

EDUARDO JORGE DE ALMEIDA GONÇALVES

**DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA E
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO 1.º CEB**

Tese apresentada para obtenção do Grau de Doutor em
Educação no Curso de Doutoramento em Educação conferido
pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador: Prof. Doutor Rui Trindade

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2013

Dedicatória

O maior registo que guardo na memória é o amor da minha avó Glória que tinha sempre algo para nos dar a mim e às minhas irmãs... o seu sorriso, as suas anedotas, o seu doce de tomate. Era tanto o barulho das panelas com a azáfama de colocar a quantidade certa, o triturar da varinha mágica... Por isso dedico-lhe em primeiro lugar este trabalho.

Agora aos meus pais, que guardo na minha memória os sacrifícios para nos darem tudo o que necessitávamos. À minha mãe, que tanto a sua saúde sacrificou e padeceu, e sofreu... A ela dedico-lhe cada linha deste trabalho, esteja onde ela estiver (penso que ao meu lado como uma estrela a iluminar cada palavra que aqui digo e defendo), como forma de lhe mostrar o quanto a amo. Muitas horas extras, o meu pai “agente da PSP” fazia. Chegava a casa, via-nos ainda a dormir e tirava-nos a roupa de cima, uma das suas maiores brincadeiras que nos irritava, *é claro*, mas agora... como eu gostaria que voltasse a fazê-lo. E os passeios, naquela vespa vermelha ao longo do Rio Douro. E às minhas duas irmãs, que sempre me defenderam, protegeram, e ainda me protegem.

Dedico ainda este trabalho à minha maior riqueza, a minha filha Mariana, e um muito obrigado ao Marco, pelo companheirismo demonstrado até ao dia de hoje.

Agradecimentos

Teria tanto que dizer, agradecer a imensas pessoas que, comigo, partilharam os bons e maus momentos da vida, quer pessoais quer profissionais.

Ao meu orientador Professor Doutor Rui Trindade que, por acaso, também se chama Eduardo. Se me é permitido, acho que sim, dizer: um muito obrigado meu amigo Professor, pela ajuda e confiança principalmente que depositou em mim. Vi no meu “amigo” dedicação total ao meu trabalho. Graças a ele, aprendi a confiar cada vez mais em mim. Ele que tão bem e de forma apaixonante semeou em mim o desejo de ir sempre mais além. Ele fez-me acreditar que é possível.

A minha memória é repleta de inúmeros episódios na Escola da Biquinha. Agradeço à Maria Cândida, à Isabel Espanhol, à Ana Zita, à Otelina e tantos outros que comigo aprenderam a importância de Ser Professor.

E aos alunos a quem ensinei e encontro na rua, sempre que me falam e lembram dos melhores momentos... e até dos menos bons. Com eles, aprendi a dizer em *romani* (língua cigana) calças, “pantalon” ou em linguagem gestual: “*Posso fazer xixi?*”

E aos colegas professores, que comigo conviveram mais pessoalmente, particularmente a Teresa Botelho que me disse um dia: “*Na minha casa, quem manda sou eu.*”, quando na altura era eu que dinamizava a biblioteca escolar, da escola que ela coordenava. Tinha deixado *fugir* uma boa verba em dinheiro para aquisição de livros...

Agradeço à Elisabete Pinto da Costa, colega e amiga do doutoramento em educação, com quem convivi, partilhei conhecimentos, segredos... uma verdadeira amizade.

E por fim, porque não agradecer ao universo por permitir estar aqui hoje a fechar um de entre muitos episódios importante para a minha vida futura?

Resumo

Esta é uma tese que terá que ser compreendida num tempo em que nas escolas o reconhecimento da diversidade dos alunos se tornou uma necessidade formativa e pedagógica. Pode afirmar-se que esta é a principal razão que justifica o facto de este trabalho abordar a diferenciação curricular e pedagógica como a sua problemática de referência, ainda que seja necessário evidenciar a articulação que se estabelece entre esta problemática e as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Não sendo uma tese sobre dificuldades de aprendizagem, é uma tese que parte destas mesmas dificuldades para promover a reflexão sobre as concepções e práticas de diferenciação nas escolas e desenvolver um projeto de investigação em turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Isto não significa, contudo, que circunscrevemos a diferenciação curricular e pedagógica às dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas apenas que defendemos que a partir destas dificuldades se torna possível analisar de forma credível e sustentada a temática da diferenciação em contextos educativos formais.

Realizado o estudo num agrupamento de escolas do norte litoral de Portugal, o qual envolveu 21 turmas de todas as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico deste agrupamento, constatou-se, em termos globais, que há uma tensão estruturante, nos contextos que foram objeto de pesquisa, entre condições e propostas de diferenciação curricular e pedagógica que parecem constituir-se como fatores de inclusão escolar e as condições e propostas que parecem subordinar-se, pelo contrário, à lógica das pedagogias compensatórias e remediativas.

Não sendo possível extrapolar dados ou enunciar generalizações abusivas a partir do estudo que produzimos, pode-se, no entanto, considerar que o mesmo nos fornece indicações úteis acerca dos obstáculos, das dificuldades e, igualmente, das potencialidades dos projetos de intervenção educativa que as escolas de hoje se confrontam com alunos, cujas singularidades obrigam à realização de um trabalho de natureza curricular e pedagógica mais inclusivo e culturalmente mais significativo.

Palavras-chave: diferenciação curricular e pedagógica, dificuldades de aprendizagem

Abstract

This thesis should be understood within a context where the recognition of student diversity in schools has become an educational and training need. It can be said that this is the main reason justifying the fact that this research addresses curricular and pedagogical differentiation as its main issue, although it is necessary to highlight the link between this problem and the students' learning difficulties.

Although this thesis does not address learning difficulties, it uses some of them to promote a reflection on the differentiation concepts and practices implemented in schools and to develop a research project with students of the 1st Cycle of Basic Education. This does not mean, however, that we limit pedagogical differentiation to the student's learning difficulties. We merely argue that, based on these difficulties, we can analyse the issue of differentiation in formal educational contexts in a credible and sustainable manner.

The results of the study, conducted in a school cluster of the northern coast of Portugal, which involved 21 classes from all the schools of the 1st Cycle of Basic Education of this cluster, generally show that, in the contexts studied, there is a structuring tension between differentiation conditions and proposals that seem to constitute factors for school inclusion and conditions and proposals that, on the contrary, seem to be subject to the logic of compensatory and remedial pedagogy.

We can not extrapolate data or outline unfair generalisations from the study we have conducted but we can, however, conclude that it provides useful indications on the obstacles, difficulties and also the potential of the current educational intervention programmes directed at students whose singularity requires the implementation of a more inclusive and culturally more significant curricular and pedagogical work.

Keywords: curriculum and pedagogical differentiation, learning difficulties

Lista de siglas

1.º CEB – 1.º ciclo do Ensino Básico

DA – Dificuldades de aprendizagem

DAE – Dificuldades específicas de aprendizagem

MEM – Movimento da Escola Moderna Portuguesa

NEE – Necessidades educativas especiais

PAP – Plano de acompanhamento pedagógico

PAT – Plano de atividades da turma

PCT – Projetos curriculares de turma

PR – Plano de recuperação

TIC – Tecnologias de informação e comunicação

Índice

Dedicatória	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Lista de siglas	vi
Índice	7
Introdução	14
Parte I – Enquadramento e Reflexão Teórica	23
Capítulo I – Escola, Democracia e Sociedade do Conhecimento	24
Introdução	25
1. A Escola do Futuro: à prova de um novo paradigma	27
1.1 A Escola Democrática como exigência e desafio	27
1.2 Alguns dos desafios da sociedade do conhecimento	29
Capítulo II – As escolas portuguesas contemporâneas como espaços de formação: contributo para o debate	34
Introdução	35
1. A Escola forma, organização e instituição: em “tempos de certezas”, “tempos de promessas” e “tempos de incertezas”	41
2. Do paradigma da instrução ao paradigma da comunicação: os sentidos e as possibilidades de afirmação da Escola no mundo contemporâneo	43
3. Insucesso escolar: esclarecimentos sobre os termos de um debate recorrente	48
Capítulo III – Dificuldades de Aprendizagem: delimitação de um campo de reflexão e de intervenção educativa	55
Introdução	56
1. O contributo da pedagogia da diferenciação educativa e da reflexão da diferenciação curricular na delimitação do conceito de dificuldades de aprendizagem	61
2. Organização e gestão diferenciada do trabalho pedagógico: contributo para um debate	70
3. Diferenciação curricular e pedagógica: o contributo da avaliação	80
4. Diferenciação curricular e pedagógica: das respostas desejáveis às respostas possíveis	90

5. Dificuldades de aprendizagem: quais os passos e os espaços na/de reflexão?	95
5.1 O Plano de Recuperação: Finalidades e possibilidades.....	99
Parte II – Projeto de Investigação.....	102
Capítulo I – Opções Metodológicas.....	103
Introdução	103
1. Objetivos do estudo.....	104
2. Enquadramento epistemológico da pesquisa.....	105
3. Estudo de caso como estratégia de investigação.....	108
4. Técnicas de recolha e produção de dados	110
4.1 Análise Documental.....	111
4.1.1 Projetos Curriculares de Turma.....	113
4.1.2 Atas das reuniões de ano e departamento do 1.º CEB.....	114
4.1.3 Planos de Recuperação.....	115
4.2 As Entrevistas	117
4.2.1 Guião da entrevista	118
4.3 Observação das aulas.....	120
5. Métodos de análise e interpretação de dados.....	121
6. Sujeitos da investigação	122
6.1 Amostra	122
6.1.1 Definição da amostra	123
6.1.2 Professores do 1.º CEB.....	123
6.1.3 Docência no 1.º CEB	125
6.1.4 Experiência com Dificuldades de Aprendizagem.....	127
6.1.4.1 Fatores condicionantes ao sucesso escolar do aluno.....	128
6.1.4.2 Identificação das Dificuldades de aprendizagem dos alunos..	129
6.1.4.3 Medidas de resolução das Dificuldades de Aprendizagem	130
6.1.4.4 Atividades/Estratégias na/fora (da) sala de aula	131
6.1.5 Caracterização das Turmas	131
6.1.5.1 Frequência do jardim-de-infância.....	132
6.1.5.2 Motivações e Interesses.....	133
6.1.5.3 Ocupação dos tempos livres	133
6.1.5.4 Aspirações/Expectativas face ao futuro	134
6.1.5.5 Agregado familiar	136

6.1.5.6 Comportamento dos alunos	137
6.1.5.7 Desempenho escolar	139
6.1.6 Síntese dos dados obtidos	144
Capítulo II – Análise e Discussão dos resultados	146
Introdução	147
1. Análise dos Projetos Curriculares de Turma	148
1.1 Finalidades do Projeto Curricular de Turma	149
1.2 Estratégias educativas a desenvolver	149
1.3 Estratégias para casos particulares com alunos com Dificuldades de Aprendizagem	150
1.4 Dificuldades de Aprendizagem de alunos com e sem planos de recuperação	151
1.5 Outras situações	153
1.5.1 Dificuldades de aprendizagem	153
1.5.2 Execução da tarefa	154
1.5.3 Comportamentos	155
2. Atas	157
2.1 1.º Período	157
2.1.1 Problemas ao nível do desempenho escolar	158
2.1.2 Autonomia dos alunos	158
2.1.3 Acompanhamento Psicológico	159
2.1.4 Motivação dos alunos	159
2.1.5. Problemas de Socialização e Responsabilização	159
2.1.6 Síntese	159
2.2 2.º Período	160
2.2.1 Medidas de reforço de aprendizagem	162
2.2.2 Apoio da Psicóloga	163
2.2.3 Maturidade	163
2.2.4 Comportamento	164
2.2.5 Limitações na autonomia	164
2.2.6 Necessidade de brincar	164
2.2.7 Necessidade de concentração/atenção na resolução dos trabalhos propostos	164
2.2.8 Incumprimento de regras	165

2.2.9 Ritmo de trabalho.....	165
2.2.10 Assiduidade/Pontualidade.....	166
2.2.11 Problemas de Socialização e Responsabilização	166
2.2.12 Intervenção ao nível da terapia da fala.....	167
2.2.13 Síntese	167
2.3 3.º Período.....	167
2.3.1 Turmas do 1.º ano de escolaridade	167
2.3.2 Turmas do 2.º ano de escolaridade	169
2.3.3 Turma do 3.º ano de escolaridade	170
2.3.4 Turmas do 2.º/3.º/4.º ano.....	171
2.3.5 Turmas (M e N) do 2.º/3.º ano e (S) 3.º/4.º ano de escolaridade	171
2.3.6 Turmas do 4.º ano de escolaridade	172
2.4 Conclusões	173
3. Planos de Recuperação	173
3.1 Dificuldades diagnosticadas pelo professor	174
3.2 Responsabilidade pela implementação das medidas educativas.....	176
3.3 Diagnóstico das dificuldades dos alunos nos Planos de Recuperação.....	182
3.3.1 Atitudes	182
3.3.2 Relações com as tarefas escolares.....	183
3.3.3 Comportamentos relacionais	185
3.3.4 Desempenho escolar	185
3.4 Medidas pedagógicas propostas pelos professores nos Planos de Recuperação	187
3.4.1 Atitudes	187
3.4.2 Relações com as tarefas escolares.....	188
3.4.3 Comportamentos relacionais	188
3.4.4 Desempenho escolar	189
3.5 Síntese.....	189
4. Observação de aulas.....	191
5. Entrevistas	199
5.1 Gestão do processo de ensino-aprendizagem.....	200
5.1.1 Gestão curricular	200
5.1.1.1 Diferenciação curricular.....	203
5.1.2 Gestão e organização das atividades letivas	206

5.1.2.1 Estratégias docentes.....	206
5.1.2.2 Gestão dos recursos e dos materiais pedagógicos	212
5.1.3 Gestão do processo de avaliação.....	217
5.1.3.1 Instrumentos e procedimentos de avaliação	217
5.1.3.2 Adequação dos instrumentos e processos de avaliação	221
5.1.4 Síntese.....	224
5.2 Representações sobre a diferenciação pedagógica	225
a) Concepções sobre o sucesso/insucesso escolar	225
b) Representações dos professores acerca da noção bom/mau aluno	229
5.2.1 Síntese.....	232
c) Heterogeneidade das turmas	233
d) Perspetivas sobre pedagogia diferenciada	236
5.2.2 Síntese.....	238
5.3 A intervenção com crianças que manifestam Dificuldades de Aprendizagem.....	240
5.3.1 Dificuldades de Aprendizagem: concepções e implicações praxeológicas	240
5.3.2 Planos de Recuperação	246
5.4 Conclusões do estudo	250
Conclusão	254
Bibliografia	263
Anexos	274
Anexos I – Protocolo/Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas para implementação do Projeto de Investigação.....	275
Anexos II – Modelo do Projeto Curricular de Turma.....	277
Anexos III – Análise dos Projetos Curricular de Turma.....	285
Anexos IV – Modelo/Formulário do Plano de Recuperação	301
Anexos V – Análise dos Planos de Recuperação	307
Anexos VI – Guião de observação de situação de sala de aula.....	315
Anexos VII – Grelha de registo de dados de observação de situação de sala de aula.....	317
Anexos VIII – Guião de entrevista semiestruturada	319
Apêndices.....	325
Apêndice I – Transcrição das observações das aulas	326
Apêndice II – Tabela de categorização e codificação das aulas observadas	413

Apêndice III – Transcrição das entrevistas	449
Apêndice IV – Entrevistas: gestão do processo ensino-aprendizagem	644
Apêndice V – Entrevistas: discursos sobre a diferenciação pedagógica.....	654
Apêndice VI – Entrevistas: intervenção com crianças com dificuldades de aprendizagem	662

Índice de Quadros

Quadro 1 – Contextualização jurídica do tempo em que decorreu o projeto de pesquisa	96
Quadro 2 – Diferenças entre o ano de realização do estudo e da atualidade.....	103
Quadro 3 – Plano de operacionalização de recolha de dados	110
Quadro 4 – Alunos com Planos de Recuperação.....	116
Quadro 5 – Classificação das questões do guião da entrevista.....	119
Quadro 6 – Relação das tipologias de questões do guião da entrevista	119

Índice de Figuras

Figura 1 – Aliança Paradigmática	30
Figura 2 – Perspetiva Transaccional	57

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Definição da amostra de professores do 1.º CEB	124
Tabela 2 – Docência no 1.º ano de escolaridade	125
Tabela 3 – Docência no 2.º ano de escolaridade	126
Tabela 4 – Docência no 3.º ano de escolaridade	126
Tabela 5 – Docência no 2.º/3.º ano de escolaridade.....	126
Tabela 6 – Docência no 2.º/3.º/4.º ano de escolaridade.....	127
Tabela 7 – Experiência dos docentes com dificuldades de aprendizagem	127
Tabela 8 – Frequência do jardim-de-infância	132
Tabela 9 – Ocupação dos tempos livres	134
Tabela 10 – O que os alunos gostariam mais de aprender	135
Tabela 11 – O que aspiram vir a ser mais tarde.....	136
Tabela 12 – Caracterização sociocultural dos agregados familiares	137
Tabela 13 – Corpus de análise dos Projetos Curriculares de Turma	148
Tabela 14 – Alunos com Planos de Recuperação.....	173

Tabela 15 – Dificuldades diagnosticadas pelo professor nos Planos de Recuperação.....	174
Tabela 16 – Dificuldades mais vezes diagnosticadas pelos professores	175
Tabela 17 – Responsabilidades dos Encarregados de Educação.....	176
Tabela 18 – Responsabilidade dos Alunos.....	177
Tabela 19 – Responsabilidade da Escola.....	179
Tabela 20 – Responsabilidade do Professor	180
Tabela 21 – Dificuldades ao nível das atitudes	182
Tabela 22 – Dificuldade ao nível das relações com as tarefas escolares	183
Tabela 23 – Dificuldades ao nível dos comportamentos relacionais.....	185
Tabela 24 – Dificuldades ao nível do desempenho escolar	185
Tabela 25 – Medidas pedagógicas ao nível das atitudes	187
Tabela 26 – Medidas pedagógicas ao nível das relações com as tarefas escolares	188
Tabela 27 – Medidas pedagógicas ao nível do desempenho escolar.....	189
Tabela 28 – Plano de observação	191
Tabela 29 – Resultados da observação das aulas das turmas do 1.º ano de escolaridade	192
Tabela 30 – Resultados da observação das aulas das turmas do 2.º ano de escolaridade	194
Tabela 31 – Resultados da observação das aulas das turmas do 2.º/3.º e 3.º ano de escolaridade	195
Tabela 32 – Resultados da observação das aulas das turmas do 2.º/3.º/4.º e 3.º/4.º ano de escolaridade	196
Tabela 33 – Resultados da observação das aulas das turmas do 4.º ano de escolaridade	196
Tabela 34 – Utilização e gestão dos recursos	213
Tabela 35 – O mesmo material que o professor gere e utiliza.....	214
Tabela 36 – Materiais mais utilizados pelos professores	215
Tabela 37 – Instrumentos de avaliação.....	217
Tabela 38 – Procedimentos de avaliação.....	219
Tabela 39 – Adequação dos instrumentos e processos de avaliação	221

Introdução

Este é um trabalho onde, a pretexto da reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, se visa discutir as possibilidades, as dificuldades, os obstáculos e as oportunidades relacionadas com a problemática da diferenciação curricular e pedagógica, entendida como uma problemática nuclear dos projetos de educação escolar que têm lugar nas escolas contemporâneas. Escolas estas que são, hoje, chamadas a assumir um conjunto de desafios sobre os quais teremos de continuar a refletir, nomeadamente quando tais desafios se prendem com o desenvolvimento de projetos mais inclusivos e democráticos. Que exigências curriculares e pedagógicas é que se colocam aos professores nos contextos escolares contemporâneos? Quais as exigências incontornáveis e aquelas que correspondem ao que Nóvoa (2005) designa por transbordamento das funções da escola? Até que ponto é que estas exigências são congruentes com uma Escola que continua a funcionar segundo os pressupostos do paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010)? Quais as implicações decorrentes da assunção de uma postura curricular e pedagógica que assume as diferenças não como problemas, mas como propriedades da vida nas escolas contemporâneas? Até que ponto é que as dificuldades de aprendizagem dos alunos decorrem das exigências escolares a que estes se encontram sujeitos nas escolas ou do modo como o funcionamento destas mesmas escolas contribui para que tais dificuldades sejam expressão da disfuncionalidade destes contextos? Com que desafios educativos nos deparamos quando somos confrontados com as dificuldades de aprendizagem dos alunos? Que respostas curriculares e pedagógicas é que se produzem neste domínio? Quais os sentidos das mesmas?

Diremos que estas são algumas das questões sobre as quais pretendemos refletir quando decidimos optar pelo tema que justifica a produção desta tese, o que poderá ser explicado tanto por razões de carácter pessoal, como por razões relacionados com a agenda de investigações da comunidade das Ciências da Educação.

Havendo um conjunto de motivações pessoais que explicam o nosso interesse por uma tal problemática, dado que, sendo professor do 1º CEB há 16 anos, lido diariamente quer com as dificuldades de aprendizagem dos alunos quer com os desafios e os dilemas com que essas dificuldades nos confrontam, há também o reconhecimento de que a problemática das dificuldades de aprendizagem é uma porta de entrada para a reflexão sobre os sentidos e as implicações dos projetos de diferenciação curricular e pedagógica.

Numa abordagem panorâmica sobre a agenda de projetos de investigação que têm vindo a ser desenvolvidos nos últimos anos neste domínio, chamamos a atenção para o conjunto de projetos que passamos a caracterizar de forma necessariamente breve.

O primeiro desses projetos designa-se por «A legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des) responsabilização dos professores» (Martins & Parchão, s/d.). Este estudo abrangeu os quatro anos de escolaridade do 1.º CEB. A questão central era “dar conta da forma como o sistema educativo e, em especial, os professores se desresponsabilizam pelo fracasso escolar dos seus alunos e pretendem legitimar o processo recorrendo à psicologia”. O estudo abarcou as seguintes dimensões: i) as taxas de retenção da dita “reprovação”; ii) a (co) relação entre o processo da não aprendizagem e a origem social e cultural dos alunos; iii) as práticas de gestão do pessoal docente; iv) a imputação do fracasso aos alunos e sua família e a consequente desresponsabilização dos professores; v) a pretensa resolução/legitimação do fracasso através da psicologia.

Outro projeto em linha de conta foi o «Insucesso Escolar e Abandono Escolar» (Leal, 2004). Segundo a autora, o insucesso escolar poderia resultar de uma estratégia incorreta de encadeamento de atividades académicas a que são submetidas crianças de seis a oito anos de idade que frequentam a primeira fase do 1.º Ciclo do ensino obrigatório, em que a pedagogia ativa (centrada na decodificação de experiências correntes e/ou programadas, assim como o seu registo em desenho e narrativa que estimulam o desenvolvimento linguístico) é substituída por um ensino sistemático de letras e de números, desinserido do que a autora designa por atividades naturais da infância. Este estudo veio legitimar a situação de que a entrada no primeiro ciclo da escola de ensino obrigatório pode produzir nas crianças, em geral, uma evidente estagnação de funcionamento cognitivo-social, supostamente em consequência da aplicação de um modelo de intervenção pedagógica desadequado para estimular a progressão desejada.

