interesses • Diferenciar os métodos de ensino • Adaptar os materiais • Considerar interesses para motivar os alunos 	<p>(...) quando os recebemos, faz sempre, uma caracterização do que é que eles gostam. ... um estudo prévio das motivações deles</p> <p>(...) diferenciar as pedagogias para que o aluno</p> <p>(...) Fazer as fichas adaptadas ao nível a que o aluno está.</p> <p>(...) com alunos que necessitam muito de diferenciação significativa, parte um bocadinho daí para tentar estimulá-los para as aprendizagens.</p>	
	Recursos utilizados	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computadores - Internet - Fichas de trabalho <p>Humanos:</p>	<p>(...) a parte do digital, computadores e a internet, fichas de trabalho.</p>	
	Estratégias de DP utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso a processos centrados no professor • Ler com calma • Dar mais tempo • Trabalho de exploração • Trabalho no laboratório • Fichas de trabalho • Cadernos de trabalho diferenciado <ul style="list-style-type: none"> - adequado às necessidades dos alunos - caderno individual • Pequenos resumos • Fichas adaptadas <ul style="list-style-type: none"> - com orientações 	<p>(...) As básicas que remetem um bocadinho para o uso do tradicional, que é expor, apresentar o tema em questão, fazer trabalhos com eles, no básico, nos manuais</p> <p>(...) Mas tem de se fazer algumas diferenciações, uma leitura das coisas com mais calma, dar mais tempo</p> <p>(...) o tempo, também damos o tempo que eles também necessitam de mais tempo</p> <p>(...) essencialmente é o trabalho de exploração, de pesquisa nas ciências também. De laboratório também faço algumas coisas</p> <p>(...) A nível das fichas de trabalho há diferenciação.</p>	

		<ul style="list-style-type: none"> • Não usa estratégias “mirabolantes” • Modalidades de trabalho <ul style="list-style-type: none"> - individual - pares - grande grupo - privilégio do trabalho individual • Questionários orais • Calculadora 	<p>(...) <i>Cadernos de trabalho diferenciados, pequenos resumos,</i></p> <p>(...) <i>há cadernos também com exercícios adaptados ao próprio aluno, só dele, um caderno próprio, individual de como é que se faz para aplicar a seguir</i></p> <p>(...) <i>fichas adaptadas ao nível do aluno, com indicações. Por exemplo, a Matemática com registos das fórmulas, com indicações do que deve fazer, com um exemplo</i></p> <p>(...) <i>nas fichas, a tal indicação do que é que ele deve fazer, por exemplo, fazer legendas, colocar as palavras que deve escrever</i></p> <p>(...) <i>Acho que não tenho, assim, estratégias mirabolantes.</i></p> <p>(...) <i>o individual, a pares, o grupo nem tanto. Em grande grupo, também. Sim, essencialmente o trabalho individual.</i></p> <p>(...) <i>Mas há essa parte dos questionários orais, há o uso de calculadora, também é permitido, é outra diferenciação</i></p> <p>(...) <i>O recurso ao manual para ir à procura das respostas</i></p>	
	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas adaptadas 	<p>(...) <i>as avaliações têm fichas adaptadas, diferenciadas, com atenta sempre aos objetivos mínimos, chegarmos aos objetivos mínimos</i></p>	
	Constrangimentos no processo de implementação da DP	<ul style="list-style-type: none"> • Exiguidade do tempo • Elevado número de alunos por turma • Ausência de recursos manipulativos 	<p>(...) <i>é falta de tempo (...)</i>uma das dificuldades elevado número de alunos nas turmas</p> <p>(...) <i>é o tempo, falta um pouco tempo no 2.º Ciclo</i></p> <p>(...) <i>há falta, às vezes, de recursos manipuláveis</i></p>	

		<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de recursos tecnológicos • Exiguidade do contacto com os Encarregados de Educação • Pouco contacto com técnicos <ul style="list-style-type: none"> - psicólogos - terapeutas da fala - pedopsiquiatra 	<p>(...) <i>Eu uso muito, agora usei mais no 5.º ano, a tecnologia para eles poderes ver as coisas a mexer</i></p> <p>(...) <i>também o pouco contacto com os Encarregados de Educação, que nem sempre se consegue</i></p> <p>(...) <i>o pouco contacto com os técnicos. É uma falha ... o contacto com a psicóloga, com a pedopsiquiatra, com terapeutas da fala</i></p>	
	Proposta de soluções/ constrangimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo para apoiar os alunos com dificuldades • Reduzir o número de aluno/ turma • Mais apoio <ul style="list-style-type: none"> - Pais/ famílias 	<p>(...) <i>o professor ter no seu horário um tempo para apoiar esses alunos</i></p> <p>(...) <i>Reduzir o número de alunos por turma</i></p> <p>(...) <i>Os pais a apoiarem. O maior apoio dos pais, das famílias.</i></p>	
Práticas de DP observadas	Destinatários dos processos de DP	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos com medidas seletivas ou adicionais ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 • Alunos com mais dificuldades <ul style="list-style-type: none"> - Maior usufruto 	‘A professora parece considerar que a DP se destina apenas aos alunos com medidas seletivas e adicionais, no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018 e a alunos com dificuldades de aprendizagem’	
	Diversidade de interesses e estilos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Não considera interesses para motivar os alunos 	‘Apesar de a professora dizer que considera os interesses dos alunos para os motivar, não foi muito visível este aspeto durante a observação uma vez que os processos de ensino e aprendizagem se centravam essencialmente no professor com recurso ao manual e a fichas na generalidade iguais para todos os alunos’ ‘Apenas os alunos com medidas seletivas e adicionais tinham por vezes materiais adaptados’	
	Recursos utilizados	Materiais: <ul style="list-style-type: none"> - Quadro - Computadores 	(...) As fichas de trabalho eram habitualmente corrigidas no quadro	