Um terceiro projeto intitula-se «Alunos em situação de Insucesso Escolar – Perceções, estratégias e opiniões do professor» (Sil, 2004). Trata-se de um estudo de natureza exploratória que abarcou todos os anos da escolaridade obrigatória e se focalizou na relação entre o percurso escolar dos alunos, os códigos linguísticos e o posicionamento familiar relativamente à escolarização. «O posicionamento dos alunos na escola e na sociedade: influência dos contextos sociais da escola e da família» (Miranda & Moraes, 1996) e «Aprendizagem científica e contextos de socialização familiar: um estudo com crianças dos estratos sociais mais baixos» (Pires & Moraes, 1997) são outros dois estudos que se baseiam na teoria do discurso pedagógico

de Bernstein (1990) e nos fatores sociológicos do contexto pedagógico familiar, quer da classe trabalhadora, quer urbana quer rural.

Para além dos projetos acabados de referir, poderemos identificar, ainda, «O posicionamento da criança na família/comunidade: influência no aproveitamento escolar» (Neves, 1992). O objeto de estudo desta investigação é resultado da conjugação entre duas variáveis, o grupo social e o posicionamento da criança na família/comunidade. As conclusões apoiam-se em grande parte no interacionismo simbólico e na perspetiva antropológica.

«A relação entre estilos pedagógicos e desempenho escolar em Portugal» (Sousa & Santos, 1999) é um estudo exploratório que deteta os diferentes estilos pedagógicos em professores do Ensino Básico, de escolas do ensino oficial portuguesas, identificando o rendimento escolar dos respetivos alunos. Este estudo pretendia estabelecer relação entre certos estilos de professores e resultados diferenciados dos alunos, em diferentes níveis socioeconómicos.

«O insucesso escolar: Políticas educativas e práticas sociais» (Mendonça, 2009) é um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira. A autora procurou estudar a evolução da política educativa em Portugal e, ao mesmo tempo, a política educativa na Madeira. O objetivo central do seu trabalho era conhecer os fatores que pudessem explicar as desigualdades face ao insucesso escolar, a saber: a) o enquadramento social do aluno; b) a estrutura e organização escolar; c) o género, considerando que a Escola não adequou as aspirações dos indivíduos às necessidades dos sistemas envolventes, nem foi capaz de articular saberes, capazes de dar resposta às necessidades individuais e sociais dos alunos.

Para além dos projetos de investigação que acabámos de referir, os quais constituem apenas um exemplo do investimento que no campo da investigação se tem vindo a produzir em torno da problemática das DA, do (in) sucesso escolar e da diferenciação curricular e pedagógica é possível constituir um inventário das dissertações de mestrado e teses de doutoramento a que tivemos acesso através de um levantamento bibliográfico que produzimos a partir da consulta à Biblioteca Virtual, ao Repositório Científico Aberto de Portugal (RCAAP) e aos Serviços de Documentação e Repositórios de algumas universidades portuguesas, um levantamento que corresponde ao propósito de mapear e discutir a produção científica e académica no campo das dificuldades e problemas de aprendizagem, de forma a conhecer quais as leituras propostas e a dos investigadores portugueses no domínio em causa. Por isso é que construímos um inventário bibliográfico de resumos de teses de doutoramento e de dissertações

de mestrado, entre 2007 e 2011, um período que corresponde às fases da conceção e de implementação do nosso projeto.

Assim, no ano de 2007 foram encontradas três publicações científicas, duas dissertações de mestrado e uma tese de doutoramento. Na primeira dissertação de mestrado intitulada «A intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem: da recuperação à prevenção» (Esteves, 2007), as DA são estudadas numa lógica multidisciplinar, mediante a intervenção especializada da psicopedagogia. A segunda, «Quem sou quando não sei?», é um estudo de caso no domínio das dificuldades de aprendizagem (Marinho, 2007), através do qual se estuda o impacto destas dificuldades ao nível da formação da identidade, personalidade e da autoestima das crianças. A tese de doutoramento em Educação, intitulada «Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: estudo longitudinal com alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico» (Velasquez, 2007), foi construída na área da psicologia da educação, no domínio da aprendizagem da leitura e da escrita, procurando compreender os processos inerentes a esta problemática e visando a adequação do ensino e a prevenção das dificuldades de aprendizagem na intervenção precoce, em crianças e jovens, com necessidades educativas especiais.

No ano de 2008, encontrámos uma dissertação de mestrado intitulada «Dificuldades de aprendizagem: repercussões afetivas, comportamentais e na progressão escolar» (Peixoto, 2008). O autor preocupa-se em estudar as repercussões das DA, a nível afetivo, comportamental e da progressão escolar. Aqui o autor estuda a criança no seu todo, numa lógica sistémica. A criança tem noção das suas DA e necessita de ajuda especializada para prevenir e colmatar lacunas que mais tarde possam ter repercussões no comportamento, a nível afetivo e no seu percurso escolar.

Os próximos trabalhos datam do ano 2009. Apresentamos quatro dissertações de mestrado e uma tese de doutoramento. Os estudos que se seguem foram elaborados numa lógica de procura de soluções incisivas no combate das DA, visando sempre a promoção do sucesso escolar, afirmação bem patente ao longo das cinco investigações. O primeiro estudo intitula-se «A Autoestima em alunos com dificuldades de aprendizagem» (Gouveia, 2009). Este estudo estabelece uma relação causal entre os estímulos afetivos recebidos durante a atividade física e motora e as D.A. O segundo, «Dificuldades de aprendizagem específicas e desordem por défice de atenção e hiperatividade: um estudo *single sujet* sobre monitorização da atenção» (Lopes, 2009), apela para o facto de que as DA poderão ser resultado de desordens por défice de atenção e hiperatividade com o objetivo de monitorização da atenção. O terceiro trabalho, «O papel do professor do ensino regular no processo de encaminhamento de alunos com dificuldades de

aprendizagem específicas para os serviços de educação especial» (Santos, 2009), procura explorar e compreender o papel do professor do ensino regular, relativamente ao encaminhamento do aluno com DA para os serviços de educação especial. Este estudo pretende sublinhar a importância de estudar a problemática das DA dos alunos como um todo, de forma a encontrarem-se respostas capazes de responder aos problemas graves de desenvolvimento psicológico e emocional que poderão acabar por condicionar o percurso escolar desses alunos. O quarto trabalho, intitulado «Dificuldades Específicas de Aprendizagem: a Dislexia» (Pinheiro, 2009) explora as concepções dos professores do 1.º CEB acerca da dislexia e compara-as com o que a investigação tem dado a conhecer nesta matéria. Ao mesmo tempo, é apresentada a discussão acerca da dificuldade observada na escola em lidar com questões patológicas da linguagem alertando para o facto desta instituição ainda não responder, eficazmente, ao desafio de trabalhar com necessidades educativas relacionadas com as dificuldades de linguagem no que se refere à leitura e escrita. Por último, a tese de doutoramento intitulada «Diferenças psicocognitivas e comportamentais nas aprendizagens: 1º ciclo Ensino Básico» (Ribeiro, 2009) debruça-se sobre os casos de défices na aprendizagem dos alunos, através da interação/mediatização na sala de aula e da aplicação das técnicas *Brain-Gym*. Programação Neurolinguística, Inteligência Emocional, Gentle Teaching, Psicodrama com crianças, entre outras.

Do ano 2010, registam-se duas dissertações de mestrado e duas teses de doutoramento, uma no domínio da formação contínua em matemática de professores do 1.º CEB: conhecimento didático dos professores, e outra, no domínio da gestão flexível do currículo (diferenciação e inclusão). A primeira dissertação de mestrado, intitulada «A importância da Intervenção Psicomotora em crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura» (Codeço, 2010), focaliza a sua atenção na psicomotricidade enquanto forma de combate das DA em crianças com dificuldades específicas no domínio da leitura, relacionando a psicomotricidade e as DAEL e percebendo a sua interação, bem como a importância da intervenção psicomotora como método para tornar o indivíduo um melhor leitor. Já a segunda dissertação de mestrado «Currículo, práticas educativas e diferenciação pedagógica no pré-escolar e no 1º ciclo» (Melo, 2011) pretendeu verificar as aprendizagens que as crianças conseguiram fazer no âmbito de desenvolvimento de competências, tendo por base a metodologia de ensino diferenciado e, ao mesmo tempo, se essa metodologia facilitava, por sua vez, a aprendizagem. A primeira tese de doutoramento Cardoso (2010) construiu-se a partir do programa de formação contínua em Matemática para professores do 1.º CEB lançado em

Portugal a partir de 2005 e pretendia investigar o seu impacto sob o conhecimento matemático e o pensamento algébrico, baseado nas perspetivas sobre a matemática, o seu ensino e aprendizagem, e nas atitudes e aprendizagens dos alunos envolvidos. Este estudo revela “boas práticas” educativas a partir das necessidades e preocupações dos professores, quanto a um ensino e uma aprendizagem mais eficaz e eficiente, respondendo de forma mais imediata às necessidades urgentes dos alunos com D.A. A segunda tese de doutoramento analisada, Barata (2010), procurou debater duas questões cruciais do sistema educativo português da atualidade, a inclusão educativa e a diferenciação curricular, colocando-as em pé de igualdade. Aqui, a diversidade é considerada uma realidade cada vez mais comum no interior das salas de aulas, considerando-a não como um obstáculo, mas como uma fonte enriquecedora do processo educativo e fonte de equidade. A autora considerou ser importante compreender se os professores concretizavam a flexibilização e diferenciação curriculares nas escolas ou se, pelo contrário, continuavam entrincheirados entre rotinas securizantes, adiando a possibilidade de edificar uma verdadeira escola inclusiva.

Face ao ano 2011, registam-se seis dissertações de mestrado (Anfilóquio, 2011; Cunha, 2011; Faria, 2011; Mourão, 2011; Pereira, 2011; Silva, 2011) e uma tese de doutoramento (Silva, 2011). As seis dissertações de mestrado preocupam-se em estudar as DA no domínio da matemática, da leitura (monitorização com base no currículo, no contexto da primeira fase do Modelo de Atendimento à Diversidade), a aprendizagem dos alunos em apoio educativo, as práticas de aprendizagem a partir de mnemónicas, a gestão do currículo, as estratégias de diferenciação centradas no currículo e as formas de cooperação entre professores, a formação de professores, e ainda, no domínio da psicologia da educação, a autoestima. Alguns destes estudos tiveram pontos de partida diferentes, uns mais numa ótica avaliação/diagnóstico e monitorização com base no currículo, mediante provas em áreas específicas da aprendizagem, como a matemática (Anfilóquio, 2011), para depois sugerir medidas e respostas fáceis de aplicar; e outros, mais numa lógica de solução/combate das D.A, com enfoque na ação educativa imediata e nas políticas educativas, como é o caso do estudo de Mourão (2011).

Será no âmbito desta agenda diversa, quanto aos pressupostos, conceções e resultados, em que as DA constituem um pretexto para refletir sobre a diferenciação curricular e pedagógica como eixo dos projetos de intervenção nas escolas, que nos situamos com este trabalho. É que a diferenciação tanto pode constituir uma resposta congruente com os pressupostos e os valores das sociedades democráticas e os desafios de sociedades epistemologicamente plurais bem como, pelo contrário, pode constituir uma estratégia de

camuflagem de um processo de segregação que, por esta via, adquire credibilidade e legitimidade.

Sendo esta uma problemática bastante complexa, não deixa de ser uma problemática suficientemente pertinente e atual, nomeadamente quando consideramos que os sentidos da diferenciação curricular e pedagógica constituem a problemática nuclear desta tese, aferidos pelo impacto das medidas que se concretizam nas salas de aula e nas escolas. Esta é uma problemática que, em confronto com os projetos, as dissertações e as teses atrás referidas, se caracteriza por ser objeto de uma abordagem que privilegia as dimensões curriculares e pedagógicas da ação dos professores como o objeto maior da atenção do investigador que, assim, deixa de abordar por via das leituras mais circunscritas relacionadas, sobretudo, com o domínio das intervenções especializadas. Daí a organização do trabalho em duas partes: (i) uma primeira, intitulada «Enquadramento e reflexão teórica», e uma segunda que, simplesmente, é designada por «Projeto de Investigação».

Será, então, na parte referente ao «Enquadramento e reflexão teórica» que iremos aprofundar, no seu primeiro capítulo, «Escola, Democracia e Sociedade do Conhecimento», os desafios e exigências de que as escolas não se poderão furtar. Trata-se de um capítulo que permite introduzir a reflexão do segundo capítulo, «As escolas portuguesas como espaços de formação: Contributos para o debate», onde são abordados alguns dos constrangimentos históricos e políticos da afirmação da Escola como instituição educativa de massas em Portugal, de forma a tratar criticamente as vicissitudes desse processo, as quais não poderão ser desvalorizadas como fatores que, entre outras coisas, afetam o modo como se concebe e se lida com as diferenças pessoais, sociais e culturais dos alunos nas escolas contemporâneas e, em particular, no 1.º CEB que é o nível de escolaridade que privilegiamos neste trabalho. Sendo necessário ter em conta a dimensão histórica e política da abordagem das diferenças como questão educativa primordial na sociedade em que vivemos, importa, como o fazemos ainda no âmbito do segundo capítulo, refletir sobre os pressupostos e implicações pedagógicas de tal questão. Por isso é que este é um tema com que se encerra o capítulo, discutindo-se a problemática a partir do quadro concetual que Trindade e Cosme (2010) propõem através do debate que estabelecem entre o paradigma da instrução, o paradigma da aprendizagem e o paradigma da comunicação. Foi, deste modo, a partir de um campo configurado desta maneira que avançámos na reflexão sobre o modo como a diferenciação curricular e pedagógica pode assumir múltiplas formas e significados, uma reflexão que permitiu abrir as portas à temática

do terceiro capítulo, «Dificuldades de Aprendizagem: delimitação de um campo de reflexão e de intervenção educativas».

Este é um capítulo em que se discute algumas das abordagens meta teóricas que permitem configurar as várias perspetivas em função das quais se delimita o conceito de DA, ainda que seja a partir da reflexão proposta por Maria do Céu Roldão (2003) e por Perrenoud (2000, 2001) que se constrói uma reflexão para valorizar o contributo de Bruner (2000), de Cosme e Trindade (2013) ou do MEM (Niza, 1992; 1992b; 1998; Santana, 2000; Serralha, 2001) que, nesta tese, se constituem como expoentes de um projeto de educação democrático e inclusivo. Defendendo-se que este projeto pressupõe um compromisso com o paradigma pedagógico da comunicação (Trindade & Cosme, 2010), sustenta-se igualmente que estamos perante um desafio bastante exigente, quer do ponto de vista epistemológico, quer do ponto de vista pedagógico, o qual importa discutir quanto aos seus pressupostos, obstáculos e vicissitudes.

A segunda parte, onde se apresenta, discute e se justifica o projeto de investigação, refletindo-se sobre os dados obtidos, encontra-se organizada em função do seguinte conjunto de subcapítulos:

- a) Opções Metodológicas;
 - a. Objetivos de estudo;
 - b. Enquadramento epistemológico;
 - c. O Estudo de Caso como estratégia de investigação;
 - d. Técnicas de recolha e de produção de dados;
 - i. Análise documental;
 - ii. Entrevistas;
 - e. Métodos de análise e interpretação de dados;
 - f. Sujeitos da investigação;
- b) Análise e Discussão dos resultados.

Trata-se de um projeto através do qual se pretende estudar o modo como num agrupamento de escolas do norte litoral de Portugal se responde às DA dos alunos do 1.º CEB, de forma a compreender-se e a refletir-se sobre as práticas de diferenciação curricular e pedagógica que tinham lugar naquele agrupamento. De forma a poder concretizar-se um tal projeto, criaram-se as condições para averiguar quais as estratégias utilizadas pelos professores do 1.º CEB daquele agrupamento, no domínio da identificação das DA dos alunos, no domínio da conceção e implementação dos planos de intervenção dirigidos para esses alunos e, ainda,

no domínio da monitorização e avaliação dos planos, bem como da atividade e desempenho dos estudantes.

De um modo geral, os resultados evidenciaram algumas potencialidades ao nível da ação dos professores, mas foram sobretudo as dificuldades sentidas por estes e as tensões ao nível do *dizer*, mas também entre o *dizer* e o *fazer* dos professores, que constituirão os dados mais promissores dos resultados obtidos.

Em suma, podendo considerar-se a possibilidade de compreender que as respostas às DA dos alunos nos obrigam a um confronto irrevogável dos professores com a problemática da diferenciação curricular e pedagógica no âmbito das escolas, esta problemática está longe de constituir, apenas, uma problemática técnica. Torna-se possível compreender, também, que aquelas respostas e aquela problemática poderão ser entendidas como expressão, por um lado, das dificuldades de nas escolas se lidar com a heterogeneidade cultural dos alunos e, por outro, das dificuldades de transição de uma organização do trabalho pedagógico para uma outra que deixe de funcionar em função do princípio em que se apregoa a possibilidade de ensinar tudo a todos como se todos fossem apenas um só (Barroso, 1995). Trata-se de dificuldades que são expectáveis, atento o conjunto de ruturas que as mesmas pressupõem mas também a necessidade de compreendermos que tal transformação depende, e muito, dos professores, e não se confina, somente, a estes, dado que tais ruturas implicam obrigatoriamente mudanças estruturantes tanto ao nível do investimento e das políticas educativas do país, como ao nível da gestão e administração das escolas.

PARTE I –ENQUADRAMENTO E REFLEXÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I – Escola, Democracia e Sociedade do Conhecimento

Introdução

“É um dever capital da educação armar cada um para o combate vital pela lucidez”

(Morin, 2002, p. 38)

Nas sociedades e no mundo em que vivemos, a reflexão sobre a Escola adquiriu uma importância e uma visibilidade extraordinárias fruto, por um lado, dos compromissos políticos de natureza demográfica que justificam uma tal reflexão e, por outro, enquanto expressão do desenvolvimento tecnológico de sociedades que, hoje, se caracterizam como sociedades do conhecimento.

Não é de estranhar, por isso, que Tedesco (2008, p. 26), imbuído deste espírito, questiona-se em “saber se a escola será a instituição socializadora do futuro e se a formação das futuras gerações exigirá esta mesma estrutura institucional”. O autor afirma que a “escola é um produto do processo de modernização e que sempre esteve submetida à tensão entre as necessidades de integração social e as exigências do desenvolvimento pessoal” (p. 13).

Um desafio que, atualmente, adquire novos contornos e que confronta as escolas com novos reptos que estão longe de serem consensuais, ainda que se possa afirmar que a Escola tem que se assumir como um espaço de “educação/formação que o prepare para poder integrar-se numa realidade que continuamente se torna cada vez mais complexa” (Morgado & Ferreira, 2006, p. 61).

Certamente que esta afirmação continua a ficar aquém de revelar as exigências de um tal projeto, quantas vezes contraditórias e até excessivas. Seja como for, cremos que, tal como defende Alarcão (2001), as escolas são contextos de trabalho para alunos e para professores que os obrigam a envolver-se em atividades múltiplas e pluridimensionais.

Se, no passado, esta era uma problemática inexistente, importa reconhecer que, nos dias que correm, a equação é mais difícil de resolver, quer porque há diferentes interpretações sobre o papel da escola, dos alunos e dos professores, quer porque estas diferentes perspetivas têm consequências no modo de conhecer as finalidades dos projetos de educação escolar e as estratégias a implementar para as caracterizar.

É que a Escola não é uma instituição insular face ao mundo onde se insere, mas também não pode ser considerada uma instituição sem uma identidade matricial, que permite configurá-la como um espaço singular de socialização e de formação.

Segundo Trindade e Cosme (2010),

“o modelo de educação que se inaugura através da emergência da Escola nas sociedades ocidentais, no século XVIII, inaugura, também, uma rutura com os modelos de socialização vigentes ao definir que a socialização das gerações mais jovens passa a ser partilhada, pela primeira vez na história da humanidade, com uma instituição que legitima a sua existência pela assunção de uma tarefa educativa dessa grandeza” (p. 20).

Apesar de sabermos que a configuração do trabalho educativo das escolas tem vindo a assumir diferentes formatos, importa compreender que o núcleo identitário da instituição escolar, independentemente das opções dos projetos que aí têm lugar, se configura em função do seguinte conjunto de fatores invariantes:

- a) “a existência de intenções educativas prévias, através das quais se define o que se espera que os alunos aprendam” (Trindade & Cosme, 2010, p. 23);
- b) “a existência de estratégias que permitam que aquelas intenções se concretizem” (ibidem);
- c) a necessidade de “se promover a avaliação dos resultados obtidos” (ibidem);
- d) “a existência de agentes sociais mandatados para o efeito, os professores, cujo papel nas escolas se justifica em função da exigência de um mundo que passa a confrontar os indivíduos com outras e novos desafios” (idem).

Um dos maiores problemas educativos do século XXI é o de saber como é que uma instituição desta natureza pode ser congruente do ponto de vista do projeto de formação que promove, com os valores e os compromissos de uma sociedade democrática e a sofisticação intelectual e cultural de uma sociedade do conhecimento.

Não estamos, como se sabe, perante um desafio fácil, na medida em que as exigências acabadas de referir implicam uma rutura com uma Escola preocupada, por um lado, com a reprodução das desigualdades e mantendo uma relação conflitual com as comunidades onde se inserem e, por outro, como um espaço de domesticação cultural. Existindo razões de carácter histórico e político que permitem explicar uma tal opção, há que reconhecer, no entanto, que as

finalidades e os sentidos da mesma são tão contraditórias como incongruentes com os pressupostos e as dinâmicas da vida no mundo contemporâneo.

1. Escola do Futuro: à procura de um novo paradigma

1.1 A Escola Democrática como exigência e desafio

A Escola do século XX foi obrigada a abrir as suas portas a novos públicos, à universalização da educação e à escolarização obrigatória. A Escola foi massivamente ocupada por uma grande diversidade de públicos, alguns dos quais lhe eram de certo modo estranhos, ou seja, foi confrontada com a massificação do ensino, com um acréscimo elevado de alunos de diversas origens sociais e culturais. Uma Escola com uma longa história, habituada à prática de um currículo nacional igual para todos, tem vindo a sentir inúmeras dificuldades de adaptação a uma nova realidade, e a um novo projeto, politicamente mais equitativo e culturalmente mais desafiante. Neste sentido, pode considerar-se que a Escola do século XXI tem que ser “interpretada como espaço de várias visões do mundo, ou de vários referenciais de ação pública, e, por conseguinte, de definições diferenciadas de bem comum e de princípios de justiça” (Estêvão, 2004, p. 51). Palavras, estas, que nos conduzem à discussão sobre o conceito de educação democrática e às respostas à questão: *Como se educam os alunos democraticamente?*

A democracia no sentido amplo e social, como regime político, entre adultos, pressupõe a igualdade entre os agentes sociais. Ninguém, nem nenhum grupo, pode ter privilégios. A democracia desafia, estimula, orienta e recusa a arbitrariedade.

Há limites à vontade individual decorrentes da valorização do bem comum. Há constrangimentos mas não pode haver opressão, uma vez que nestas propostas a intenção do limite é o crescimento do grupo e não o seu domínio.

Importa compreender, segundo Dewey, que

“Uma democracia é mais que uma forma de governo; é primariamente uma forma de viver associada, de experiência comunicada juntamente. A extensão no espaço do número de indivíduos que participam num interesse comum, de modo a que cada um possa referir a sua própria ação aos demais e considerar a ação dos demais na direção sua própria conduta, equivale a superação daquelas barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem perceba a plena significação da sua atividade. (...) Uma sociedade que seja móvel, que está cheia de canais para a distribuição de uma mudança que ocorra em qualquer parte tem que procurar

membros que sejam educados para a iniciativa e a adaptabilidade pessoais” (Dewey, 2004, p. 82)

Para Dewey, segundo Apple e Beane (1997), é o livre fluxo de ideias que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível e o uso da reflexão crítica para avaliar problemas, ideias e políticas que caracteriza uma educação democrática. Educação esta que tem que ser confrontada com o ritmo acelerado das mudanças, de caráter diverso, que têm lugar nas sociedades em que vivemos, as quais estão na origem de projetos de educação/formação que preparem os estudantes para se poderem integrar numa realidade que muda continuamente e se torna cada vez mais complexa (Morgado & Ferreira, 2006).

Por isso, Tedesco (2008, p. 119) afirma que a Escola deverá atender à formação da personalidade, ou seja, “em fixar os pontos de referência que permitam a cada um escolher e construir a sua ou as suas múltiplas identidades”. O autor defende que a escola é a responsável por estas duas situações, por um lado, como promover o desejo face à sobreposição circulante e, por outro, como construir os quadros de referência para o processamento da informação disponível.

Pierre Levy (1994) defende que a Escola do século XXI deverá olhar para o *ensinar* e o *aprender* numa perspetiva de construção de “ecologias cognitivas” (p. 81) que remetem para o que Delors (2005), no seu Relatório intitulado «Educação, um Tesouro a descobrir» define pelos quatro pilares do conhecimento.

O primeiro pilar intitula-se de *aprender a conhecer*. Considera que o indivíduo adquire os instrumentos da compreensão, segundo (Romão, s/d.), através da “participação da pesquisa e do processo de construção do conhecimento”.

No segundo, o *aprender a fazer*, o indivíduo serve-se do conhecimento adquirido para poder agir sobre o meio envolvente e vai para além do aprender “como é feito” e do aprender a “construir os modos e os instrumentos da ‘feitura’” (Romão, s/d., p. 7).

O terceiro, o *aprender a viver juntos*, tem como objetivo a participação e cooperação com os outros em todas as atividades humanas. Este não se pode reduzir “ao conhecimento dos tipos de convivência existentes (...) marcados pela competição e pelos conflitos” (ibidem), mas “estende-se também à procura do conhecimento das diferenças étnicas, económicas, políticas, sociais, religiosas, culturais de género, com vista à participação na reconstrução das estratégias da convivência na diversidade (...)” (idem, p. 8).

O último, o *aprender a ser*, integra os três precedentes. Como afirma Romão (s/d.), através dele o indivíduo procura a sua realização plena, “em toda a sua riqueza e complexidade: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade” (Delors, 2005, p. 99).

Como se constata, estamos perante um referencial que anuncia algo que necessitamos de operacionalizar, do ponto de vista educativo, e, subsequentemente, do ponto de vista epistemológico e pedagógico. Um desafio que obriga a que os professores repensem qual o seu papel e estatuto, bem como qual o papel e o estatuto dos seus alunos. Um desafio que obriga a recusar o “paradigma de instrução” (Trindade & Cosme, 2010, p. 30) como o paradigma pedagógico de referência. Um desafio que constitui, de algum modo e simultaneamente, uma referência desta tese e um dos objetos da sua interpretação.

1.2 Alguns dos desafios da sociedade do conhecimento

“Uma verdadeira cultura da coabitação no ciberespaço parece ser o desafio do próximo milénio (...) serão suporte da informação e mediadores da aprendizagem, intensificarão os processos de produção do conhecimento e implicarão uma nova ordem ética.” (Moreira, 2000, pp. 34-35).

Através das palavras de Moreira, confrontamo-nos com os desafios das sociedades do conhecimento.

A Escola do século XXI é confrontada com um novo paradigma, novas posições éticas e axiológicas na (re) interpretação da sociedade. Uma sociedade transformada com base na multiplicidade do conhecimento, na revolução digital, com a instalação, como refere Alves (2002, p. 48), da “democracia virtual”, onde o “analfabetismo digital se sobrepõe ao analfabetismo tradicional”. O mesmo autor alerta-nos para os sentidos que essa “revolução digital” poderá tomar, questionando, *Até que ponto a sociedade beneficia dessas inovações e “criações inteligentes”?* Ou, *Até que ponto uma sociedade pode ser manipulada pelos detentores do conhecimento?*

Tais questões orientam a nossa reflexão sobre o novo paradigma deste século, conhecido por muitos como tecnológico ou digital (Alves (2002); ou ainda, conhecido como paradigma do processamento da informação ou sociedade da informação (Livro Verde, 1997).

Capra (1996, cit. por Behrens, 2009, p. 53) caracteriza o paradigma emergente deste novo século como uma “visão holística do mundo concebendo-o como um todo integrado, e

não como uma coleção de partes dissociadas”, que pode ser ainda denominado como “visão ecológica”. Moreira (2001) partilha desta visão afirmando que o sujeito deve repensar na “formação das gerações, confiada à Escola” (p. 22). O autor dá uma ênfase ao todo, de forma holística e orgânica. Apesar deste jogo semântico de palavras para caracterizar o novo paradigma, não deixa qualquer dúvida que é inovador, pois leva a Escola a repensar com consciência de que nada está estabelecido como certo e tudo é novo e inconstante. Levantamos outra questão: qual o papel da ciência na produção do conhecimento? Uma questão bastante desafiadora para o pensamento humano, onde o Homem pode ser visto como “um ser indiviso, em que haja o reconhecimento da *uni-dualidade* cérebro-espírito levando à reintegração sujeito-objeto” (Behrens, 2009, p. 54).

Um bom exemplo é a utilização das novas tecnologias nas escolas. A este respeito Lanna (1997, cit. por Moreira, 2001, p. 21) defende a “orientação dos recursos nas atividades pedagógicas [sendo] crucial para o desenvolvimento das novas modalidades de educação que visam otimizar e aumentar a motivação dos alunos, no processo de aprendizagem”. Este autor pretende que o “sujeito (aluno) cognoscente valorize a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, o questionamento, [reconstruindo] a prática educativa proposta em sala de aula” (Behrens, 2009, p. 55).

O professor terá de deixar o seu papel de mero difusor, transmissor de conhecimentos, para se transformar num parceiro que gere o conhecimento coletivo a que os alunos têm acesso. Durante todo o processo de mediação-aprendizagem, o professor questiona as suas práticas pedagógicas e revê a sua linha de ação. Baseado em alicerces de uma prática pedagógica compatível com as “mudanças paradigmáticas da ciência” (Behrens, 2009, p. 56), o professor deverá caminhar para uma aliança paradigmática, forma de uma verdadeira teia, com uma visão sistémica, com abordagem progressista e com o ensino com pesquisa. O esquema que se segue ilustra bem esta aliança paradigmática.



Figura 1 – Aliança paradigmática

Esta aliança paradigmática justifica-se em função das características de cada abordagem (Behrens, 2009, p. 56):

- i) A visão *sistêmica* ou *holística* procura a superação da fragmentação do conhecimento, a recuperação do ser humano na sua totalidade, considerando o homem com as suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível;
- ii) A *abordagem progressista* tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores;
- iii) O *ensino com pesquisa* pode provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo. Considera o aluno e o professor como investigadores e produtores dos seus próprios conhecimentos.

Subjacente a este novo paradigma está a uma nova visão sobre a modernidade, voltada à mudança de formas, intitulada de “sociedade fluida ou líquida” (Bauman, 2001).

Com estes dois novos conceitos, Bauman (2001) quis dar conta da precariedade dos vínculos humanos numa sociedade individualista e privatizada, marcada pelo caráter transitório e volátil das suas relações. Entretanto questionamos: em que medida a fluidez da sociedade poderá interferir no conhecimento apreendido na escola e fora dela? Conhecimento, responsável pela formação de identidade com referências ao seu grupo de pertença, social e cultural.

Quando refletimos sobre a formação da identidade, a primeira situação que nos ocorre é pensarmos nas nossas origens, na forma como comunicamos e no grupo social de pertença. No fundo, nós próprios, enquanto «mediadores» responsáveis pela formação de identidades de crianças, ao longo do seu percurso escolar, perguntamos sempre o nome, onde é que mora, o que faz o teu pai e a tua mãe (sem conhecermos bem o ceio familiar de cada aluno/criança). Acabamos por fazer, como refere Vieira (2009, p. 11), “uma busca da identidade do outro, uma vontade de saber quem ele é, qual a sua proveniência e modo de habitar a vida para arrumarmos as prateleiras cognitivas e relacionais”.

Olhando desta forma tão dinâmica para a identidade implica, como refere Vieira (2009), pensá-la como “um projeto que se constrói no presente enquanto se antecipa um futuro

inevitavelmente ancorado no passado” (p. 14). O *eu* constrói-se com a ajuda do *outro*, sendo este a matriz cultural, com capacidade de pensar e de dar valor às coisas.

Vieira (2009, p.1) destaca desta relação dialética o seguinte,

“A identidade e a alteridade constroem-se então neste processo de interação onde o indivíduo percorre o caminho entre o nós e o outro que vai descobrindo no dia-a-dia. O indivíduo acede à consciência de si por diferenciação dos outros e assimilando partes da identidade do grupo que designa e identifica como seu.”

Como podemos verificar, a construção da identidade é constante e está “em trânsito”, daí a ideia de liquidez e fluidez (Bauman, 2001). Ambos os conceitos estão voltados para a mudança de formas, para a acomodação nos mais diversos encaixes, ao ponto de Vieira (2009) interpretar a construção de identidade como uma forma de dar “significado consistente e coerente à própria existência, integrando as suas experiências passadas e presentes, com o fim de dar um sentido ao futuro” (idem, p.37).

Perante o que foi dito, é curioso questionarmos: já que a modernidade líquida é uma figura de mudança e transitoriedade, como é que a Escola poderá acompanhar a fluidez das relações sociais? Transformando-se ela própria num local de trabalho em série, como se de uma fábrica se tratasse, será que ela transfigura todo o trabalho do aluno em “ofício” com uma cultura laboral flexível? Ou, querer na mesma acompanhar essa fluidez de relações, mas promovendo competências transversais, onde todo conhecimento veiculado é dado como uma via, uma proposta de transformação do mundo?

Estas questões contribuem para uma reflexão mais profunda sobre a “formação da identidade do aluno” em contexto escolar. Uma reflexão que ajuda a compreender como é que a escola vê essa “fluidez social”, como a reinterpreta e depois a leva para dentro da escola, para dentro de cada uma das suas salas de aula. É importante olharmos para dentro das nossas escolas e pensarmos na formação das identidades das nossas crianças como um “processo complexo e dialético, uma reconstrução permanente, flexível e dinâmica, [uma] constante metamorfose – para um novo todo” (Vieira, 1999, p. 40).

Subjacente à proposta de Vieira (1999), poderá estar uma escola vista como uma sociedade múltipla, onde coexistem culturas diferentes e todos convivem com a diferença de forma tolerante, donde surgem aprendizagens enriquecedoras que enformam a identidade de cada aluno, onde as ideias se tornam mais fluidas e as diferenças iniciais entre os alunos deixam

de existir – sou eu e o outro, eu faço parte do outro e o outro faz parte de mim, como forma de combate ao individualismo.

Para terminarmos, Behrens (2009, p. 111) chama atenção para esse mesmo combate, sugerindo que o novo paradigma procure

“uma prática pedagógica que ultrapasse a visão uniforme e que desencadeie a visão de rede, de teia, de interdependência, procurando interconectar vários obstáculos que levem o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia, de maneira contínua, como um processo de aprender a aprender para toda a vida”.

É no âmbito do conjunto de preocupações e pressupostos que acabamos por enunciar que se terá que compreender a reflexão sobre a Escola em Portugal e, principalmente, a reflexão sobre as suas finalidades, modos de operacionalização dos projetos e impacto formativo, o que poderá ser entendido, genericamente, como o cenário concetual subjacente a esta tese.

Um cenário que, já por si, não é suficiente para responder às questões que norteiam esta tese, ainda que seja necessário para nos indicar algumas possibilidades e desafios que não poderemos ignorar.

CAPÍTULO II – As escolas portuguesas contemporâneas como espaços de formação: contributo para o debate

Introdução

Não é possível refletir sobre as finalidades, as estratégias e o impacto formativo das escolas portuguesas sem abordarmos alguns dos constrangimentos históricos relacionados com a sua afirmação como instituição educativa de massas.

Um processo que se iniciou graças às “reformas educacionais do Marquês de Pombal, em 1759 e 1772” (Teodoro, 2003, p. 130), o que faz de Portugal um exemplo de pioneirismo educativo na Europa desse tempo. É essa vocação pioneira que se volta a fazer sentir quando Portugal se torna, “provavelmente, o quarto país do mundo a publicar, em 1835, uma lei estabelecendo o princípio da escolaridade obrigatória” (ibidem). Uma decisão que é reforçada em 1844 quando “uma nova reforma associar o princípio da escolaridade obrigatória a penalizações aos pais e aos estudantes que não frequentassem a escola” (ibidem). O problema, contudo, residiu no fosso enorme existente entre a produção legislativa e o seu impacto concreto no país. Segundo A. Nóvoa, apesar daquela produção, o que se pode constatar é que “no princípio do século XX, a taxa de inscrições no ensino primário era de 22,1% e, trinta anos mais tarde, em 1930, era ainda de apenas 37,7%” (Teodoro, 2003, pp. 130-131), uma afirmação que se vê corroborada por Candeias e Simões (1999), quando estes investigadores defendem que o processo de afirmação da Escola em Portugal foi um processo extremamente lento, tal como se pode comprovar quer pelos números do analfabetismo na década de 50, do século passado, 40,4% (Campos, 2011), quer pela data em que a escolaridade obrigatória universal passa a estar consignada na lei, 1960¹.

É a partir destes dados que adquire plausibilidade a perspetiva de Teodoro que considera a expansão da escolarização de massas em Portugal a expressão típica da “construção retórica da educação”, a qual caracteriza como “uma significativa precocidade no plano legislativo, e no discurso político sobre o papel da escola na modernidade, e uma continuada denegação de recursos para o incremento da escolarização” (Teodoro, 2003, p. 131).

Havendo razões de carácter diverso que poderão explicar esta tendência, interessa-nos neste momento conferir-lhe apenas visibilidade neste trabalho e acrescentar outros dados relevantes acerca da afirmação da escola de massas no nosso país que constituem a expressão de uma segunda tendência: a do carácter circunscrito dessa escola, que se afirma através dos

¹ É com o Decreto-Lei n.º 42994 que o, então, designado Ensino Primário se torna obrigatório também para as meninas, visto que desde 1956 já era obrigatório para os meninos.

números recolhidos nos diferentes censos. Assim, constata-se que em 1970, de acordo com a base de dados PORDATA, existiam 33,6% de portugueses que eram analfabetos, 45% que sabiam ler e escrever sem terem concluído o Ensino primário e 49,6% de portugueses que conseguiram obter este grau de ensino.

Tendo em conta estes dados, verifica-se que, nesse ano, só 12,3% dos portugueses é que prosseguiram estudos após a conclusão do 4.º ano de escolaridade. Mesmo que se tenha que reconhecer a importância e o impacto do processo de democratização da sociedade portuguesa, iniciado em 1974, importa realçar que só com a aprovação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) Português, em 1986 (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) é que ocorreu o alargamento da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos, sendo depois, em 2010, que se verificou um novo alargamento da escolaridade obrigatória, agora do 9.º para o 12.º ano².

Mesmo assim, importa compreender que, segundo os dados constantes na PORDATA, só em 1990 é que Portugal atingiu os 100% de alunos inscritos no 1.º CEB, enquanto no 2.º Ciclo só em 2008 se atingiu, pela primeira vez e se manteve até hoje, percentagens de frequência acima dos 90%. No 3.º Ciclo, só no ano de 2012 é que nos aproximámos do limiar desta percentagem.

Finalmente, há uma terceira tendência do processo de afirmação e expressão da escolarização de massas, que gostaríamos de referir e que tem a ver com o facto do sistema educativo português iniciar o processo de mudança mais substantiva da sua história em 1974, com o início do processo de democratização do país. Uma situação que, segundo Manuel J. Sarmiento (1999), ocorre em contraciclo quando, devido aos efeitos da recessão económica gerada pela 1.ª crise do petróleo em 1973, se inicia também a crise política e social dos Estados-Providência e das políticas de democratização escolar vividas pelos países da Europa Ocidental³ desde o fim da 2.ª Guerra Mundial.

Em suma, face aos dados apresentados, é possível concluir que, em comparação com os países do norte e do centro da Europa, temos, enquanto país:

- a) Uma relação mais tardia com a Escola e os projetos de educação específicos que aí têm lugar;
- b) Uma experiência mais recente, nos níveis de escolaridade Pós-Ensino Primário, com uma população escolar socialmente heterogénea e culturalmente diversa⁴;

² O alargamento da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos ocorreu, por sua vez, a partir do ano letivo de 1964/65.

³ Portugal, Espanha e Grécia, que foram governados de forma autocrática até à década de 70 do século XX, são exceção a esta situação.

⁴ Em rigor, continuamos a viver, ainda, o processo de consolidação do processo de expansão da escola de massas, como os números de frequência do 2.º CEB, 3.º CEB, sobretudo, os do Ensino Secundário o comprovam.

- c) Um processo de expansão da escola de massas mais conturbado e problemático, dada a situação histórica e política vivida pelo país.

É o reconhecimento destas especificidades que teremos que reconhecer para refletirmos sobre as possibilidades de construirmos uma escola de massas congruente com os valores e os compromissos da democracia. Um desafio que nos conduz a equacionar a relação escolaridade obrigatória/diferenciação pedagógica, tendo em conta a necessidade de valorizar a possibilidade de as escolas se afirmarem como um espaço de socialização cultural que acolhe uma população estudantil cuja diversidade tem que ser entendida como uma propriedade e não como um obstáculo. Ou seja, a Escola deve

“preocupar-se por estimar diferenciações que não suponham desigualdades entre os estudantes, tem que conciliar o currículo comum e a escola, de igual forma, para todos, com a possibilidade de adquirir identidades singulares o que significa primar a liberdade dos sujeitos na aprendizagem” (Sacristán, 2000, p. 74).

As palavras de Gimeno Sacristán vão de encontro ao que é proferido na LBSE Português, no art.º 7.º, referente aos objetivos do ensino básico. De todos, os que constam neste diploma, achamos pertinente destacar: a) assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; b) assegurar que nesta formação (formação geral) sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; c) fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional; d) proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante; e) assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades⁵.

⁵ Para o 1.º CEB, a Lei de Bases do Sistema Educativo enuncia algumas particularidades face aos objetivos específicos de ciclo, já integrados nos gerais de acordo com o desenvolvimento etário correspondente. Sendo assim, no 1.º ciclo privilegia-se o desenvolvimento da linguagem

Para tais objetivos para passarem do simples domínio das intenções para o domínio da ação é importante, como refere Gimeno Sacristán (idem, p. 12), ter o cuidado de olhar para a escolaridade obrigatória como uma “realidade na qual trabalham muitos professores”, considerada como “referência básica” para os mesmos, já que a sua profissão é condicionada por “inúmeras determinações e valores”, por exemplo, ideologia política, poder, cumprimento do currículo nacional, entre outras situações. O autor (ibidem) chama ainda atenção para o facto de que a escolaridade obrigatória “é um fenómeno que, com a sua expansão [massificação do ensino] a toda a população e com o seu prolongamento até idades bem pequenas (...) desempenha uma importância social de primeira ordem na vida dos sujeitos, da família e da sociedade inteira.

Com estas palavras, Gimeno Sacristán (idem) apela à sociedade que não fique indiferente ao fenómeno, afirmando que a escolaridade obrigatória é um “projeto humanizador e otimista que deve ser extensível a todos”, um projeto que tanto se apoia “nos valores da racionalidade e da democracia, como eleva a condição humana”. Verdadeiramente um projeto ambicioso, assente na lógica da “Escola Inclusiva”, não se deverá esquecer a seguinte questão: *“Como abordar a enorme diversidade de sujeitos, pelas suas qualidades, interesses, meio social de pertença, cultura de origem e com expectativas tão diferentes num modelo de escola que seja igualitária?”* (Gimeno Sacristán, idem, p. 68).

A questão anterior, apresentada por Gimeno Sacristan é representativa das inúmeras preocupações do projeto de Educação Escolar no Ensino Básico e, particularmente, no 1.º CEB.

É verdade que, tendo em conta os dados atrás referidos sobre a afirmação e o desenvolvimento do sistema educativo português, se confirma que os primeiros quatro anos de escolaridade correspondem ao ciclo de ensino que, em Portugal, melhor corresponde à noção de escola de massas, já que, como o referimos atrás, é o nível de ensino que, desde 1960, através da promulgação do Decreto-Lei n.º 42994, tem constituído o primeiro nível de escolaridade que se universalizou de forma compulsiva. Daí que não seja de estranhar o facto de, a partir de 1990, ser também este nível de escolaridade aquele que é frequentado por todas as crianças com idade para o frequentarem.

Em termos históricos, o alargamento dos quatro para os seis anos de escolaridade torna-se obrigatório em 1964-65 com a divisão do Ensino primário “em dois ciclos: elementar (4 classes) e complementar (5.ª e 6.ª)” (Fernandes, 1981, p. 168). Em 1964, surge a telescola

oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social (atual Estudo do Meio), das expressões plástica, dramática, musical e motoras.

(idem) “e, a 2 de janeiro de 1967, o «ciclo preparatório do ensino secundário», em substituição do 1.º ciclo do Ensino Liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico profissional, o qual ficou a ser conhecido pela designação de «ciclo preparatório direto»” (ibidem). Será só em 1986, através da preparação da LBSE, que no artigo 6.º se declara que “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” e que, em 2012, através do Decreto-Lei n.º 176/2012, se promulga a universalização compulsiva do Ensino Secundário.

Neste sentido, poderia considerar-se que a diversidade cultural dos discentes no 1.º CEB seria um fenómeno que, por ser familiar para os professores deste nível de escolaridade, pelo menos em comparação com os restantes ciclos de ensino, não constituiria um problema maior para esses docentes. Seria assim se o Ensino Primário em Portugal, apesar de obrigatório desde 1960, não fosse um nível de escolaridade marcado na fase inicial do salazarismo por preocupações doutrinárias (Mónica, 1978) e de seleção social (Sampaio, 1978) e, a partir da década de 60, sob a pressão de organizações internacionais, sujeito ao discurso da modernização e do desenvolvimento do país (Teodoro, 2003). Quer num caso, quer noutro, o Ensino Primário, ainda que universal e obrigatório, encontrava-se sujeito a uma racionalidade de carácter socialmente discriminatória.

O discurso de um dos ministros de Salazar, Professor Galvão Teles, é suficientemente ilustrativo do papel que se atribuía ao Ensino Primário. Segundo R. Fernandes (1981), “considerava a «ascensão cultural» das massas «um fenómeno e um desígnio altamente louváveis», mas que podia «fazer correr risco de estrangulamento ou abafamento do intelectual»” (p. 168). Risco esse que o regime foi gerindo de modo diverso quer no período que “vai desde de 1926 a 1945” (Stoer, 1986, p. 39), no âmbito do qual “a educação fazia parte da reação geral contra a «modernização» e era um apoio das atitudes tradicionalistas” (idem, p. 49), quer no período posterior, o da “expansão económica, estimulada, e em grande medida, do exterior” (idem, p. 51).