			<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de trabalho - Caderno de trabalho diferenciado - Materiais didáticos manipulativos 	(...) A docente utilizou materiais didáticos manipulativos para concretização (Exemplo: melhor visualização da reflexão e rotação de uma figura)	
			<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professora de Educação Especial - Professora coadjuvante (Matemática) 	(...) O aluno P.M termina a resolução do teste de Ciências Naturais noutra sala com o apoio da professora de Educação Especial (...) Durante este tempo o aluno P.M está a ser acompanhado por outra professora, esta foi uma aula coadjuvada	
		Estratégias de DP utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso a processos centrados no professor • Ausência de gestão flexível do espaço • Ausência de gestão flexível do tempo • Apoio <ul style="list-style-type: none"> - Alunos com mais dificuldades • Trabalho diferenciado <ul style="list-style-type: none"> - caderno individual para um dos alunos - realização de tarefas diferenciadas • Modalidades de trabalho <ul style="list-style-type: none"> - individual (privilegiado) - grande grupo 	(...) Habitualmente, depois de passarem o sumário, a docente pede aos alunos que abram o manual na página X, no exercício Y, para corrigirem o trabalho de casa (TPC) (...) Na sala de aula, os alunos têm lugares fixos (para controlo do comportamento) (...) Por vezes, a professora coloca a resolução dos exercícios no <i>Classroom</i> porque sente que está atrasada na matéria em relação às outras turmas (...) O aluno P.M não consegue ler e para escrever tem de ser a copiar, por isso fez o teste com acesso ao manual e com o apoio constante da docente (...) A professora circula pela sala para ver as resoluções dos trabalhos dos alunos e para dar apoio aos alunos com mais dificuldades (...) Em alguns momentos, a professora dá á trabalho diferenciado ao aluno P.M (exercícios no seu caderno) (...) Em algumas tarefas, o aluno P.M tem um trabalho um pouco diferente do dos colegas	

				(...) Os alunos resolvem os exercícios individualmente (...) a correção é feita em coletivo	
		Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação sumativa - Fichas de avaliação - Minifichas de avaliação • Fichas adaptadas <ul style="list-style-type: none"> - alunos com medidas seletivas/ adicionais - Alunos com negativa à disciplina 	(...) A professora passa trabalhos de casa para que os alunos se preparassem para o teste a ser realizado no dia seguinte (...) professora conversa com os alunos sobre o teste e coloca questões orais de revisão (...) A docente entrega as Minifichas aos alunos (estas servem para realizar avaliação sumativa dos conhecimentos adquiridos até ao momento) (...) Os testes tinham versões, os 2 alunos com mais dificuldades (P.M e L.V) receberam uma versão mais simplificada do teste	
		Constrangimentos no processo de implementação da DP		'Não registados'	
		Proposta de soluções/constrangimentos		'Não existem'	

Anexo N. Caracterização
dos participantes no
estudo

| | " | | " |

Caracterização dos participantes no estudo

	Professor(a) de 1.º CEB	Professor(a) de 2.º CEB
Sexo	Masculino	Feminino
Formação académica	- Curso de Professores do Ensino Básico – 1.º CEB	- Curso de Professores do Ensino Básico, variante Matemática e Ciências - Mestrado em Ciências da Educação Física
Experiência profissional	15 anos de serviço	26 anos de serviço 1.º CEB: 21 anos 2.º CEB: 5 anos
Local em que leciona	Concelho de Lisboa	Concelho de Sintra
Tipo de escola em que leciona	Privada	Pública
Ano de escolaridade que leciona no ano letivo de 2022/2023	4.º ano	6.º ano
Número de alunos da(s) turma(s) em que foi realizada a PES II	20 alunos	Turma A: 28 alunos
		Turma B: 20 alunos

Nota: informações recolhidas após a realização de entrevista semiestruturada.

Anexo 0. Declaração de
consentimento informado

| " | | " |

Declaração de consentimento informado

A presente entrevista insere-se num trabalho de investigação que decorre no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este estudo, orientado pela Professora Doutora Conceição Figueira, tem como principal propósito estudar os processos de diferenciação pedagógica em contexto de 1.º e 2.º CEB.

A investigação tem como objetivos específicos: (i) Caracterizar as conceções e práticas descritas de professores de 1.º e 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica; (ii) Comparar as conceções e práticas descritas entre os professores do 1.º e 2.º CEB; e (iii) Comparar as conceções e práticas dos professores do 1.º e do 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas observadas pela investigadora.

A recolha de informação será realizada através de gravação de áudio. Os dados obtidos por esta via serão analisados e utilizados de forma exclusiva para este fim, garantindo-se o anonimato do inquirido. Todas as informações serão confidenciais e codificadas. Os resultados da investigação serão, posteriormente, apresentados na Escola Superior de Educação de Lisboa. Agradeço antecipadamente a sua disponibilidade e colaboração.

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

Assinatura do Orientador Cooperante: _____

Data: ___ / ___ / _____