É no primeiro período que, em termos de medidas de política educativa, Salvado Sampaio se refere: (i) à “redução do período de obrigatoriedade escolar consignado no Decreto n.º 5787-A, de 10 de Maio de 1919” (Sampaio, 1978, p. 12) de cinco para três anos, através da divisão do Ensino Primário em dois graus (o primeiro referente aos três anos iniciais e o segundo correspondente à quarta classe, que o “Decreto n.º 18140, de 22 de Março de 1930” (ibidem) consignou; (ii) à “proibição de qualquer modo de associativismo docente” (idem); (iii) à “diminuição dos vencimentos e das regalias dos professores” (ibidem); (iv) à

“institucionalização dos postos de ensino e dos regentes escolares” (ibidem)⁶ que asseguraram, durante largos anos, a docência no Ensino Primário sem que se lhes exigisse mais do que a quarta classe como habilitação necessária; (v) o encerramento das escolas do magistério primário em 1936 que voltaram a ser reabertas em 1942, “com redução do plano de curso de três para dois anos” (ibidem).

O período seguinte, subsequente à segunda Guerra Mundial, marcado pelo expansionismo económico (Campos, 2011), a “filosofia elitista e discriminatória” (Fernando, 1981, p. 168) afirma-se através de estratégias de pendor mais meritocrático. É a fase em que ocorre o alargamento da escolaridade obrigatória de quatro para seis anos, a qual serve de mote a R. Fernandes para mostrar a maior subtileza dos processos de segregação académica. Segundo o autor (idem), definiram-se três modalidades distintas de prosseguir os estudos após a conclusão da, então, denominada 4.^a classe: (i) o ciclo complementar do ensino primário; (ii) o ciclo preparatório TV (a Telescola) e (iii) o “ciclo preparatório direto” (idem, p. 168). Cada um dos quais pressupunha “significativas diferenças curriculares e organizativas” (ibidem).

Assim, o ciclo complementar do ensino primário

“seria ministrado por professores do mesmo grau, os quais deveriam assegurar a lecionação de todas as matérias. Ao respetivo currículo não se reconhecia, aliás, equivalência ao ciclo preparatório TV nem ao ciclo preparatório direto. Os alunos poderiam, todavia, prosseguir estudos no ensino secundário, desde que se preparassem no Francês pelos seus próprios meios, mediante exame de admissão cujo grau de seletividade não é difícil de adivinhar” (idem, pp. 168-169).

Os programas das duas vias restantes, ao contrário, eram considerados equivalentes (idem), ainda que, como R. Fernandes o defende, o grau de habilitação dos docentes e as próprias situações de trabalho fossem bastante diferentes (idem). Não será por acaso que o ciclo preparatório TV se destinava preferencialmente às populações rurais e suburbanas (idem, p. 169), o que contribuiu para a afirmação do carácter socialmente discriminatório das duas vias.

De acordo com os números que comprovam que a totalidade das crianças portuguesas acedem ao 1.º CEB, poderemos cair na tentação de afirmar que, pelo menos, neste nível de ensino, se haviam encontrado as respostas para lidar com a heterogeneidade pessoal e cultural dos alunos. Estaríamos, no entanto, a confundir o sucesso na acessibilidade com a acessibilidade

⁶ Importa afirmar que os postos de ensino foram um organismo que se instituiu, sobretudo, nas zonas rurais, o que, entre outros fatores, constituiu um instrumento de promoção e agravamento das assimetrias educacionais do país, bem presentes nas diferentes taxas de escolarização que se verificam entre o litoral e o interior (Ambrósio, 1981)

para o sucesso. É uma problemática que ainda não se encontra resolvida e que, de algum modo, justifica este trabalho.

Trata-se de uma reflexão complexa que tem de ter em conta o conjunto de fatores já referidos acerca das vicissitudes do processo de afirmação da escola como instituição educativa de massas em Portugal, mas também as representações que hoje se produzem acerca da própria instituição escolar.

1. A Escola forma, organização e instituição: em “tempos de certezas”, “tempos de promessas” e “tempos de incertezas”

É neste sentido que nos parece útil a reflexão proposta por Rui Canário (2005) sobre “uma outra maneira de analisar a escola e tentar compreender as suas mutações” (p. 63), adotando uma perspetiva diacrónica. Uma perspetiva apoiada em três períodos diferentes, i) a “escola das certezas”; ii) a “escola das promessas” e iii) a “escola das incertezas”. Entendemos ser este modelo de análise o mais indicado para aplicar ao nosso estudo, pois retrata a evolução histórica da Escola, identificando a sua historicidade enquanto “objeto sociológico”.

A “escola das certezas” nasce no período compreendido entre o século XVIII e o fim da Primeira Grande Guerra. Durante este período assistimos ao apogeu do capitalismo liberal, facto que, como testemunha Canário (idem, p. 63), “permanece no imaginário coletivo como um referente a confrontar com os ‘males’ da escola atual”.

Zanon e Mendes (s/d.) compartilham da mesma ideia referindo que o período da “escola das certezas” diz respeito às “instituições da primeira metade do século, que traziam valores intrínsecos e estáveis, e formavam os cidadãos para inseri-los na divisão social do trabalho” (p. 5). Estes autores classificam a escola deste período de “elitista”. É definida como uma instituição que “(...) previa para alguns a ascensão social, passando a falsa imagem de escola justa, não sendo assim, culpabilizada pela produção de desigualdades” (p. 5).

Canário (idem, p. 63) intitula esta fase como “idade de ouro”, ou seja, por um lado, correspondeu a um “período de harmonia entre a escola e o contexto” e, por outro, a um “período de harmonia e coerência internas entre as suas diferentes dimensões”. A escola era visto como um instrumento do Estado, elementar na “construção de uma coesão e solidariedade nacional” (p. 64). Logo o Estado tinha como missão “educar”, enquanto Estado educador”. O professor era visto como um “missionário”, detendo uma forte autoridade e prestígio. É um

prestígio em que a escola “contribui para a criação de uma nova ordem social, em oposição às sociedades de Antigo Regime” (p. 66).

A nível organizacional esta “escola é fundada na classe” (Canário, 2008, p. 77), já que o professor ensina “muitos alunos como se fossem um só” (Barroso, 1995, cit. por Canário, 2008, p. 77). Perrenoud (2002, p. 221) olha para esta igualdade de tratamento como uma escola que “funciona como um hospital que desse o mesmo tratamento a todos os pacientes”.

A escola em “tempo de promessas” corresponde a um período posterior à Segunda Guerra Mundial, um período que, como refere Canário (2008, p. 74), é marcado pelo crescimento exponencial da oferta educativa escolar, como efeito combinado do aumento da oferta (políticas públicas) e do aumento da procura (“corrida à escola”). Estávamos nos anos 60 e a sociedade no seu todo associava o “progresso económico e a elevação geral de qualificação escolar das populações, as despesas com a educação passam a ser encaradas, na ótica da teoria do capital humano” (Canário, 2008, pp. 79-80).

Passamos de uma escola “elitista” para uma escola de “massas”. Como resposta a esta explosão escolar a Escola promete mais desenvolvimento, mobilidade social e mais igualdade. Promessas que não se efetivaram na plenitude, pois, no período seguinte, o da escola em “tempos de incerteza”, que ocorre entre os anos 60 e 70, passa-se da euforia à decepção. Decepção porquê? O alargamento da escolarização a todos os públicos não correspondeu à “generalização do ‘bem-estar’ à escala mundial” (Canário, 2008, p. 80) nem foi ultrapassado o “fosso que separava os países desenvolvidos dos que se encontravam em vias de desenvolvimento ou em situação de subdesenvolvimento” (Canário, 2008, pp. 80-81).

Por outro lado, passámos de uma relação marcada pelo otimismo para uma relação em que predomina a incerteza. Uma incerteza veiculada pela “globalização” ou “mundialização” e pelas consequências da mesma ao nível da liberalização dos mercados que gera a privatização de serviços públicos, a redução das proteções sociais e a desregulação do mercado de trabalho (Canário, 2008).

É no âmbito deste período que o debate sobre a construção de uma escola de massas capaz de responder aos desafios da democracia e da sociedade do conhecimento se terá que travar. Um debate que tem vindo a mobilizar a reflexão de inúmeros autores e as iniciativas de bastantes professores, ainda que não possa ser considerado um debate isento de contradições e tensões de carácter diverso. Um debate que é decisivo porque continua a ser tão atual quanto recorrente.

Em suma, independentemente das vicissitudes e constrangimentos do desenvolvimento da escola de massas em Portugal, importa compreender que tais constrangimentos e vicissitudes são fatores a considerar apenas porque balizam e interferem num percurso cujos sentidos obrigam, no entanto, a entrarmos numa reflexão de carácter pedagógico.

Se até agora discutimos as etapas e os ambientes da escola de massas em Portugal, chegou o momento de equacionar as diferentes respostas que têm vindo a produzir-se para enfrentar a questão: Quais as finalidades da escola em Portugal e, particularmente, do 1.º CEB?

Uma questão que, neste trabalho, será abordada no âmbito de uma reflexão que se define como primordialmente pedagógica, o que justifica que no próximo subcapítulo nos debrucemos sobre os diferentes tipos de respostas educativas que hoje continuam a ser pensadas como as mais adequadas.

2. Do paradigma da instrução ao paradigma da comunicação: os sentidos e as possibilidades de afirmação da Escola no mundo contemporâneo

É a partir da meta-análise proposta por R. Trindade e A. Cosme (2010) que pretendemos refletir sobre as respostas educativas que permitem enfrentar a problemática das finalidades e estratégias de um projeto de educação escolar congruente com os desafios e exigências de uma sociedade que se quer democrática e capaz de se enquadrar num mundo cultural e tecnologicamente tão complexo como aquele em que vivemos.

Estes autores (idem) agrupam as dinâmicas formativas que têm lugar nas escolas em função de três paradigmas distintos: o paradigma pedagógico da instrução, o paradigma pedagógico da aprendizagem e o paradigma pedagógico da comunicação, tentando apreender a partir deles os diferentes tipos de racionalidade educativa que, de algum modo, estão presentes nos diferentes modos de pensar e de agir no âmbito dos projetos de educação escolar.

O paradigma pedagógico da instrução, que é aquele que se afirma com a emergência do modelo de educação, caracteriza-se, grosso modo, como um modelo para o qual o ato de educar se define como um ato prescritivo, no âmbito do qual “um sujeito A [o professor] pode determinar o que um sujeito B [o aluno] pode fazer, porque se parte do princípio que o sujeito A também pode e deve determinar quais são as especificidades e as necessidades do sujeito B” (idem, p. 37). Neste caso, a centralidade pedagógica que se atribui aos docentes define-se em função da “desvalorização da possibilidade dos alunos se afirmarem como construtores de saberes” (idem, p. 32), em função da “desvalorização do seu potencial auto construtor” (ibidem)

e, finalmente, em função da desvalorização da sua “capacitação para a análise e ação nas condições concretas de vida” (ibidem). Ainda que se possa afirmar, através de vários modelos de ação pedagógica, para Trindade e Cosme (2010), o paradigma da instrução caracteriza-se, de forma genérica, por entender os alunos como seres cuja formação depende da ação esclarecida dos seus professores.

É a recusa da memorização dos alunos como atores educativos que está na origem de um conjunto de reações antagónicas face ao paradigma da instrução que atinge a sua expressão mais veemente e fundamentada, através das reflexões e das propostas dos pedagogos que costumam ser incluídos no «Movimento da Escola Nova» (idem). É este movimento que está na origem do que Trindade e Cosme designam por “paradigma pedagógico da aprendizagem” (p. 41), um paradigma que se caracteriza por afirmar uma racionalidade pedagógica de tipo pedo cêntrico, em função da qual o ato de aprender por parte dos alunos passa a ter a primazia sobre o ato de ensinar. Não será de estranhar, por isso, que seja a partir das reflexões e das iniciativas pedagógicas que o «Movimento da Escola Nova» suscita, que a afirmação da Psicologia no campo da educação escolar tem neste movimento um dos seus principais impulsionadores (idem), já que é por via desta área do saber que se pode desvendar o(s) modo(s) como os alunos pensam e aprendem, condição do desenvolvimento de um projeto de educação escolar que se afirma mais pelas possibilidades de desenvolvimento pessoal e social que cria do que pelo seu carácter domesticador. Segundo os mesmos autores (idem) é

“perante este quadro conceptual, que se pode afirmar, ao contrário do que defende o paradigma da instrução, que a divulgação da informação deixa de ser entendida como a principal tarefa dos professores. A informação passa a ser utilizada como um fator pedagógico que se instrumentaliza no sentido de contribuir para o desenvolvimento das competências cognitivas e metacognitivas dos alunos, cabendo aos professores propor instâncias de mediação, entre esses alunos e a informação a divulgar, que possam constituir-se como dispositivos de suporte a esse processo de desenvolvimento que, neste caso, se confunde com um processo de aprendizagem” (p. 55).

O terceiro paradigma a que Trindade e Cosme se referem, o “paradigma pedagógico da comunicação” (idem, p. 57), não corresponde propriamente a um paradigma que se situa algures no meio entre os dois anteriormente referidos. Ainda que recuse a ideia de que o ato de educar se possa definir em função da crença de que compete “aos professores redimir os alunos da sua ignorância e incompetência” (idem, pp. 31-32), recusa também a possibilidade de entender esse ato como um ato que enfatize a autossuficiência cultural dos alunos, o que, segundo estes

autores, constitui um dos problemas nucleares da perspectiva daqueles que se situam no paradigma da aprendizagem. Neste sentido, o que Trindade e Cosme tendem a valorizar é o facto da Escola se afirmar como um espaço de socialização cultural cuja principal finalidade passa por estimular e favorecer a possibilidade dos alunos se apropriarem de um património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validados e socialmente significativos. Neste sentido, aqueles que se reconhecem nos pressupostos conceituais e praxeológicos do paradigma da comunicação acabam por se distanciar quer do paradigma da aprendizagem, quando consideram que os interesses e necessidades dos alunos são necessários mas não são suficientes para sustentar um programa de formação nas escolas, quer do paradigma da instrução, quando defendem que os estudantes têm que ter um papel culturalmente ativo no âmbito daquele processo de apropriação. A solução pedagógica que poderá contribuir para que as escolas sejam espaços culturalmente mais significativos, socialmente mais exigentes e politicamente mais democráticos passa, na perspectiva do paradigma da comunicação, por discutir “como é que as interações pedagógicas contribuem para que os alunos possam beneficiar do contacto ou mesmo do confronto com os professores, com os saberes estabelecidos e com os seus pares” (idem, p. 60). Dito de outro modo, se o paradigma da comunicação não recusa a importância do património cultural do tempo em que vivemos como fator potenciador de formação, faz depender, no entanto, essa possibilidade da qualidade das interações culturais que se estabelecem entre os alunos e esse património, uma abordagem que contribui para que haja uma rutura face ao paradigma da instrução que entende o ato educativo como um ato de difusão cultural. De igual modo, a rutura face ao paradigma da aprendizagem tem a ver com o facto de este paradigma “fazer depender as aprendizagens do processo de desenvolvimento cognitivo que as potencia, enquanto o paradigma da comunicação entende que o ato de aprender pode acontecer quando os alunos se envolvem na construção de saberes” (ibidem)⁷.

Estamos perante uma perspectiva que é subsidiária de Bruner (2000) quando defende que, para aqueles que identificam o ato de educar com o ato de instruir, ensinar é mais um ditado do que um diálogo, sendo o saber visto como um produto que se adquire e um aluno como um ser desprovido de saberes. Assim, aprende-se “a partir de uma exposição didática” (idem, p. 83), o que significa que o professor expõe as teorias, fornece os melhores exemplos dessas teorias e, por fim, propõe exercícios aos alunos para que estes possam aplicar os

⁷ Segundo Trindade e Cosme (2010), construir saberes significa que os sujeitos em situação de aprendizagem se envolvem num processo de confronto com a informação produzida por outros, o que ocorre tendo em conta os próprios saberes desses sujeitos, explícitos ou tácitos, para que os sujeitos possam atribuir significados a esses saberes que constituem o modo de nos apropriarmos dos mesmos.

conhecimentos adquiridos, através de recursos bastantes circunscritos, os manuais escolares, onde a informação surge simplificada e organizada de forma a facilitar a sua reprodução por parte dos alunos (idem).

É Bruner também que contribui para clarificar o distanciamento do paradigma da comunicação face ao paradigma da aprendizagem, quando defende que as aprendizagens nas escolas têm que deixar de ser vistas como o resultado do “desenvolvimento de intercâmbios subjetivos” (idem, p. 85) para serem valorizadas como manifestação de um processo que se caracteriza como a “gestão do conhecimento objetivo” (idem, p. 90), tendo em conta que os intercâmbios entre os alunos correm o risco de não serem educacionalmente produtivos se desprezarem algo que o autor (idem) considera essencial em qualquer projeto de educação escolar: a necessidade de ajudar os alunos a distinguir entre o seu conhecimento pessoal e aquele que é tido por conhecido, e a compreender progressivamente como este último tipo de conhecimento foi sendo construído.

Outro autor que é invocado por Trindade e Cosme (2010), como alguém que também contribuiu para consolidar conceptualmente o paradigma da comunicação, é Bernard Charlot, quando afirma, entre outras coisas, que “não se pode ter acesso a um saber ou, mais genericamente, a um aprender, se, ao mesmo tempo, não se tiver em conta as relações que supõem (e desenvolvem) este saber e este aprender” (Charlot, 2000, p. 17). Como defendem Trindade e Cosme, o que “Charlot pretende é conferir visibilidade, por um lado, quer à dimensão epistemológica dos processos de aprendizagem, quer à dimensão intercultural dos mesmos, interpretando-as como dimensões cuja cumplicidade contribui para as co-definir como dimensões estruturantes dos atos de aprendizagem” (Trindade & Cosme, 2010, p. 64). É que, como sustenta B. Rogoff, a cultura não é uma entidade exterior que influencia o indivíduo, na medida em que “os processos individuais e culturais são mutuamente constitutivos, e não definidos separadamente” (Rogoff, 2005, p. 51).

Em suma, não se pretende recusar o desenvolvimento cognitivo ou a apropriação de estratégias de resolução de problemas como finalidades educativas que as escolas deverão valorizar. O que Trindade e Cosme (idem) defendem através do paradigma da comunicação é que esse desenvolvimento constitui, simultaneamente, uma dimensão que resulta do processo de apropriação do tipo de património cultural que cabe à Escola promover, e uma condição a respeitar para que este processo possa ocorrer. Essencialmente, o que o paradigma da comunicação afirma é que a ação educativa nas escolas implica o reconhecimento de um conflito epistemológico que, por razões distintas, os paradigmas da instrução e da aprendizagem

não são capazes de reconhecer. Um conflito que, finalmente, implica que o professor seja entendido como um interlocutor qualificado (Cosme, 2009) e já não, apenas, como um instrutor ou como um facilitador de aprendizagens. Um conflito que, nas suas múltiplas expressões, justifica a existência da Escola como espaço de interlocução e produção cultural cujo maior desafio passa por estimular e assegurar a comunicação entre os alunos, nas suas circunstâncias próprias, e outras abordagens sobre o mundo que envolvem não só o acesso a mais informações e instrumentos de leitura sobre este mesmo mundo, como também a outros tipos de racionalidade que tendem a suscitar o que Meirieu apelida de “momento pedagógico” (Meirieu, 2005, p. 57), uma noção através da qual o pedagogo francês valoriza a gestão das vicissitudes do encontro, mediado por um docente, entre um aluno, nas suas particularidades, com um objeto de saber específico como oportunidade e condição de aprendizagem e formação.

Perante o quadro teórico apresentado, pode concluir-se que há várias formas de definir as finalidades da Escola que influenciam o modo como se concebe os papéis de professores e alunos, porque àqueles três paradigmas correspondem modalidades distintas de conceber a gestão do currículo, a organização do trabalho na sala de aula ou o processo de avaliação desse trabalho.

Deste modo, pode compreender-se melhor porque é que a reflexão sobre as DA dos alunos deverá ser vista como um desafio pedagógico e não como uma problemática circunscrita. É que a forma como esta problemática se define tem a ver com o modo como se define a Escola, como um espaço onde se ensina e se aprende, influenciando a noção de sucesso e de insucesso escolar, a noção de bom ou de mau aluno, o modo como se perspetivam as causas dos problemas, as implicações dos mesmos, os tipos de responsabilidades dos atores educativos envolvidos ou as respostas educativas que se propõem.

Por razões que dizem respeito à estratégia argumentativa que decidimos adotar, e tendo em conta a própria temática da tese, iremos começar por abordar o insucesso escolar como problemática de referência da reflexão que se tem vindo a promover em educação, o que poderá ser entendido como o texto de abertura que permitirá transitar para o debate subsequente sobre DA em função do qual se torna possível discutir as respostas que se oferecem hoje neste domínio.

3. Insucesso escolar: Esclarecimentos sobre os termos de um debate recorrente

Pode afirmar-se que a problemática do insucesso escolar é uma problemática que se encontra vinculada à expansão e desenvolvimento da escola de massas, no período que Canário, como já o referimos atrás, designa como a época da escola num “tempo de promessas” (Canário, 2008, p. 74). Trata-se de uma época, ligada à afirmação dos Estados-Providência e das sociedades do bem-estar, no fim da II Guerra Mundial, em que, entre outras coisas, se defende o acesso de todos à Escola, reivindicação que explica que o abandono e a exclusão escolares deixem de ser admitidos como estratégias legítimas de seleção académica⁸. Ainda que, como defende A. Cosme, se passem “a produzir sucessos escolares distintos e diferenciados quanto ao seu valor social e educativo” em vez de se promover o insucesso escolar como instrumento de discriminação social. O que é certo, é que, num tal contexto, a recusa do insucesso escolar, entendido como um fenómeno indesejável de mortalidade escolar, passa a estar na ordem do dia.

Em Portugal, é no trabalho de Ana Benavente (1990) que se encontra uma das abordagens de carácter meta-teórico mais interessantes, a partir da qual a autora nomeia, caracteriza e reflete sobre três novas perspectivas que visam explicar o insucesso escolar.

Uma dessas perspectivas é o que Benavente designa por “teoria dos «dotes»” (idem, p. 716) que se configura como uma abordagem que explica o sucesso/insucesso “pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus «dotes» naturais” (ibidem).

A segunda abordagem é a “teoria do «handicap» sociocultural” (ibidem) que se baseia em explicações de natureza sociológica.

“O sucesso/insucesso dos alunos é justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola. O cruzamento entre origem social/resultados escolares revela a existência de mecanismos mais vastos na produção do sucesso/insucesso, que não pode ser atribuído apenas a causas psicológicas individuais” (ibidem).

Trata-se de uma perspectiva que encontra eco quer nos trabalhos de Bourdieu e Passeron (s.d.), quer nos trabalhos de Baudelot e Establet (1975) que tentam demonstrar como a Escola

⁸ Por muito estranha que esta ideia seja, ela é corroborada por Perrenoud que nos mostra como “parecia «normal» que a escola agrupasse crianças dotadas e outras não, crianças «nascidas para estudar e outras nascidas para o trabalho manual a partir dos 12 anos. É mais normal ainda que o sucesso estivesse estreitamente vinculado à condição social de origem: era a «ordem das coisas»” (Perrenoud, 2001, p. 16). Uma situação que, segundo o autor, baseado em Isambert-Jamati, durou até meados do século XX.

se afirma como um espaço de reprodução social. Uma tese que Crahay (1999) explica do seguinte modo:

“a escola avalia as competências dos indivíduos segundo as normas próprias das classes dominantes. Como consequência, as crianças das outras classes sociais ficam a uma distância diferente da cultura escolar e têm menos sucesso do que as crianças das classes «privilegiadas». Assim, a escola reproduz a hierarquia das posições sociais (idem, pp. 9-10).

Apesar de contribuir para definir as causas do insucesso escolar como um fenómeno que é exterior às escolas, para Benavente a “teoria do *handicap* sociocultural permitiu desenvolver atividades de discriminação positiva em relação às crianças das classes socioeconómica e culturalmente desfavorecidas e deu origem às correntes de educação compensatória” (Benavente, 1990, p. 717).

É só a partir dos anos 70 (idem) que “o trabalho de análise da produção do insucesso escolar ultrapassa as relações escola/meio e interessa-se pelos mecanismos que operam no interior da própria escola” (ibidem). Emerge assim, por esta via, “a corrente socioinstitucional” (ibidem) que confere visibilidade, por um lado, “ao caráter ativo da escola na produção do insucesso” (ibidem) e, por outro, “sublinha a necessidade da diferenciação pedagógica” (ibidem). Segundo a autora, esta é uma abordagem que permite ultrapassar “algum fatalismo presente na teoria do *handicap* sociocultural” (ibidem), de forma a investir-se “na transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando «adaptá-la» às necessidades dos diversos públicos que a frequentam, elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferença e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos” (ibidem).

Trata-se de uma perspetiva que encontra eco, igualmente, na abordagem que Perrenoud (2001) produz acerca da “fabricação do fracasso” (p. 20) escolar. “Como a escola faz para fabricar sucessos e fracassos?” (ibidem), pergunta o autor antes de nos elucidar que existem “três mecanismos elementares” (ibidem) que explicam o contributo das escolas neste âmbito. “Em primeiro lugar está o currículo, em outras palavras, o caminho que desejamos que os alunos percorram. Nem todos partem do mesmo ponto e não dispõem dos mesmos recursos para avançar” (ibidem). “A seguir, vem a ajuda que proporcionamos a cada um para percorrer o caminho. Aí surge o problema da indiferença às diferenças” (idem, p. 21). “Por fim, conforme o momento e o modo de avaliação, contribuiremos para minimizar ou dramatizar as desigualdades bastantes reais da aprendizagem” (ibidem).

Ou seja, para Perrenoud é em função do modo como se gere o currículo, se gere e organiza o trabalho na sala de aula, bem como o processo de avaliação, que poderemos encontrar as respostas para uma relação mais bem-sucedida entre os alunos e as respetivas escolas, até porque, para alguns alunos, esse insucesso é um produto que, na perspetiva do autor, a escola fabrica.

No âmbito desta mesma perspetiva, Iturra (1990, p. 17) afirma mesmo que o insucesso escolar é resultado do “divórcio” que existe entre o ensino e aprendizagem. Isto é,

todo o problema que chamamos insucesso: técnicas de ler, escrever e calcular não estão vazias, estão preenchidas antes com conteúdos derivados da experiência letrada [que não] contempla o conhecimento prévio que os alunos trazem de casa para a escola.

Gall, apoiando-se em Gros, acrescenta, por sua vez, que o insucesso escolar está relacionado

(...) com a inadaptação da personalidade da criança às exigências escolares e que, mesmo nos casos em que a personalidade não é a causa principal do insucesso, ela desempenha, pelo menos, o papel de causa adjuvante (...) a exigência escolar – quer se trate da escola primária (...) – não soube adaptar-se, até aqui, a determinadas personalidades infantis nem soube adaptar-se aos condicionamentos sociopsicológicos da nova «explosão escolar (Gall, 1993, p. 15).

Seja como for, importa referir que não há uma conceção unívoca sobre o insucesso escolar. Há abordagens que enfatizam a leitura do insucesso a partir das desvantagens dos alunos, enquanto há outras que tendem a valorizar o insucesso escolar como um problema relacionado com as conceções e as intervenções de natureza curricular e pedagógica que têm lugar nas escolas.

Mendonça (2009, p. 69), no seu estudo sobre o insucesso escolar, mostra-nos a título de exemplo algumas conceções de insucesso escolar, sustentadas por alguns países europeus, como na Dinamarca, onde o insucesso escolar é visto como um “desequilíbrio existente entre as capacidades e aptidões dos alunos face ao benefício que estes retiram do ensino”. Em alguns países anglo-saxónicos, em Inglaterra e na Irlanda, é sinónimo de incapacidade que o aluno manifesta no desenvolvimento das suas competências individuais. Na Escócia, para além da referência a possíveis desvantagens mentais, físicas, emocionais ou sociais dos alunos, o

insucesso é abordado também em função dos planos de estudos ou métodos de ensino desajustados.

Estas duas vias maiores de pensar o insucesso escolar, uma que se centra apenas nos alunos e outra que reconhecendo a sua singularidade enfatiza as possibilidades de ação das escolas, têm implicações no modo de abordar o que se entende quer por DA, quer por intervenção educativa neste domínio. Assim, quando o insucesso é visto unicamente como a expressão das DA entendidas como algo que, na verdade, não diz respeito à ação pedagógica dos professores, remetendo, quando muito, para o domínio da ação terapêutica ou das intervenções de carácter social. É só quando nas escolas se equaciona as próprias responsabilidades destas entidades na produção do insucesso escolar dos seus alunos que as DA tendem a ser objeto de um outro tipo de abordagens, que poderão implicar a adoção de decisões de natureza curricular, pedagógica ou didática que envolvam o desenvolvimento de projetos de diferenciação educativa. Trata-se de uma perspetiva que tem vindo a ser valorizada nas narrativas atuais sobre o combate ao insucesso escolar.

Neste domínio, Colus e Lima (2007) perguntam como e porquê a família vem sendo apresentada nos últimos anos como responsável pelo desempenho insatisfatório de alunos com DA no âmbito escolar.

Santos (2006), por sua vez, questiona-se sobre quais os fatores intervenientes no processo de utilização das TIC em atividade de aprendizagem, principalmente, em Língua Portuguesa, de modo a verificar até que ponto o computador e o processador de texto podem contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da expressão escrita e de outras competências cognitivas e sócio afetivas em crianças com DA.

Finalmente, numa abordagem sujeita a preocupações idênticas mas que exprime uma leitura singular sobre a problemática das DA, temos ainda uma perspetiva no domínio da reflexão curricular, de Crahay (2002), que pergunta: Qual o nível de igualdade de competências comuns pretendido? Que grau de diversidade se julga desejável? Quais as competências que todos os alunos deveriam adquirir de modo igual?

Para além das narrativas, confrontamo-nos igualmente com um conjunto de iniciativas pedagógicas que apontam, também, para que as DA dos alunos sejam entendidas como objeto de gestão educativa no seio das escolas. É o caso do:

- a) “Projeto Eco: percurso e objetivos Escola-Comunidades” (Costa, Machado & Neves, 1987) que nos confronta com propostas de novas práticas diversificadas e diferenciadas em função dos públicos escolares;
- b) “Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo” (PIPSE, 1987-1988). Um projeto com enfoque no 1.º CEB que foi considerado de caráter urgente, a curto prazo, criado para remediar uma situação catastrófica, a “elevada taxa de insucesso escolar, definida em termos de reprovações e abandonos, absentismo e desmotivação e outras sequelas mais reativas” (Pires, 2002, p. 15);
- c) “Programa de Educação para Todos” (PEPT, 1991). Um programa criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91 e que teve a duração de nove anos, tendo terminado no ano de 2000. Trigo (1994) refere que este programa visava a) o pleno cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos; b) o acesso com sucesso a uma escolaridade de doze anos. Através dele, podia a escola conhecida como «básica, universal e obrigatória» ter três principais tipos de finalidades e de preocupações: (i) promover o desenvolvimento social e técnico e económico assente num nível educativo básico e generalizado, tão elevado quanto possível e com tanta qualidade quanto possível; (ii) assegurar uma igualdade de distribuição deste bem educativo a todos, de modo a garantir-lhes uma igualdade de oportunidades subsequentes e (iii) proporcionar a todos, através de uma adequada estrutura escolar um processo de socialização intencionalmente pensado e promovido;
- d) “Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (TEIP), que foi criado com o despacho 147-B/ME/96 e relançado através do Despacho Normativo n.º 55, de 23 de Outubro de 2008, visando a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e de discriminação positiva em contextos socioeducativos particulares, relacionados com territórios económica e socialmente vulneráveis;
- e) “Programa Integrado de Educação e Formação” (PIEF), o qual visava constituir-se como uma segunda oportunidade no domínio da escolarização de alunos em situação de risco escolar. De caráter remediativo e preventivo, abrangia todos os menores que se encontravam em situação de trabalho infantil ou em situação de abandono escolar. O objetivo prioritário era garantir “(...) a obtenção da titularidade dos diferentes ciclos da escolaridade obrigatória; por outro lado procura reforçar competências

peçoais e sociais aos menores que se encontrem à espera da sua integração em percursos profissionais ou profissionalizantes” (Pereira, 2004, pp. 93-94).

Sendo estas iniciativas concebidas para promover o sucesso escolar dos alunos, particularmente aqueles que pertencem a grupos sociais mais vulneráveis na sua relação com as escolas, importa referir que permitem compreender como estamos face a um campo onde se evidenciam tensões e contradições diversas que, de algum modo, exprimem a coabitação, nos vários tipos de discursos e de práticas que têm ou tiveram lugar nos contextos onde aqueles programas acontecem ou aconteceram, das abordagens a que Benavente se referia. A título de exemplo, refere-se o trabalho que Rui Canário, Natália Alves e Clara Rolo (2001) publicaram a partir de uma investigação sobre os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária onde concluem que

“O que está, no essencial, subjacente à política TEIP é, como no caso da criação de «currículos alternativos», uma lógica «paliativa» que pretende minimizar, ao nível do sistema escolar, os efeitos decorrentes da invasão da escola pelos problemas sociais da «pobreza» e da «exclusão». Acontece que esta lógica «paliativa» é apresentada com o fundamento de proporcionar uma «igualdade de oportunidades», finalidade que remete para uma lógica de «democratização». A confusão e sobreposição destas duas lógicas constitui-se como uma das mais importantes ambiguidades da política TEIP” (idem, p. 139).

Como se constata, nada nos garante que não possam coexistir iniciativas no domínio atrás referido que expressem projetos de intervenção sujeitos a racionalidades pedagógicas distintas.

O que se pode afirmar, no entanto, é que tanto a «teoria dos dotes» como a «teoria do handicap sociocultural» (Benavente, 1990) não se parecem adequar, por razões distintas, aos pressupostos conceituais do paradigma da comunicação (Trindade & Cosme, 2010), dado que, ao centrarem a atenção nas características psicológicas dos alunos, a primeira no universo sociológico de onde as crianças são provenientes e a segunda na determinação do seu sucesso escolar, deixam de valorizar as condições, as particularidades e a natureza do diálogo que a Escola pode estabelecer com os alunos como a questão nuclear que poderá decidir o seu sucesso ou o insucesso.

É esta problemática que tem que ser discutida a partir de um tema contíguo ao do insucesso escolar: o tema das DA que terá que ser objeto de uma abordagem que tenha em conta as advertências de Perrenoud (2001) sobre as responsabilidades da Escola na fabricação do

insucesso ou as possibilidades a que Benavente (1990) se refere quando valoriza a transformação das práticas e das relações nas escolas, de forma a ter em conta a diversidade pessoal, social e cultural dos seus alunos.

Neste sentido, importa compreender qual o estatuto das DA como referência do trabalho educativo a realizar nas escolas e até que ponto é que estas dificuldades são de aprendizagem ou de “ensinagem”. Por isso, importa analisar as diferentes perspetivas em jogo e as suas implicações do ponto de vista da ação formativa das escolas. É que, tendo em conta os três paradigmas a que se referem Trindade e Cosme (2010), se torna possível abordar as DA, tal como o sucesso e o insucesso escolar ou mesmo as atividades de diferenciação curricular e pedagógica, a partir de, pelo menos, três perspetivas distintas. É este campo teórico que passaremos a abordar no próximo subcapítulo, dada a importância do mesmo como componente decisivo do debate sobre as possibilidades da Escola se afirmar como uma instituição congruente, quer com os pressupostos da vida numa sociedade democrática, quer com os desafios e exigências de uma sociedade que também é do conhecimento.

CAPÍTULO III – Dificuldades de Aprendizagem: delimitação de um campo de reflexão e de intervenção educativa

Introdução

Durante muitos anos, o conceito de DA esteve intrinsecamente relacionado com a expressão das dificuldades escolares sentidas pelos alunos com NEE, o que explica, em primeiro lugar, que a sua utilização se tenha circunscrito a uma visão patologizante do conceito e, em segundo lugar, a que nos defrontemos com a imprecisão concetual a que tal conceito tem sido sujeito, contribuindo para a afirmação de um conjunto de equívocos ao nível da delimitação do campo de estudo.

Daí a necessidade de olharmos retrospectivamente para a construção do conceito de DA como Cruz (2009), para quem existem cinco fases ou períodos a considerar: a) o da fundação europeia, de 1800 a 1920; b) o da fundação norte-americana, de 1920 a 1960; c) o período da emergência, de 1960 a 1975; d) o da solidificação, de 1975 a 1980 e e) o da turbulência, de 1985 a 2000.

A primeira fase, a da fundação europeia (1800-1920), ficou marcada por estudos no domínio da neurologia. Os pacientes eram observados clinicamente e apresentavam perdas ou distúrbios da fala e da aprendizagem porque eram alvo de lesões cerebrais causadas por acidentes, quedas, doenças ou perdas específicas das funções mentais (idem). Também foram realizados estudos no campo da patologia da linguagem (Torgesen, 1991).

Na segunda fase, o período fundação norte-americana (1920-1960), apareceram os primeiros estudos no campo da psicologia e da educação. Os psicólogos e os educadores empenharam-se em realizar diagnósticos e aplicar estratégias de recuperação de distúrbios manifestados pelas crianças no processo de aprendizagem (Cruz, 2009).

Em 1963, já no Período de Emergência, surge o termo “dificuldades de aprendizagem” com Samuel Kirk. Tem origem no termo inglês “learning disabilities”. As escolas, como é referido por Cruz (2009), assistiram à expansão rápida de programas para ajudar crianças com «distúrbios de aprendizagem». Houve um aumento de professores especializados e dos cursos para a formação de professores.

No domínio do diagnóstico e tratamento, Maslow, LeFever e Whinttesey (Dias & Chaves, 2000) desenvolveram o primeiro teste de perceção visual, com o objetivo fundamental de facilitar o diagnóstico precoce de deficiências na perceção visual. Torgesen (1991) defendia que seria importante ultrapassar três grandes desafios: a) estabelecer uma identidade clara do campo das dificuldades de aprendizagem específicas (DAE), comparativamente com as áreas

da educação especial e corretiva que já existiam; b) desenvolver uma base clara e ampla para a dotação de fundos públicos na provisão de programas educativos para as pessoas com DAE e c) apostar na formação de profissionais provenientes de diversos campos para intervirem com pessoas com DAE.

Um dos autores com mais destaque na 4.^a fase, o Período da Solidificação (1975-1985), foi Howard S. Adelman. Adelman e Taylor (1986) intitulam o seu novo modelo de *Modelo Interacional*, que traz consigo uma nova conceção de sucesso escolar. Cruz (2009, p. 19) sustenta que o “sucesso escolar seria tanto maior, quanto maior fosse a concordância e o ajustamento entre as características da criança e as características ou exigências do programa⁹”. Este modelo, por um lado, atribui ao professor uma maior responsabilização pelo ato educativo e, por outro, chama atenção para a responsabilização do ensino, com dois tipos de variáveis: as variáveis relacionadas com as crianças e as variáveis situacionais relacionadas com as salas de aula¹⁰.

Entretanto Adelman (1992), na linha do modelo anterior, apresentou outra proposta, essa mais atual, intitulada de *Perspetiva Transaccional*. Para Cruz (2009, pp. 19-20), é uma proposta que “sugere uma existência de um *continuum* de problemas de aprendizagem, no qual está refletida uma transição do *locus* dos fatores primários que originam os problemas de aprendizagem”. O esquema que se segue exemplifica com clareza esta perspetiva.

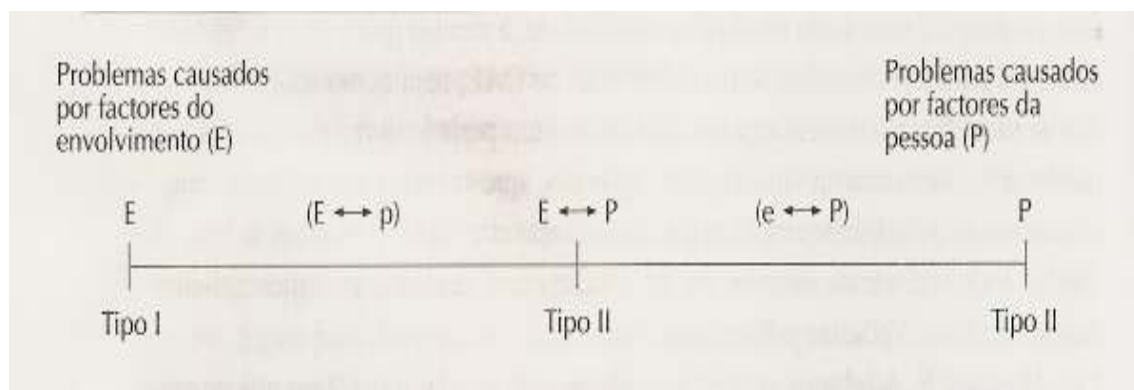


Figura 2 – Perspetiva Transaccional¹¹

⁹ Entende-se por programa o conjunto de metodologias de ensino, dos conteúdos... acomodados (as) e moldados (as) às diferenças individuais de uma classe (turma) (Fonseca, 1999, 2004, cit. por Cruz, 2009).

¹⁰ As variáveis relacionadas com as crianças dizem respeito às “condições internas de aprendizagem, ou seja, as suas habilidades perceptivas, cognitivas, psicomotoras e expressivas, onde estão inseridos os seus interesses, necessidades, motivações” (Fonseca, 1999, 2004, cit. em Cruz, 2009, p. 19). As variáveis situacionais da sala de aula compreendem as condições externas de instrução, isto é, “as personalidades e competências dos professores e os reforços e processos específicos de transmissão cultural destes, que estão incluídos os esforços da escola, que caracterizam a eficiência da instrução” (ibid.).

¹¹ Cit. por Cruz (2009, p. 20). Como nos indica o esquema, os problemas do Tipo I, ou seja, aqueles causados por fatores exteriores ao indivíduo, a inadequação do envolvimento no qual a aprendizagem ocorre (contexto). Por sua vez, Adelman (1992) classifica esses envoltimentos como

A última fase, conhecida pelo Período da Turbulência, entre 1985 a 2000, caracteriza-se pela(s): a) solidificação do campo das DAE; b) inquietações ao nível dos procedimentos de identificação, nomeadamente sobre a utilização da noção de *discrepância* entre realização académica e capacidade intelectual; c) procura de modelos de identificação alternativos; d) excessiva representação das minorias no grupo das DAE e e) debate sobre qual o melhor ambiente para a educação dos alunos com DAE ao aumento das inquietações (Cruz, 2009). Este período foi dominado por três quadros conceptuais, a saber, a) o da análise do comportamento centrado na tarefa; b) o do processamento de informação e c) o neurológico.

Rourke (1991) foi uma das figuras de maior destaque neste período com investigação em três domínios, na avaliação e diagnóstico e intervenção. De acordo com a sua investigação, Rourke (idem) levantou as seguintes hipóteses: a) as DAE não são senão a manifestação de défices básicos do tipo neuro-psicológico; b) os subtipos de DAE podem conduzir-nos às dificuldades no funcionamento académico e/ou psicossocial e c) a crença de que, só a partir de um marco neuro-evolutivo ou de desenvolvimento, é possível dar conta da conexão entre as dificuldades académicas e de aprendizagem social e entre as DA e os défices neuro-psicológicos (memória, atenção, concentração, entre outros).

Como se constata, o conceito de DA, investigado a partir de crianças portadoras de deficiência ou com NEE, poderá ser objeto de definições em função de três categorias distintas: a) a abordagem clínica (lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, alteração emocional ou comportamental; b) a abordagem comportamental/psicolinguística (comunicação verbal, leitura e escrita) e c) a abordagem comportamental/educacional (processo ensino-aprendizagem: processamento da informação e sua relação com a aprendizagem).

Relativamente à abordagem clínica, Kirk (1962, p. 263, cit. por Hammill, 1990) define DA como sendo

um atraso, desordem, ou atraso de desenvolvimento de um ou mais processos de fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais.

primários, secundários e terciários. Os primários dizem respeito aos programas instrucionais pobres e negligência parental; os secundários são retratados pela escola e vizinhanças isoladas, e os terciários, estão relacionados com as influências sociais, económicas, políticas e culturais.

Uma definição que é suportada por Bateman (1965) que, em vez de dificuldades, fala de desordens de aprendizagem, as quais são entendidas por si como manifestações, por parte da criança, de

uma discrepância educativa significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o nível atual de realização relacionada com desordens básicas nos processos de aprendizagem, as quais podem ou não ser acompanhadas por disfunções nervosas centrais demonstráveis, e que não são secundárias a uma deficiência mental generalizada, privação educativa ou cultural, distúrbios emocionais severos, ou perda sensorial (p. 220).

O *National Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC, 1968, p. 34) apresenta uma definição que reúne a abordagem clínica e a abordagem comportamental/psicolinguística, afirmando:

(...) desordem num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita. Tal pode manifestar-se em desordens da audição, do pensamento, da fala, da leitura, da escrita, da soletração ou aritmética. (...) Não incluem problemas de aprendizagem resultantes primariamente de incapacidades visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de distúrbios emocionais, ou de desvantagem ambiental.

Finalmente, acede-se à definição de abordagem comportamental/educacional através de Correia e Martins (1999) que apresentam a posição do organismo norte-americano, o *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA). Segundo este organismo a dificuldade de aprendizagem é uma

perturbação num ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou na utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como problemas perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas (Federal Register, 1977, 65083, cit. por Correia & Martins, 1999, p. 7).

Como se pode verificar, estamos perante definições que conflituam entre si na delimitação do conceito. Por isso, é fundamental o contributo do *US Office of Education* (1977) quando afirma que as crianças não poderão ser sinalizadas com DAE se a discrepância resultar desde logo de: a) incapacidade visual, auditiva e motora; b) deficiência mental, distúrbio emocional e c) desvantagem ambiental, cultural ou económica. Independentemente da concordância com este tipo de delimitação, importa reconhecer a importância da mesma na configuração do campo de preocupações subjacentes à definição do conceito de DA. Trata-se de um investimento que Correia (2008) também patrocina, recorrendo ao termo *específicas* com o objetivo de “singularizar e, simultaneamente, afastar a confusão que se instalou no nosso país”. Segundo este autor, dificuldade de aprendizagem específica é

(...) a forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos (...) podem ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (pp. 46-47).

Em suma, sendo necessário reconhecer o contributo da investigação que se tem vindo a produzir acerca da educação dirigida a crianças que apresentem NEE na delimitação do conceito de DA, importa reconhecer, também, que a mesma remete para a intervenção de profissionais de educação detentores de uma especialização no campo em questão. Neste trabalho, no entanto, não é esse o tema sobre o qual nos queremos debruçar. O que pretendemos é abordar as DA de alunos que não se encontram referenciados como possuindo NEE, mesmo que se tenha de reconhecer o contributo daqueles estudos nos domínios de uma melhor proficiência na avaliação e intervenção junto de alunos que manifestem DA resultantes quer dos conflitos epistemológicos que possam manter com o património de informações, instrumentos e procedimentos que se espera que seja objeto de aprendizagem nas escolas, quer do distanciamento cultural dessas crianças face um tal património, quer do tempo de aprendizagem que necessitam, o qual pode conflitar com o tempo de ensino planificado.

1. O contributo da pedagogia da diferenciação educativa e da reflexão da diferenciação curricular na delimitação do conceito de dificuldades de aprendizagem

Para Boal, Hespanha e Neves (1996, p. 19), a diferenciação curricular e pedagógica, bem como a pedagogia diferenciada, são considerados motores de todo um “processo de educação global e complexo em que o ser/indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das ações e atividades realizadas na escola”.

Desta forma, o termo “diferenciar” em contexto educativo, como refere Roldão (2003, p. 39) tem como finalidade promover a equidade, “(...) o que sustenta a ideia de que o esforço de diferenciação não deve só abranger o currículo nuclear, mas também elegê-lo como alvo da diferenciação por excelência” ou mesmo distinguir um ensino do outro, a partir de estratégias que permitam à Escola acolher no seu seio, sem gerar exclusão ou discriminação por insucesso escolar, a enorme diversidade social e cultural, para a qual a LBSE abriu portas” (Sousa, 2010, pp. 4-5). Na mesma linha de pensamento, Tomlinson e Allan (2002, p. 14) definem diferenciação como uma “(...) forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno”.

Na realidade, para que a diferenciação se revele e se afirme como opção educacional capaz de suportar as escolas como espaços de socialização cultural, é necessário um “conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (Roldão, 1999, p. 58).

Nesta perspetiva, o termo “diferenciar” confunde-se com o termo “adequar”. Termo mais simples de ser compreendido pelo professor, permitindo-lhe um trabalho mais fácil de articular entre o «material de trabalho» e «formas de ação». É óbvio que ambos convergem para a reflexão e o esforço de desconstrução do currículo nacional, assegurando, assim, um tipo de equidade educativa que salvguarde a “diversidade de interesses e modos de aprender individuais num genuíno empenhamento comum para aprender”, tal como defende Mavin, citada por Roldão (1999, p. 60).

Quanto à operacionalização da diferenciação, Roldão (1999, p. 61) adverte para a “natureza dos contextos” e as “características dos indivíduos” face aos quais se pretende implementar essa adequação ou diferenciação. Relativamente a isto, por um lado, Allal (1988) evoca a ideia de uma *regulação interativa*, que não ocorre como medida de remediação mas

faz parte do “dispositivo didático e da ação pedagógica quotidiana” (Perrenoud, 2000, p. 46). Por outro lado, Meirieu (1986, cit. por Perrenoud, 2000, p. 46) propõe duas orientações: a primeira centra-se no *diagnóstico prévio* como forma de “tratamento individualizado ótimo”; a segunda tem como princípio que não se pode conhecer um aluno sem primeiro envolvê-lo numa tarefa. Esta segunda orientação, como refere Perrenoud (2000, p. 46), toma a “forma de uma regulação no interior da situação assim criada”.

Trata-se de uma perspetiva interessante que tem implicações inevitáveis na reflexão sobre o conceito de DA, quanto mais não seja porque deixa de o confinar a uma perspetiva que o acentua como um *deficit* para afirmar uma outra em que tais dificuldades decorrem das vicissitudes do processo de construção do saber nas escolas. Isto é, as DA passam a ser consideradas como uma problemática pedagógica que diz respeito aos professores, seja no domínio da sua avaliação, seja no domínio da gestão curricular, seja no domínio da gestão pedagógica e didática.

É neste contexto, e na tentativa de aprofundar o contributo da reflexão sobre diferenciação curricular para ampliar o debate sobre o conceito de DA, que importa ter em conta o que Perrenoud (2000, p. 17) afirma quando considera que as “pedagogias diferenciadas inspiram-se, em geral, numa revolta contra o fracasso escolar e contra as desigualdades (...)”. Logo, não devem ser encaradas como um método pedagógico, mas antes a “assunção de uma educação global e complexa em que o indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das ações e atividades realizadas nas escolas” (Boal, Hespanha & Neves, 1996, p. 19).

Será provavelmente Meirieu um dos autores que, através da defesa de um projeto de diferenciação curricular e pedagógica que se constrói como uma resposta para todos os alunos, nos permite compreender melhor caso as DA sejam um acontecimento inevitável quando os alunos se defrontam com informações, instrumentos e procedimentos desconhecidos. Recorrendo ao conceito de «momento pedagógico» (Meirieu, 2002, p.57), o autor mostra-nos que são as dificuldades sentidas pelos alunos que constituem muitas vezes a condição necessária que permite potenciar o processo de aprendizagem destes últimos. Trata-se de uma dimensão das DA que se afirma por via de uma conceção de diferenciação pedagógica que está longe de se afirmar, apenas, como uma resposta aos défices de aprendizagem dos alunos, mesmo que seja sobre o modo como a Escola responde a tais défices que constitui o objeto de estudo eleito para justificar a produção da nossa tese de doutoramento. Diríamos mesmo, e de forma mais precisa, que é a qualidade das respostas de carácter compensatório, que a Escola propõe, que constitui esse objeto de estudo, uma perspetiva que não significa que se possa desvalorizar a

reflexão que se propõe sobre a égide do conceito de «regulações interativas» atrás referido. Um conceito que, não sendo o centro das preocupações do nosso estudo, é, mesmo assim, um conceito de referência da reflexão a promover.

É no quadro deste debate que se poderá compreender melhor a reflexão de Maria do Céu Roldão (2003), a propósito do conceito de diferenciação curricular e pedagógica.

Partindo do princípio que, no campo da diferenciação, nos confrontamos com um excesso de retórica que, ao invocar o problema, “o oculta e mantém” (idem, p. 41), e um défice das práticas. M. C. Roldão mostra como essa contradição resulta, por um lado, da necessidade de “garantir um corpus comum de saber e experiências, porque esse corpus é muito mais necessário a todos hoje do que no passado” (idem, p. 51) e, por outro, da “impossibilidade de o conseguir com a estrutura e os modos organizativos e metodológicos de matriz uniforme” (ibidem) que hoje caracterizam as práticas curriculares e pedagógicas das escolas, como, segundo Roldão, se comprova através da reflexão de João Barroso e David Rodrigues (idem).

É a partir do reconhecimento desta contradição fundamental, que afeta o modo como são abordados os problemas de aprendizagem dos alunos e os projetos que os mesmos originam, que a autora confere visibilidade a um conjunto de práticas que permitem caracterizar os projetos de diferenciação.

O primeiro protótipo de práticas, neste domínio, ocorre segundo o “princípio da significação-redução” (idem, p. 52), que é “enquadrável na teoria do handicap sociocultural” (ibidem). Neste caso, “as situações de diferenciação traduzem-se ou na definição de conteúdos requeridos para aqueles alunos e/ou na criação de alternativas curriculares tipicamente caracterizadas por uma redução das áreas académicas e um reforço de áreas mais ligadas à expressão não-verbal ou a habilidades de tipo técnico” (ibidem). Afirma-se cumprir, deste modo, “o princípio da adequação às características dos aprendentes” (ibidem), as quais, nesta situação, são invocadas para justificar a incapacidade dos alunos com DA poderem aprender como todos e, por isso, passam a estar sujeitos a um mínimo de exigências académicas.

O segundo protótipo de práticas da diferenciação, a que Roldão confere visibilidade, caracteriza-se a partir do desenvolvimento de projetos de intervenção que “se estruturam integralmente no plano do extracurricular (...)”, procurando-se “melhorar a aprendizagem pela melhoria da integração social, afetiva e até cultural na escola, por medidas e iniciativas de acolhimento, de costumes e festas” (ibidem). Segundo a autora, nesta situação específica, “predomina o princípio do défice institucional, mas orientado apenas para o plano da socialização e desligado da prática curricular” (ibidem).

O terceiro protótipo afirma-se através do que vulgarmente se designa por apoios educativos e que tem como público-alvo preferencial os alunos com NEE. Segundo Roldão, estes procedimentos “raramente se consubstanciam em modos diferentes de ensinar, mas sim em proporcionar mais *guidance* e mais exercício no plano individual e/ou na redução do grupo de alunos” (ibidem). Nesta situação, afirma-se “o princípio da compensação quantitativa” (ibidem) que, de grosso modo, se caracteriza por tentar intervir em situações de DA sem modificar, substancialmente, a racionalidade curricular e pedagógica de carácter instrutivo.

O quarto protótipo a que Roldão se refere é, segundo a autora, o mais raro de todos (idem)¹², traduzindo-se, “por exemplo, na reorganização da unidade do trabalho escolar (a lógica do pequeno grupo em vez da lógica da turma) e na reorganização do modo de trabalhar dos professores com o currículo” (ibidem).

Como se constata, o reconhecimento das dificuldades dos alunos e os projetos de diferenciação não exprimem, apenas, um tipo de racionalidade pedagógica. É possível abordar aquelas dificuldades e aqueles projetos a partir dos pressupostos do paradigma da instrução, tal como se pode comprovar pela análise que Trindade e Cosme (2010) propõem à luz da abordagem comportamentalista em educação, demonstrando que foi através desta abordagem que se institui, no seio do paradigma da instrução tecnocrático, o papel da eficiência como instrumento de legitimação educativa.

Tal como defendem estes autores (idem), “a abordagem comportamentalista introduz no campo da pedagogia da instrução um conjunto de preocupações que, até esse momento, lhe era estranho” (p. 36). Dessas preocupações, os autores salientam a introdução da “diferenciação pedagógica e a avaliação formativa” (ibidem) que “passam a ocupar um espaço estratégico decisivo” (ibidem). Conforme reconhecem, trata-se de uma situação que, numa primeira leitura, é paradoxal e que, para os autores, corresponde ao facto do paradigma da instrução se afirmar, hoje, mais que propriamente pela sua dimensão normativa, que se tem vindo a afirmar como “uma dimensão algo circunscrita” (idem, p. 37). Daí que seja necessário reconhecer “as singularidades dos alunos para promover, de forma mais eficaz, o conjunto de prescrições educativas que os professores determinaram como sendo as prescrições necessárias à construção dos seus percursos educativos” (ibidem). Assim se explica, na perspetiva de Trindade e Cosme (idem), a importância da diferenciação curricular e pedagógica e da avaliação formativa no seio do paradigma da instrução, por via da influência da abordagem

¹² M. C. Roldão cita como espaços, onde este modo de trabalhar é comum, a escola da ponte, em Vila das Aves, algumas experiências relacionadas quer com o projeto «Boas Práticas», quer com o Projeto Eco, em Arronches (Roldão, 2003).

comportamentalista. Como referem os autores em causa, trata-se “de uma conceção de diferenciação pedagógica através da qual se reconhece os alunos como seres diferentes apenas para determinar as singularidades do processo de prescrição que os professores deverão gerir, como condição do sucesso do mesmo” (ibidem). Neste caso, a função dos professores “passa, mais do que apoiar ou orientar os estudantes, por definir previamente aqueles percursos, monitorizar se essa foi uma decisão adequada e, caso não o seja, passa por reorientar a mesma, partindo das informações que os próprios professores vão recolhendo da forma autossuficiente possível” (idem, p. 38).

É outra perspetiva que Perrenoud (2000; 2001) propõe para suportar ações pedagogicamente diferenciadas que correspondam a um projeto de intervenção educativa nas escolas que não se encontra subordinado ao paradigma da instrução, um projeto que obriga os professores a enfrentarem, segundo Perrenoud (2000), quatro desafios. O primeiro tem a ver com a reflexão “em torno da aprendizagem e do ensino” (idem, p. 45), já que é inútil dar-se “ao trabalho de diferenciar pedagogias ineficazes” (ibidem) como defende o autor quando considera que se podem “conceber sistemas de trabalho papel-e-lápis, com fichas individualizadas, cobrindo todo o programa” (ibidem), apesar de se saber “que isso não bastará para deter o fracasso escolar, pois o problema do sentido dos saberes e do trabalho em aula continua o mesmo em pedagogias que se limitam a ajustar as tarefas ao nível dos alunos, sem modificar nem o seu conteúdo, nem a relação professor-aluno, nem o contrato didático” (ibidem).

O segundo desafio a que Perrenoud se refere diz respeito ao conceito e às práticas de diferenciação, em função do qual identifica “algumas das doenças infantis da diferenciação” (idem, p. 46) que “estão em vias de desaparecimento” (ibidem), tais como:

- a) A utilização de taxonomias de objetivos como instrumentos de planificação, sabendo-se que aquelas são, sobretudo, “instrumentos de regulação *ex post* do que organizadores de situações complexas de ensino-aprendizagem” (ibidem) que, em geral, se relacionam com vários tipos de objetivos;
- b) A crença de que “a diferenciação é essencialmente reparadora e não intervém, a não ser quando as dificuldades são grandes e, até mesmo, irreversíveis” (ibidem);
- c) “a confusão entre pedagogia diferenciada e precetorado generalizado” (ibidem);
- d) A crença de que “diferenciar é dar tantas aulas particulares quantos alunos houver” (ibidem).

É a partir do reconhecimento de tais equívocos que Perrenoud (idem) propõe, apoiado na reflexão de L. Allal, os eixos de um projeto de diferenciação que se constrói por regulações interativas.

Neste caso, a diferenciação não ocorre “no início da situação de aprendizagem (regulação proativa)” (ibidem) nem se afirma “à maneira de uma remediação sujeita a uma regulação retroativa, mas fazendo parte do dispositivo didático e da ação pedagógica quotidiana” (ibidem).

O terceiro desafio de Perrenoud (2000) ocorre “em torno da avaliação e da regulação” (idem, p. 47), o qual passa por reconhecer que “qualquer diferenciação do ensino requer uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação que ajude o aluno a aprender” (ibidem). Para o autor, trata-se de um desafio exigente e complexo, visto que se continua a dar “prioridade às avaliações-balanço” (ibidem), mais do que “aos métodos de trabalho e de aprendizagem, relação com o saber, identidade e projeto pessoal, relações com os outros alunos e com os professores, condições de vida, ambiente familiar e itinerário de formação (ibidem).

Por outro lado, Perrenoud também critica a “obstinação em padronizar as avaliações formativas” (ibidem) havendo, neste âmbito, “um comprometimento com um perfeccionismo e um formalismo tão estritos que os professores curvam-se sob esse peso e acabam por abandonar a ideia de que uma avaliação formativa qualquer seja possível” (ibidem).

Se estes são alguns dos problemas com que o autor nos confronta no domínio da avaliação, há outros que merecem atenção do investigador suíço e que têm a ver com: (i) a coexistência entre uma avaliação formativa “que exige a confiança e a cooperação dos alunos e uma avaliação cumulativa ou certificativa que os recoloca no jogo tradicional de gato e rato” (idem, p. 48); (ii) o ato de dissociar a análise dos erros das “tentativas de regulação” (ibidem) e (iii) o desenvolvimento de práticas de autoavaliação “que levam, frequentemente, a interiorizar o julgamento do professor mais do que desenvolver no aluno capacidades de metacognição e de regulação de seus processos de aprendizagem e de produção, no sentido de uma avaliação formadora” (ibidem).

O último desafio a que Perrenoud se refere no domínio da diferenciação ocorre “em torno da relação e da distância cultural” (ibidem) e diz respeito a um facto pedagógico crucial que tem a ver com o reconhecimento de que, para que o sujeito realize aprendizagens, é necessário que a situação desafie o sujeito, que ele tenha necessidade de aceitar esse desafio e que tenha recursos para caracterizar um tal projeto. Como defende Perrenoud, este não é um problema estritamente cognitivo mas um problema que prioritariamente nos remete para o

sentido cultural das aprendizagens e do trabalho que os alunos realizam nas escolas e respetivas salas de aula.

De um modo geral, a reflexão de Perrenoud contribui para resgatar a problemática da diferenciação do campo circunscrito das abordagens pedagógicas compensatórias e supletivas. Trata-se de um contributo que se afirma em função de uma racionalidade pedagógica que poderá ser inscrita no campo do paradigma pedagógico da comunicação (Trindade & Cosme, 2010), na medida em que as DA deixam de ser vistas quer como disfuncionalidades, quer como expressão de um desvio face a uma norma que ignora os estudantes e as particularidades da sua relação com as tarefas e as exigências académicas.

A gestão diferenciada do currículo deixa de ser vista como a gestão do processo de ajustamento daqueles alunos que manifestem problemas de aprendizagem, para passar a ser entendida como um investimento na construção de desafios académicos significativos em cuja definição os alunos aprendem a participar. Um investimento que se exprime mais como um processo de resinificação do que como um processo de abandono cultural, o qual se faz sentir, no caso do paradigma da instrução, “quando os professores não são capazes ou de reconhecer os obstáculos com que os alunos se confrontam no decurso da apropriação do património cultural valorizados pelos currículos ou quando não são capazes de reconhecer a legitimidade e importância educativa das dificuldades sentidas por aqueles, no decurso de um tal confronto” (Cosme & Trindade, 2013, p. 49-50). Abandono cultural este que se faz sentir, igualmente, no paradigma da aprendizagem, quer “por via de uma abordagem que contribui para entender os alunos como seres culturalmente autossuficientes quer por via da ilusão que consiste em desvalorizar a importância das intenções didáticas prévias, em nome da necessidade de se respeitar os interesses e particularidades dos alunos que mais do que uma condição educativa necessária tendem a ser vistos, nesta perspetiva, como uma condição educativa suficiente” (idem, p. 50).

Tal perspetiva é corroborada por M. C. Roldão (2003) que olha de forma bastante crítica para as abordagens pedagógicas que, claramente na linha do paradigma da aprendizagem, “privilegiam a livre escolha do aluno «a sua opção pelos temas relevantes para si, ou outras linhas de ação que se posicionaram como contrariando ou ignorando», quer a natureza social do currículo escolar, quer a diferenciação seletiva de partida que tais interesses espontâneos transportam” (p. 58).

Diríamos, assim, que a problemática da diferenciação curricular interpretada à luz do paradigma da comunicação corresponde, de algum modo, ao que Bruner (2000) exprime através

do “princípio do constrangimento” (p. 34), do “princípio do construtivismo” (p. 40), do “princípio da interação” (ibidem) e do “princípio da exteriorização” (p. 43), através dos quais se afirma um outro modo de definir e conceber a Escola, identificando-a como um espaço onde é necessário que os projetos de educação que aí se desenvolvem respeitem “os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, na arte e no quotidiano” (Niza, 1996, p. 143), estimulando, apoiando e contribuindo para que os alunos se afirmem como interlocutores e produtores culturais (Trindade, 2012).

Trata-se de uma perspetiva que é devedora, em parte, da reflexão de Bruner (2000), a qual se constrói tanto a partir da reabilitação do património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validados como fator de desenvolvimento pessoal e social, como do reconhecimento das singularidades e da atividade dos sujeitos em situação de aprendizagem. Por isso é que através do “princípio da perspetiva” (idem, p. 32) defende que “o significado de qualquer facto, proposição ou encontro é relativo à perspetiva ou ao quadro de referência em termos do que é construído” (ibidem), ainda que reconheça o facto de as “interpretações de significado espelham não só as histórias idiossincráticas dos indivíduos, mas também os cânones culturais de construção da realidade” (p. 33). Conclui-se, assim, que as perspetivas de cada um de nós resultam de “um equilíbrio entre as versões do mundo que as pessoas formam sob influência institucional e as que são fruto das histórias pessoais” (ibidem).

É que, ainda segundo Bruner, “as formas de produção de significado acessíveis aos seres humanos em qualquer cultura sofrem constrangimentos de duas maneiras cruciais” (idem, p. 34): os constrangimentos intrínsecos e os constrangimentos extrínsecos. Os primeiros são “geralmente olhados como uma herança da nossa evolução enquanto espécie, ou seja, uma parte da nossa «dotação natural»” (idem, p. 36). Os segundos referem-se aos “constrangimentos impostos pelos sistemas simbólicos acessíveis às mentes humanas em geral” (idem, p. 37) através dos diferentes tipos de influência cultural a que somos sujeitos no seio das comunidades em que vivemos. São dois tipos de constrangimentos que não são mutuamente exclusivos, visto que “as autênticas predisposições que admitimos como «inatas» precisam quase sempre de ser conformadas por meio da exposição a um sistema simbólico comumente partilhado, como a linguagem” (ibidem). Daí a importância que Bruner atribui à interação com os outros, na medida em que é esta que nos garante a descoberta dessa coisa que é a cultura “e como esta concebe o mundo” (idem, p. 40). Será por via dessa interação que os seres humanos poderão transcender as “suas predisposições «naturais»” (idem, p. 37), através da possibilidade de, ao interagir com os outros, se apropriar do “«estojo de ferramentas» que a cultura desenvolveu

para o efeito” (ibidem). Segundo Bruner, poderemos “não ter êxito em transcender todos os limites impostos num caso e noutro, mas podemos, decerto, contentar-nos com o objetivo mais modesto de melhorar dessa forma a capacidade de interpretar significados e de construir realidades” (idem, p. 39). É que, de acordo com o “princípio do construtivismo” (idem, p. 40), a “realidade que imputamos aos «mundos» que habitamos é construída” (idem, p. 40). Daí que a educação possa ser concebida “como adjuvante dos jovens humanos na aprendizagem do uso de instrumentos de produção de significados e de construção da realidade, para melhor adaptação ao mundo em que se encontram e para ajuda no processo de o transformar tal como se exige” (ibidem).

Se este conjunto de propostas tende a valorizar o património cultural como instrumento de empoderamento dos sujeitos em situação de aprendizagem, importa reconhecer, também, que se propõe a ideia de sujeitos como participantes ativos no âmbito deste processo, participantes singulares que se movimentam no âmbito de espaços culturalmente enquadrados para o qual podem contribuir e do qual podem beneficiar. Assim se compreende a proposta de Bruner sobre a necessidade de se implementar uma sala de aula organizada como “uma comunidade mais «mútua»” (idem, p. 42), a qual “modela meios de ação e de conhecimento, fornece a oportunidade de emulação, proporciona o comentário contínuo, providencia apoio aos principiantes e disponibiliza até um bom contexto para um ensino ponderado” (ibidem). É um espaço que não reduz “o papel do professor nem a sua «autoridade». Pelo contrário, o professor recebe a função adicional de encorajar os outros a partilhar essa autoridade” (ibidem).

Em suma, face à reflexão acabada de enunciar, torna-se possível compreender como a ação educativa se assume como uma ação de empoderamento cultural dos sujeitos. Uma intenção que Bruner tão bem retrata quer por via da afirmação da organização das salas de aula como comunidades de aprendizagem, quer por via do “princípio da exteriorização” (idem, p. 43). Recorrendo a Meyerson, defende que “a principal função de toda a atividade cultural coletiva era produzir obras” (ibidem), obras maiores como aquelas que se produzem nas artes, nas ciências ou na produção de leis e obras menores “enternecedoramente locais, modestas e, no entanto, capazes de conferir identidade” (ibidem). Dito de outro modo, educar é criar as condições e os estímulos para se produzirem obras, porque as obras “criam maneiras *participadas e negociadas* de pensar em grupo” (idem, p. 44), salvando “a atividade cognitiva do implícito, tornando-a pública, negociável e «solidária». Ao mesmo tempo, torna-a mais acessível à reflexão subsequente e à metacognição” (idem, p. 46).

É no quadro desta reflexão de Bruner que poderemos pensar a problemática da diferenciação curricular como uma problemática, do ponto de vista pedagógico, incontornável. Não só a importância do currículo como referência do trabalho educativo adquire uma maior visibilidade por via da afirmação do ato educativo como um ato culturalmente situado, como, ainda, permite compreender que a diferenciação não é uma medida de recurso, mas uma condição a respeitar no âmbito de uma comunidade onde os seus membros são entendidos como seres singulares. Neste sentido, confirma-se que as estratégias de redução e simplificação do currículo ou a sua desvalorização, em nome do reconhecimento das especificidades das crianças (Roldão, 2003), não podem ser entendidas como expressões de uma abordagem inclusiva da diferenciação. Por outro lado, afirma-se, igualmente, a importância do significado das atividades e tarefas que os alunos realizam nas escolas, a qual depende mais do sentido pessoal que estes atribuem ao que realizam nesses contextos e da produção e partilha das obras produzidas do que propriamente da menorização das exigências curriculares que se justificam em nome da necessidade de adaptar os desafios académicos às singularidades dos alunos. Uma opção que, a ocorrer, exprime melhor o que poderá ser considerado uma demissão pedagógica do que a proposta de um desafio pessoal e cultural exequível que não poderá ser oferecido em salas de aula, onde as exigências e o rigor se encontram reféns da racionalidade pedagógica de natureza escolástica que caracteriza o paradigma da instrução. É porque tais exigências só fazem sentido no âmbito do universo insular e exclusivo das escolas que, para muitos alunos, elas não fazem sentido e se tornam inúteis como alavancas do seu processo de formação.

Como se pode constatar, esta reflexão não poderá deixar de se cruzar com um outro debate relacionado com a ação educativa que ocorre nas escolas, o debate em torno da organização e gestão do trabalho pedagógico que tem lugar nas salas de aula, o qual, de algum modo, já foi abordado neste capítulo, e que constitui, igualmente, uma preocupação dos autores que nos tem servido de apoio ao longo desta reflexão, nomeadamente J. Bruner, P. Perrenoud e M. do Céu Roldão.

2. Organização e gestão diferenciada do trabalho pedagógico: contributo para um debate

Segundo Perrenoud (2011), o programa de pedagogia diferenciada que propõe baseia-se em quinze pontos, o primeiro dos quais se refere à necessidade de uma “«discriminação positiva, de uma recusa da indiferença às diferenças e de uma política de democratização do acesso aos saberes” (idem, p. 24-25). Um pressuposto que nos conduz ao segundo ponto, através

do qual o autor considera que a “diferenciação se baseia nos meios e nas modalidades de trabalho, não nos objetivos de formação, nem nas ambições implícitas que o professor desenvolve em relação a cada aluno” (idem, P. 25). O terceiro ponto tem a ver com o reconhecimento de que a “diferenciação não é sinónimo de respeito incondicional pelas diferenças, pois o projeto da escola é permitir que todos tenham acesso a uma cultura escolar comum, aquela da educação de base, como, por exemplo, a cultura da escrita, da argumentação, da formalização matemática” (ibidem). Daí que Perrenoud defenda no quinto ponto que a “diferenciação não poderá, e não deverá, resultar num ensino inteiramente individualizado” (ibidem). O que é necessário é “individualizar os percursos de formação trabalhando em grupos, fundamentar-se nas interações sociocognitivas, este é o desafio” (ibidem), já que, como se afirma no sexto ponto, a diferenciação deverá concretizar-se “pela qualidade, pela pertinência, pelo sentido, pela fecundidade das situações de aprendizagem ao longo da semana e do ano letivo” (ibidem). Isto é, como defende no sétimo ponto, “ela implica uma outra organização do trabalho escolar, suscetível de otimizar as situações de aprendizagem, se possível para todos os alunos, dando prioridade àqueles que têm dificuldades” (ibidem). Daí que o autor defenda, no oitavo ponto, os “ciclos plurianuais” (idem, p. 26) como estruturas mais favoráveis, “uma organização do trabalho mais flexível e mais cooperativa (grupos de necessidades, grupos de níveis, grupos multi-idades, apoio integrado)” (ibidem) e, no nono ponto, a necessidade de “uma observação formativa e criteriosa” (ibidem). No décimo ponto recusa a proposta de programas definidos previamente para serem aplicados aos alunos com problemas de aprendizagem e defende, em alternativa, a necessidade de os envolver em situações-problema ou projetos para “colocá-los diante de obstáculos, cuja transposição se tornará o objetivo a curto prazo e orientará as intervenções diferenciadas do professor” (ibidem). Trata-se de um projeto que “exige não apenas o domínio de dispositivos, mas uma formação didática aprofundada” (ibidem), implicando, igualmente, uma relação mais aberta com as famílias dos alunos (idem) e, por fim, o desenvolvimento de uma atividade que “deverá ser pensada e realizada em equipe” (ibidem). Por fim, importa chamar a atenção para o décimo primeiro ponto da abordagem proposta por Perrenoud, através do qual afirma que “aumentar a duração dos estudos não é a solução” (ibidem). É que “não se trata de aprender «no seu próprio ritmo», e sim aprender num ritmo relativamente padrão, mas mantido de forma diferenciada pelos professores. O que deverá ser diferenciado é o investimento subjetivo, a inteligência profissional, a criatividade, o ensino estratégico e o atendimento personalizado dado a cada aluno” (ibidem).

Num balanço da proposta de Perrenoud, do ponto de vista das suas implicações para a reconceptualização da organização e gestão do trabalho pedagógico vinculado a uma pedagogia diferenciada, diríamos que, para o autor em causa, não se deve “confundir diferenciação e tutoria individualizada” (idem, p. 31), valorizando-se, sobretudo, o trabalho “em ciclos de aprendizagem plurianuais” (idem, p. 33), uma “outra organização do trabalho escolar” (idem, p. 32) e, de forma mais circunscrita, quer a valorização da “formação avançada em termos de didática” (idem, p. 39) quer a valorização de “situações-problema e objetivos-obstáculos” (p. 35).

Através daqueles ciclos plurianuais, Perrenoud defende que uma “equipe de oito professores trabalhando com duzentos alunos de duas faixas etárias poderá aplicar dispositivos de diferenciação muito mais ricos e diversificados do que um único professor que dispõe apenas de um ano letivo” (idem, p. 34). Deste modo, uma tal equipa poderá trabalhar em grupos multitudes, com grupos de nível e “dividir as tarefas de preparação e trabalhar com grupos de necessidades ou módulos intensivos” (ibidem). Trata-se de uma medida que se assume no nível de decisão institucional, mas que implica uma outra conceção de intervenção no plano da sala de aula. Deste ponto de vista, esta é uma proposta que terá que ser implementada de forma solidária com uma outra organização e gestão do trabalho pedagógico. Como defende o autor, é uma organização “muito mais complexa, pois o professor só se dirige ocasionalmente à turma inteira” (idem, p. 33). Se é verdade que a “vantagem de uma pedagogia frontal é a sua simplicidade: um professor diante da turma, que alterna entre aulas expositivas e os exercícios individuais, que são os mesmos e são realizados simultaneamente por todos os alunos” (idem, p. 32), é verdade, também, que este professor tem que aprender “a gerir as disparidades dos ritmos de trabalho, ocupar os alunos que terminaram antes dos outros e aceitar que alguns alunos comecem uma outra atividade antes de terminar todos os exercícios” (ibidem). Trata-se de uma situação que, de algum modo, explica o sucesso das pedagogias de caráter compensatório, as quais permitem preservar, em princípio, o modo de trabalho sumariamente descrito, bem como a racionalidade pedagógica que o legitima. É a partir desta constatação que Perrenoud propõe um modelo de pedagogia diferenciada que implica, como se viu “(...) aulas expositivas ocasionais e a criação de grupos mais ou menos estáveis, utilizando todos os espaços disponíveis” (idem, p. 33). Neste caso, a atividade do professor consiste “em ir de um grupo ao outro para ajudar, para acalmar os ânimos ou para retomar a atividade. Os alunos podem também trabalhar munidos de um contrato ou de um plano de trabalho preparado pelo professor, o qual se torna uma pessoa-recurso e atende às solicitações de ajuda” (ibidem). O

desafio, então, é passar “de uma organização do trabalho relativamente estável e simples a uma organização permanentemente repensada, remanejada e ajustada em tempo real” (ibidem). É de acordo com estes pressupostos que se poderá compreender, finalmente, a importância que o autor atribui às situações-problema como dispositivo de diferenciação pedagógica. Segundo Perrenoud, as “primeiras concepções de diferenciação provêm do modelo denominado «diagnóstico prévio». Havia a ilusão que seria possível, a partir de um diagnóstico inicial aprofundado, propor a cada um tratamento sob medida” (idem, p. 35). O problema, no entanto, é que “as coisas não são assim tão simples” (idem, p. 35), na medida em que as dificuldades tendem a surgir “no momento do confronto com um obstáculo” (ibidem). Ou seja, “é o obstáculo que se torna a meta do trabalho” (ibidem), o que significa que o objeto da gestão do trabalho didático dos professores é esse obstáculo, o que contribui para que se transite de uma “regulação retroativa” (Allal, 1986, p. 189) construída a partir de situações de diagnóstico prévio às mesmas, para uma regulação de “natureza interativa” (idem, p. 191) das atividades letivas. Isto é, “todas as interações do aluno – com o professor, com outros alunos, com um material pedagógico – constituem ocasiões de avaliação (ou de autoavaliação) que permitem adaptações do ensino ou da aprendizagem” (ibidem). Para Perrenoud (2011), ainda que seja possível identificar alguns obstáculos padrão, “como a função do zero na numeração, a subtração de dezenas, a noção de pronome ou de regência na produção de textos” (idem, p. 35), a maior parte dos obstáculos são imprevisíveis, sabendo-se, no entanto, que “quanto mais o obstáculo for conceitualizado, com base na experiência e na pesquisa didática, maior será a certeza e a rapidez da sua identificação na sala de aula” (idem, p. 36), o que acaba por facilitar a tarefa de planeamento e de ação dos professores. Sem querer domesticar os obstáculos, podemos mesmo assim escolhê-los e suscitá-los, por via das situações-problema (idem). Assim, em vez de detetar os obstáculos mediante um fracasso, consegue-se, desta maneira, antecipar esses obstáculos e fundamentar a intervenção dos professores a partir dos mesmos.

Para que este seja um projeto exequível, o autor defende a necessidade de estabelecer uma “formação avançada em termos de didática” (idem, p. 39), de forma a “agir nas causas e não nos sintomas” (idem, p. 40) e podendo, assim, construir sequências ou situações didáticas pertinentes (ibidem). Não se pretende focalizar a ação pedagógica, apenas, na diversificação das atividades, mas também na “diferenciação das intervenções do professor” (ibidem), já que, e independentemente do facto de não fazer sentido “opor essas duas coisas” (ibidem), a diversificação das atividades “é fecunda, mas ela não é suficiente para provocar uma autorregulação total, graças à qual os alunos – e sobretudo os mais fracos – conseguiriam

encontrar espontaneamente aquilo que convém às suas dificuldades e ao seu modo de aprender” (ibidem).

Maria do Céu Roldão (2003) apresenta, igualmente, uma proposta através da apresentação de um quadro-síntese onde enuncia as “implicações do princípio da diferenciação” (idem, p. 56), algumas das quais são equivalentes àquelas que Perrenoud (2011) propôs, nomeadamente, a “adoção de outras unidades de agrupamento que não a classe” (ibidem), a “adoção de outras tipologias de trabalho que não a *exposição, aplicação, verificação* ou *apresentação de tarefas rotineiras*” (ibidem), “abandono da *propriedade individual do professor* sobre o espaço e o tempo da “sua” aula” (ibidem), “abandono da distribuição unidirecional – e largamente inerte ou *retórica e mecânica* – da informação, do discurso e da pergunta” (ibidem) e “organização do *trabalho dos alunos, do espaço e do tempo escolar*, em formatos diversos (pequenos grupos, pares, seminários e apresentações por professores e alunos, horas e tempos dedicados a atividades determinadas e a tarefas flexíveis)” (ibidem).

Cremos que é no domínio da reflexão sobre o trabalho dos professores que a reflexão de Roldão, ainda que congruente com a abordagem de Perrenoud, adquire especificidade e amplitude. Referindo-se de forma específica a esse trabalho, a autora considera que o mesmo, no âmbito de um projeto de diferenciação de carácter inclusivo, se deve definir

“em termos de (1) disponibilização consistente e organizada do saber científico e de modos de a ele aceder; (2) passagem de informação estruturante; (3) apoio/tutorização de grupos de alunos por professores que orientem os percursos de aprendizagem individuais e as interações dos alunos na construção de saber; (4) dispositivos constantes de *regulação do trabalho* desenvolvido e das aquisições e sua apropriação e uso por todos os aprendentes (ibidem).

Para além disso, Roldão refere-se, ainda, e como proposta singular, ao “acesso e incorporação de outros agentes sociais de divulgação/produção de saberes e cultura(s)” (ibidem) para que se amplie as possibilidades de apropriação cultural efetiva dos alunos que, deste modo, deixam de estar confinados à “reprodução mimética dessa versão particularmente inerte do saber que se constitui como «cultura escolar»” (ibidem). Em larga medida, esta é a resposta a uma questão que deverá atravessar todo o processo de diferenciação educativa a ter lugar nas escolas: “De onde vem a especificidade do modo de aprender de cada indivíduo? Como se pode ensiná-lo(a)? – Garantir que aprenda da melhor forma?” (idem, p. 57).

É no âmbito da reflexão, que se tem vindo a desenvolver sobre a organização e gestão do trabalho pedagógico, que vale a pena abordar a proposta de intervenção dos docentes que se encontram vinculados ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), um “movimento que se define como uma associação pedagógica de professores e de outros profissionais da educação que foi criada na década de 60 do século passado, ainda que só tenha sido objeto de formalização jurídica em 1976” (Cosme & Trindade, 2013, p. 71). Um movimento que, segundo A. Nóvoa (1998), se afirma através de “uma forte responsabilização profissional e num compromisso com a educação de todas as crianças” (idem, p. 15), que está na origem de uma cultura profissional “partilhada, construída no esforço de pensar as práticas e de dar sentido ético ao trabalho educativo” (ibidem). É a reflexão deste movimento que importa valorizar, dado que estamos perante um projeto que relaciona a diferenciação curricular e pedagógica nas salas de aula com “os meios pedagógicos, os processos, as técnicas, os métodos em pedagogia” (Niza, 1992, p. 34) que “têm de veicular em si, os fins democráticos da educação” (ibidem). Um princípio que permite compreender melhor o que Cosme e Trindade (2013) designam por “dimensão teleológica do modelo pedagógico do MEM” (p. 73), o qual se exprime num conjunto de princípios a partir dos quais se considera que os contextos escolares se

“devem organizar quer como espaços inclusivos, quer como espaços onde é «no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e educativa, que se constituem, se recriam e se produzem os instrumentos (culturais e materiais), os objetos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem)” (Niza, 1996, p. 141);

(...);

devem promover uma pedagogia de caráter contratual (...), ou seja, uma pedagogia radicada em contratos que constituem instrumentos de trabalho privilegiados, os quais pressupõem «sempre um ativo diálogo negocial: para definir objetivos a atingir, ou clarificar o objeto de estudo; para eleger os meios de trabalho e dividir tarefas e responsabilidades; para escolher, enfim, as formas mais adequadas de regular o percurso a fazer» (idem, pp. 73-74).

É através deste conjunto de princípios que se afirma um modelo pedagógico cujo eixo axial é o investimento na organização social do trabalho de aprendizagem, em função do qual se promove o projeto da organização das turmas como comunidades de aprendizagem. É num texto da autoria de Sérgio Niza (1998), intitulado: «A organização social da aprendizagem no

1º Ciclo do Ensino Básico», que esse projeto ganha forma e visibilidade. É a partir deste texto que Cosme e Trindade (2013) analisam quer os princípios estruturantes do modelo pedagógico do MEM, quer os instrumentos de gestão das atividades educativas, quer, finalmente, as implicações educativas desse modelo, de onde sobressai a possibilidade das turmas se afirmarem como comunidades de aprendizagem.

Tendo em conta a sintaxe de um tal modelo, constata-se que este assenta, do ponto de vista dos princípios, num dispositivo nuclear: o Conselho de Cooperação Educativa (vulgarmente designado por «Conselho»), em função do qual se promove a organização e gestão cooperada das atividades nas turmas (Cosme & Trindade, 2013). Será a partir deste dispositivo que se articulam quatro grandes tipos de atividades: (i) o “trabalho através do envolvimento em projetos cooperativos” (idem, p. 122); (ii) “os circuitos de comunicação para difusão dos produtos culturais” (ibidem); (iii) o “trabalho coletivo participado pela turma” (ibidem) e (iv) o “trabalho autónomo e acompanhamento individual” (ibidem). Segundo Cosme e Trindade (idem), olha-se para este dispositivo pedagógico e “compreende-se que o modelo das comunidades de aprendizagem propostos pelo MEM se desenvolve mais em torno de um conjunto de atividades nucleares recorrentes do que atividades escolares circunscritas. Uma opção, do ponto de vista da organização cooperativa dos ambientes escolares, completamente distinta do modelo de «aprendizagem cooperativa»” (idem, p. 123).

A pergunta que surge é: Como é que a organização das turmas em comunidades educativas, tal como o MEM a propõe, contribui para a afirmação de um projeto inclusivo de diferenciação curricular e pedagógica nas escolas?

Para além dos princípios axiológicos, teleológicos e da sintaxe do modelo pedagógico do MEM que contribui, desde logo, como uma primeira resposta à questão enunciada, importa prestar atenção ao já referido artigo de Sérgio Niza sobre a organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB (Niza, 1998) para aprofundarmos a reflexão suscitada por aquela pergunta. Nesse texto, a problemática da diferenciação começa por ser uma das problemáticas estruturantes da “Organização da sala de aula: O espaço e os materiais educativos” (Niza, 1998, p. 84) quando se constata que nos deparamos com um “cenário pedagógico” (Santana, 2000, p. 31) estruturado para promover a partilha, a cooperação e as atividades diferenciadas dos alunos, as quais “permitam que se trabalhe tendo em conta os interesses, as necessidades e os saberes dos alunos”¹³ (Cosme & Trindade, 2013, p. 82). Trata-se de um espaço que terá que ser

¹³ Nas salas de aula do MEM identificam-se “Área de apoio geral” (Niza, 1998, p. 85) e “Áreas de apoio específico ao Programa” (ibidem). Na primeira, encontram-se um “armário para materiais coletivos” (ibidem), “uma bancada de ficheiros para trabalho autónomo” (ibidem) e um

compreendido para suportar o que S. Niza designa por “atividades semanais” (Niza, 1998, p. 87), nas quais se incluem “as reuniões do Conselho de Cooperação da Turma” (ibidem), o “trabalho de projetos” (idem, p. 88), “o tempo das comunicações” (idem, p. 89), o “trabalho de estudo autónomo na sala de aula” (ibidem) ou as “sessões coletivas” (ibidem).

Para Niza, é aquele «Conselho» que constitui o “momento de articulação, reordenação, de coordenação e de instituição por excelência. É o momento de síntese e chave da abóboda da construção educativa de cada um dos subgrupos sociais (turmas) que constituem a escola” (ibidem). Enfim, é este dispositivo de regulação pedagógica participada que se assume como o dispositivo nuclear do modelo pedagógico do MEM, um dispositivo que não circunscreve o papel dos alunos “apenas a uma intervenção que visa regular o poder exercido pelo professor, mas, mais do que isso, a uma participação ativa e direta cada vez mais significativa da sua parte na cogestão da vida, das relações e das aprendizagens” (Cosme & Trindade, 2013, p. 98).

Trata-se de um espaço nuclear que, para assumir um tal impacto, não poderá ser dissociado do «Diário de Turma», o documento onde os alunos registam, ao longo da semana e numa coluna criada para o efeito, as “ocorrências positivas («gosto», «concordo» ou «acho bem»)” (idem, p. 97), noutra coluna, as “ocorrências negativas («não gosto», «não concordo» ou «acho mal»)” (ibidem) e numa terceira coluna, ainda, as “«sugestões» onde se apresentam novas ideias e projetos” (ibidem). Por fim, pode existir uma quarta coluna para as “«realizações» que sejam entendidas como significativas” (ibidem), a coluna do «Fizemos» (idem). Trindade e Cosme consideram que é “o «Diário de Turma» que, no seio do modelo pedagógico do MEM, permite que o «Conselho» ocupe o lugar que ocupa como espaço de afirmação de uma pedagogia democrática, em função do qual as turmas se organizam como comunidades de aprendizagem” (idem, p. 99). Isto é como um espaço onde cada um contribui, às medidas das suas possibilidades, para que os outros possam aprender (Meirieu, 2002).

Sendo o «Diário de Turma» o documento em função do qual se discute no «Conselho» os incidentes relacionados com a interiorização e a transgressão de regras ou as vivências pessoais e as vivências de grupo (Santana, 2001), é também a partir desse documento que se potencia a tomada de consciência dos percursos realizados, regulando-se estes percursos e declarando-se intenções ou estabelecendo-se compromissos (idem). Por fim, e ainda de acordo com o estudo de F. Serralha (2001), foi possível identificar no «Diário de Turma» as

“placard onde se fixam os mapas de registo da evolução do trabalho diário e o diário de turma” (ibidem). Nas segundas, encontram-se “o atelier de expressão plástica (...), a oficina de teatro, a área de apoio à educação musical, um núcleo de documentação e informação, o laboratório de ciências e matemática e a oficina de escrita e de edição, com o expositor de correspondência (ibidem).

ocorrências relacionadas com a «corresponsabilização», a «organização/realização de projetos de estudo», os «contributos para a planificação das atividades», a «transgressão de regras instituídas», os «incidentes relacionados com o material da sala» e os «desejos de mudança do lugar».

Como se pode constatar, é a partir da análise do «Diário de Turma» que Serralha (idem) propõe que se pode compreender que o «Conselho» não é, somente, um espaço de gestão e regulação dos conflitos, mas também um espaço de discussão, de reflexão e de manifestação de solidariedades que pode contribuir para potenciar as diferenças como um instrumento de afirmação educativa poderoso.

O «Conselho» não é, contudo, um espaço insular no âmbito do modelo pedagógico do MEM, assim como o «Diário de Turma» não é o único instrumento de gestão das atividades educativas que se discute nesse «Conselho». O “Plano Individual de Trabalho” (Niza, 1998, p. 93) é um outro documento essencial que é objeto de atenção nesse espaço. O autor define-o como

“uma espécie de mapa de planeamento das atividades e da verificação do seu cumprimento, onde se torna visível não só o trabalho de estudo e o treino de competências que cada um se propõe realizar, mas também o registo de outros trabalhos e as responsabilidades pelo aluno como ator, no contexto de atividades de manutenção e organização do trabalho da turma ou da escola” (ibidem).

Trata-se de um documento de regulação das atividades que têm lugar no “Tempo de Estudo Autónomo” (idem, p.88), o qual

“ocorre diariamente durante, pelo menos 60 minutos, no máximo 90 minutos, e onde os alunos, individualmente, a pares ou em pequenos grupos, realizam as tarefas que decidem realizar, a partir da avaliação do seu desempenho académico, de forma a responder a determinados tipos de necessidades educativas ou a solicitações que são entendidas por si, pelos seus professores e pela comunidade que a turma constitui como prioritárias” (Cosme & Trindade, 2013, p. 88).

Como se pode verificar é um instrumento decisivo na auto e heteroregulação diferenciada do trabalho que os alunos realizam diariamente nas salas de aula. Elabora-se à 2ª feira, em função da avaliação produzida nos Planos Individuais de Trabalho (PIT) anteriores, a qual é realizada de “forma autónoma ou com o apoio do professor que, de forma rotativa, trabalhará com os alunos que possam revelar «dificuldades para avançar em determinadas áreas

de aprendizagem» (...)” (idem, p. 89). É no PIT que se estabelecem os exercícios a realizar durante a semana, nas diferentes áreas, se definem os textos a ler e a estudar, o trabalho de elaboração e revisão de textos ou, entre outras coisas, as atividades de consolidação e desenvolvimento das aprendizagens.

Trata-se, contudo, de um documento que terá que ser enquadrado no que Niza (1998) designa por “sistema de pilotagem do trabalho de cooperação educativa” (idem, p. 91), o qual se encontra

“organizado em função de três tipos de categorias: a categoria da Planificação, onde se enquadram o Plano Anual de Atividades, as Listas de Verificação das Aprendizagens, o Plano do Dia e outros planos de ações a realizar a curto ou a longo prazo; (b) a categoria da Pilotagem onde se identificam instrumentos como o Mapa de Projetos, os Inventários, a Folha de Presenças, os Mapas de Registo das Atividades, o Mapa das Tarefas, as Regras da Vida e o Diário de Turma e c) a categoria Avaliação/Regulação que diz respeito a todos os instrumentos referidos anteriormente, já que é através deste conjunto de instrumentos que se concretizam tanto os momentos de autoavaliação diária, como o balanço semanal do trabalho feito no Conselho de Cooperação Educativa” (ibidem).

Creemos que é este sistema de pilotagem acabado de descrever que nos permite compreender o eixo estruturante do modelo pedagógico do MEM, o qual assenta na sinergia que se constrói entre a dimensão cooperativa da ação pedagógica que este modelo patrocina e o “desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica que constituem um dos eixos fundamentais da identificação do modelo pedagógico desse movimento” (Cosme & Trindade, 2013, p. 86).

Num balanço muito amplo das potencialidades da proposta que os profissionais da educação relacionados com o MEM têm vindo a desenvolver pode considerar-se que a maior finalidade deste movimento tem a ver com a necessidade de estimular a rutura com o modo de ensino simultâneo que, hoje, continua a caraterizar a gramática da escola (Barroso, 1995). Do ponto de vista do debate sobre a necessidade de implementar um projeto de educação escolar capaz de catalisar uma diferenciação curricular e pedagógica de natureza inclusiva (Perrenoud, 2000; 2001; 2011; Roldão, 2003; Cosme & Trindade, 2013) esta transformação constitui o maior e decisivo desafio que esse projeto supõe e suscita.

Para além das implicações curriculares e pedagógicas que temos vindo a discutir, importa abordar agora as implicações que um tal projeto acarreta em termos das conceções e práticas de avaliação no seio das escolas.

3. Diferenciação curricular e pedagógica: o contributo da avaliação

Neste trabalho, já mostramos como a avaliação ocupa um lugar estratégico quer na “fabricação do fracasso” (Perrenoud, 2001, p. 20), quer no desenvolvimento e afirmação das pedagogias compensatórias que instrumentalizam a pedagogia diferenciada tanto para preservar a racionalidade pedagógica instrutiva (Allal, 1986) como para promover novos tipos de hierarquização académica que já não se constroem cruamente sobre o insucesso e o abandono escolares (Cosme, 2009). Por fim, e como demonstramos a partir das reflexões de Perrenoud e M. do C. Roldão, a avaliação pode constituir, em alternativa, uma operação capaz de promover ações pedagógicas diferenciadas que suportem projetos de intervenção escolar mais congruentes com os valores e as dinâmicas de sociedades que se reivindicam como democráticas. Por isso é que o modelo de organização social do trabalho de aprendizagem do MEM foi por nós invocado como expressão da possibilidade de concretização de um tal projeto, sendo possível, na descrição e reflexão que apresentamos, compreender o papel da avaliação no desenvolvimento do mesmo.

Neste subcapítulo, é a avaliação como instrumento potenciador de diferenciação curricular e pedagógica que nos interessa discutir, o que implica que a reflexão se produza em torno do papel da avaliação como uma operação ao “serviço das aprendizagens” (Perrenoud, 1999, p. 14), o que, importa afirmar, não corresponde nem a um projeto definido de forma unívoca, nem a um projeto que se defina de forma consensual. Linda Allal, na reflexão que produz sobre as estratégias de avaliação formativa, defende que este tipo de avaliação é a que se adequa a um ensino que se deve adaptar “às diferenças individuais observadas na aprendizagem” (Allal, 1986, p. 175), de forma a regular essa mesma aprendizagem. Trata-se, contudo, de uma função que, mais do que poder assumir diferentes formatos, pode corresponder a diferentes intenções educativas. São duas problemáticas distintas, ainda que se possa entender a problemática dos formatos como uma problemática subordinada à das intenções.

Tal como no-lo recorda L. Allal, pode falar-se de avaliação formativa no âmbito dos projetos educativos que se desenvolvem de acordo com os princípios da “ortodoxia behaviorista de tipo skinneriano” (idem, p. 180) ou de “avaliação formativa numa perspetiva cognitivista” (idem, p. 182). Na primeira situação, quer a “recolha de informações” (idem, p. 180), quer a “interpretação das informações recolhidas” (idem, p. 181), quer a “adaptação das atividades pedagógicas” (idem, p. 182), ocorre em função de procedimentos distintos dos da segunda situação, uma vez que estamos perante intenções educativas diferentes. No caso da abordagem

comportamentalista o que se visa é “ampliar as possibilidades de intervenção pedagógica dos professores” (Trindade & Cosme, 2010, p. 36), ainda que à custa da menorização do protagonismo pedagógico dos alunos. Acredita-se que “mediante a utilização de procedimentos adequados e eficientes se pode determinar do exterior as aprendizagens dos alunos, na medida em que se continua a entender o ato de educar como um ato de formatação” (ibidem). No caso da perspectiva cognitivista, o que se busca é avaliar “as estratégias ou processos que [o aluno] utiliza para chegar a um certo resultado” (Allal, 1986, p. 183), já que se atribui “uma importância prioritária aos dados relativos ao processo de aprendizagem” (idem, p. 184), uma perspectiva que se coaduna com o pressuposto de que as finalidades da educação, para a abordagem cognitivista, passam, sobretudo, pelo desenvolvimento das competências cognitivas e metacognitivas dos alunos e das estratégias de resolução de problemas (Trindade & Cosme, 2010), dado que se parte do princípio que aprender equivale a tornar-se progressivamente mais capaz de estruturar sistemas conceptuais que permitam organizar a informação obtida e contribuir para a construção de novos conhecimentos (Ausubel, 2003).

Tanto numa abordagem, como noutra, valorizam-se as práticas de diferenciação curricular e pedagógica como práticas desejáveis, ainda que estejamos perante projetos de ação educativa distintos quanto aos seus pressupostos e finalidades. Isto significa que não se podendo desvalorizar a questão através da qual se pergunta «Como é que a avaliação pode contribuir para que os alunos aprendam?», há, contudo, uma outra à qual esta primeira se subordina: «O que é que queremos que os alunos aprendam?». Daí que defendamos que sem responder a esta última pergunta, a primeira é uma questão espúria.

É partindo deste pressuposto que teremos de ter em conta toda a reflexão sobre o projeto de diferenciação curricular e pedagógica inclusiva que produzimos até este momento porque é em função da mesma que o contributo da avaliação para o desenvolvimento de um tal projeto terá que ser equacionado.

Ainda que neste trabalho a reflexão sobre a diferenciação se faça por via do debate sobre os problemas da aprendizagem, importa compreender que a avaliação no âmbito de um projeto de intervenção educativa de carácter democrático e inclusivo não pode ser circunscrita, apenas, ao desempenho escolar dos alunos, até porque, como se pôde constatar na descrição e interpelação do modelo do MEM, a avaliação desse desempenho encontrava-se vinculada à regulação dos comportamentos individuais e de grupo, às relações estabelecidas e à participação dos alunos em todo o processo. Trata-se de uma perspectiva que é estranha à perspectiva que o comportamentalismo defende, a qual tendo em conta o modelo que o Ensino para a Mestria

(Schmidt, 1979) veicula, se define, segundo Trindade e Cosme (2010), em função das seguintes etapas:

- a) Realizar corretamente um diagnóstico adequado do nível de desempenho escolar dos alunos, determinando o que estes são capazes de realizar e não o que eles não conseguem fazer;
- b) Identificar quer as tarefas a propor, de acordo com o diagnóstico realizado, quer as unidades didáticas sequencializadas em que essas tarefas são subdivididas, de forma a definir-se com exatidão os objetivos a atingir em termos de sequências observáveis que os alunos deverão assumir;
- c) Promover um programa de intervenção, no âmbito do qual monitorizem a transição dos alunos das tarefas que são menos complexas para as tarefas mais complexas, de modo a detetar se os alunos superaram, ou não, as DA;
- d) Caso não tenham superado as DA, será esse processo de monitorização contínua que continuará a assegurar as medidas mais adequadas a propor que podem ser outras estratégias de ensino ou outras atividades de mediação pedagógica distintas e sujeitas a outros critérios;
- e) Realizar avaliações de tipo sumativo, através das quais seja possível compreender até que ponto é que o programa de trabalho foi cumprido e como é que foi cumprido.

Como se constata, a avaliação ocupa um lugar nuclear nas diferentes etapas do processo de ação educativa que o modelo de ensino para a mestria corporiza. É uma operação centrada, exclusivamente, nos desempenhos escolares dos alunos e que é gerida, apenas, pelos professores. É uma operação que compartimenta esses desempenhos de forma a assegurar o controlo máximo sobre as condições de ocorrência dos mesmos. A avaliação contribui para o desenvolvimento do processo de diferenciação curricular e pedagógica das intervenções educativas, mas não poderemos considerar que estamos perante um processo que corresponde a um projeto de intervenção democrático e inclusivo. Não estamos, por isso, perante um problema técnico. Isto é, não é a qualidade dos procedimentos adotados que discutimos mas as implicações educativas dos mesmos. É que tais procedimentos adequam-se aos propósitos que os fundamentam e por isso são válidos e pertinentes se partilharmos as crenças e os pressupostos do que temos vindo a designar por paradigma da instrução. Se nos situarmos noutra campo

pedagógico, esses procedimentos terão que ser reequacionados, já que, por exemplo, no âmbito do paradigma da comunicação (Trindade & Cosme, 2010), esses procedimentos são incompatíveis com os pressupostos de um tal paradigma. E são incompatíveis porque tanto minorizam o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem como circunscrevem o património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes a uma dimensão excessivamente instrumental e básica, um problema que nos obriga a perguntar: como é que um tal modelo de ensino e os procedimentos de avaliação descritos se adequam a atividades intelectuais e a desafios culturais mais complexos? Até que ponto se torna possível desenvolver o pensamento crítico, as competências de análise e de síntese, as possibilidades de abstrair ou de categorizar? Ou estas atividades intelectuais não são passíveis de serem incluídas no domínio das atividades suscetíveis de criarem problemas de aprendizagem?

Em suma, não se exige um outro modelo de avaliação, mas um outro projeto de diferenciação que pressupõe um modelo de avaliação capaz de apoiar o desenvolvimento diferenciado das aprendizagens dos alunos como condição da sua afirmação e desenvolvimento pessoal e social. O modelo de ensino para a mestria pode constituir uma resposta às DA instrumentais, ainda que se saiba que estas podem não ser as únicas ou as mais decisivas DA vividas pelos alunos. Deste modo, estamos perante uma visão excessivamente circunscrita da noção de «dificuldades de aprendizagem», quer quanto ao seu impacto formativo quer quanto à sua amplitude epistemológica.

É por causa deste conjunto de razões que o contributo da avaliação para o desenvolvimento de um projeto de diferenciação curricular e pedagógico em que as DA, sejam entendidas como ocorrências inerentes a um processo de aprendizagem desafiante terá que ser pensado noutros termos e em função de outros pressupostos conceituais. Termos e pressupostos estes que, voltamos a referir, já foram objeto de descrição e de reflexão a partir da leitura de Perrenoud (2000; 2001; 2011), de Roldão (2003), de Cosme e Trindade (2013) ou de autores diretamente relacionados com o MEM como é o caso de, entre outros, de Niza (1992; 1992b; 1998), Santana (2000) e Serralha (2001). Termos e pressupostos esses que nos conduzem a dialogar com a obra de um autor como Domingos Fernandes que nos propõe o conceito de “avaliação formativa alternativa” (Fernandes, 2008, p. 347) como um conceito capaz, por um lado, de superar a polissemia resultante da proliferação de conceitos aparentemente equivalentes e, por outro, de contribuir para a clarificação de uma operação pedagógica que, sob o nome de «avaliação formativa», pode estar na origem de ações sujeitas a finalidades distintas.

Por isso, a posição de Fernandes é clara, o que pretende é encontrar uma designação que possa estabelecer uma rutura com a “avaliação formativa de natureza behaviourista, identificada com a chamada *regulação retroativa* das aprendizagens, uma vez que as dificuldades dos alunos não são detetadas *durante*, mas sim *após* o processo de ensino-aprendizagem” (idem, p. 355). O autor (idem) não recusa, assim, os termos de «*avaliação autêntica*», «*avaliação contextualizada*», «*avaliação formadora*», «*avaliação reguladora*», «*regulação controlada dos processos de aprendizagem*» e «*avaliação educativa*», apenas considera que “ao destacar as designações *Formativa* e *Alternativa*, se sublinha quer o facto de estarmos perante uma avaliação cuja função é melhorar as aprendizagens e o ensino, quer o facto de ser uma avaliação alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviourista e a todo o tipo de avaliações indiferenciadas ditas de *inspiração* ou de *vontade* formativa (ibidem). Trata-se, como reconhece o próprio Domingos Fernandes (idem), de um conceito que integra diferentes contributos teóricos que, parafraseando o autor, descreveremos do seguinte modo:

- a) A “avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade tendo em vista apoiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem” (idem, p. 356);
- b) É este *feedback* que estimula a possibilidade dos alunos regularem as suas aprendizagens e sentirem-se competentes para o fazer;
- c) É a qualidade do processo de interação e de comunicação que se estabelece entre professores e alunos que permite que os primeiros possam “estabelecer as pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo” (ibidem) dos segundos “(por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem)” (ibidem);
- d) Um processo de avaliação desta natureza implica o envolvimento deliberado e ativo dos alunos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, de forma a que estes possam, por um lado, responsabilizarem-se pelas suas aprendizagens e, por outro, terem as “mais amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas e para partilharem o *que* e *como* compreenderam” (ibidem).
- e) “As tarefas propostas aos alunos que, desejavelmente, são simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente seleccionadas e diversificadas, representam os domínios estruturantes do currículo e ativam os

processos mais complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar)” (idem, p. 357);

- f) “As tarefas refletem uma estreita relação entre as didáticas específicas das disciplinas e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem” (ibidem).

Como se constata, a racionalidade avaliativa da proposta de Fernandes pode ser definida em função da valorização: (i) do currículo como instrumento de referência do trabalho educativo a promover; (ii) da qualidade das informações e dos critérios que suportam as decisões pedagógicas e didáticas dos professores; (iii) do impacto formativo da avaliação como uma oportunidade do desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos alunos e (iv) do processo educativo que conduz os alunos a aprender a intervir e a participar no processo de ensino-aprendizagem e, deste modo, a aprender a participar e a tomar parte no processo de avaliação. Trata-se de uma racionalidade que poderá ser enquadrada, de algum modo, no paradigma da comunicação (Trindade & Cosme, 2010), nomeadamente quando se entende o protagonismo dos alunos como resultado de um processo gerido intencional e deliberadamente pelos professores. Uma possibilidade que se relaciona com a valorização de “uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender” (Fernandes, 2008, p. 357).

Neste sentido, pode afirmar-se que a perspetiva de Fernandes não pressupõe um projeto de avaliação que favoreça uma conceção remediativa de diferenciação. Num tal projeto pode, eventualmente, admitir-se uma dimensão remediativa da avaliação quando é necessário superar a “distância entre as aprendizagens reais e as aprendizagens previstas ou propostas” (idem, p. 356), o que não significa, contudo, que a função da avaliação possa ser circunscrita a uma avaliação de tipo remediativo. A remediação é uma possibilidade que, em dadas circunstâncias, pode beneficiar da qualidade do processo de avaliação desenvolvido, mas só o é no âmbito de um processo que, de um modo geral, visa contribuir, por um lado, para a regulação de aprendizagens relacionadas com tarefas complexas e exigentes e, por outro, com a implicação dos alunos no âmbito de um tal processo, para que através da avaliação se consciencializem “das eventuais diferenças entre o seu estado presente e o estado que se deve alcançar e do que é necessário fazer para as reduzir ou mesmo eliminar” (ibidem).

Sendo esta reflexão sobre as finalidades da avaliação uma reflexão obrigatória para clarificar o papel da avaliação como instrumento de formação e, assim, estabelecer as

possibilidades da articulação entre o ato avaliativo e o projeto de diferenciação curricular e pedagógica, importa, agora, abordar dois tipos de problemas técnicos com os quais nos poderemos confrontar quando pretendemos que a avaliação suporte ações educativas mais inclusivas.

Um desses problemas tem a ver com o facto de haver uma contradição insuperável entre aquele tipo de ações e os pressupostos de um paradigma avaliativo que entende a “avaliação como medida” (Fernandes, 2005, p. 56). Se avaliar é medir e se medir, neste âmbito, obriga a comparar um desempenho com uma norma padrão, a primeira pergunta que se coloca é a de saber como é que uma tal opção se compatibiliza com um projeto que diferencia desafios e exigências académicas, enquanto a segunda passa por saber se uma tal contradição é tecnicamente governável através de procedimentos de avaliação adequados.

O segundo tipo de problemas técnicos relacionado com o desenvolvimento de projetos educativos mais inclusivos prende-se com o controlo da arbitrariedade daquele que avalia, um problema que pode constituir um sério obstáculo ao desenvolvimento de tais projetos. Trata-se de uma situação que, de algum modo, é a expressão de uma prática consolidada ao longo dos anos e que tem a sua génese nas experiências avaliativas suscitadas pela avaliação tradicional que, pese o discurso sobre a necessidade da avaliação escolar ser rigorosa e exigente, se constrói em função de um conjunto de crenças e de procedimentos tácitos que acabam por contrariar os pressupostos que legitimam e fundamentam aquele discurso. Perrenoud (1999) refere-se a este problema quando nos coloca perante as dificuldades de estabelecer consensos, ao nível da avaliação, dentro de uma hipotética equipa pedagógica construída por três professores “que se entendem bem e ensinam o mesmo programa em classes paralelas” (p. 74). Neste caso, refere-se à dificuldade de situações no âmbito das quais há professores que defendem que não se deve “jamais dar a nota máxima, porque nenhum aluno alcança a excelência absoluta” (p. 74), ainda que estes mesmos professores deem “sistematicamente a melhor nota ao aluno que tem os melhores resultados, qualquer que seja o seu nível absoluto” (ibidem). Por outro lado, o “modo de corrigir, de atribuir ou tirar pontos, pode variar ao infinito: dois erros de ortografia numa única palavra equivalem a um único erro para alguns, dois para outros. Num trabalho de história ou de geografia, um corretor julga um erro de sintaxe sem relação com o assunto, ao passo que, para outro, leva a uma penalização legítima” (idem, pp. 74-75).

Como se constata, estas dificuldades em estabelecer este tipo de consensos conduzem-nos à discussão acerca dos critérios de avaliação, tanto ao nível da sua construção como da sua utilização, particularmente quando se sabe que a qualidade da função reguladora da avaliação

depende dessa construção e utilização dos critérios. É, mais uma vez, Perrenoud (1999) que identifica um conjunto de obstáculos que se colocam a uma ação reguladora competente, como é o caso:

- a) da “quantidade, confiabilidade, pertinência das informações coletadas por um professor, por mais motivado, formado e instrumentado que seja” (p. 81);
- b) da “rapidez, segurança, coerência, imparcialidade no processamento dessas informações no nível da interpretação e da decisão” (ibidem);
- c) da “coerência, continuidade, adequação das intervenções que ele [o professor] espera serem reguladoras” (ibidem);
- d) da “assimilação pelos alunos do *feedback*, das informações, questões e sugestões que recebem” (ibidem).

Segundo o autor, os modelos prescritivos, de inspiração cibernética, tendem a iludir a existência de tais obstáculos através da idealização dos seres humanos, atribuindo-lhes “um funcionamento ótimo, um perfeito domínio de seus pensamentos e de suas ações” (idem, p. 80). Uma abordagem que Perrenoud (idem) recusa quando afirma que em “relação à racionalidade abstrata de um modelo cibernético, a regulação que passa por uma avaliação e por uma intervenção humanas é, certamente, menos rigorosa, menos previsível, mas também pode tirar partido da capacidade que têm os seres humanos de gerir a complexidade cognitiva e afetiva de uma maneira que nenhum método codificado poderia prescrever” (idem, p. 81). Mesmo que se aceite que “o principal instrumento de toda a avaliação formativa é, e continuará sendo, o professor comprometido numa interação com o aluno” (ibidem), importa compreender que há uma reflexão a fazer sobre o modo de lidar com os riscos da tarefa e potenciar as possibilidades dos atores envolvidos.

É em Jean Cardinet (1986) que se encontra um contributo neste domínio quando se refere quer à necessidade de controlar as fontes dos erros, quer à necessidade de prever o modo como a avaliação se implementa nas salas de aula. Assim, e face ao primeiro tipo de necessidade enunciada, Cardinet começa por valorizar a importância de na seleção dos objetivos pedagógicos se ter em conta a “vertente social na avaliação do ensino” (Cardinet, 1986, p. 295), para que nas escolas não penalizem culturalmente os alunos oriundos das classes sociais mais desfavorecidas.

Ainda no domínio do controlo das fontes dos erros, Cardinet refere-se ao facto de um dos tipos de erros a evitar resulta do facto dos docentes avaliarem “muitas vezes a realização do aluno, sem levar em conta aquilo de que depende o êxito ou o fracasso” (idem, p. 297). Daí que o insucesso dos alunos possa ter a ver com o facto de estes estarem a ser avaliados em domínios que nada tenham a ver com os domínios que, de facto, se pretende avaliar. Se este é um problema que pode ter a sua origem em equívocos de natureza didática, também pode ser interessante assinalar que a génese do mesmo pode ter a ver com a enunciação vaga, ambígua e excessivamente generalista dos objetivos a perseguir.

Cardinet, na reflexão que constrói, defende, de igual modo, que os professores possam ter consciência dos diferentes tipos de exigências com que confrontam os alunos e agir em conformidade nas tarefas que lhes propõem. Se o objetivo for “preencher as etiquetas que acompanham geralmente um diagrama de Venn” (idem, p. 298) basta colocar os alunos a preencher uma ficha de exercícios. Se for necessário que um aluno demonstre “a compreensão do conceito” (ibidem), isso “pressupõe que o aluno pode responder, no mínimo, a perguntas apresentadas de maneira diferente” (ibidem). Segundo o autor, a “um terceiro nível, a compreensão da estrutura apresentada permite-lhe efetuar, por exemplo, a operação inversa para reencontrar o estado inicial” (ibidem). Finalmente, em “níveis superiores, o aluno deveria tomar a operação como objeto de estudo, em vez de saber simplesmente efetuá-la. Mais profundamente ainda, é possível que o aluno aprenda um método de raciocínio e um estilo de resolução de problemas” (ibidem). Como defende Cardinet, “ainda sabemos distinguir muito mal estes níveis de integração” (idem, p. 299), o que constitui um problema dada a complexidade da situação e a dificuldade em identificar claramente o nível de desempenho dos alunos, pelo menos ao nível das tarefas que mobilizam operações intelectuais de nível superior. Para além disso, Cardinet defende que, do mesmo modo que “é preciso evitar que o aluno fracassasse por razões que nada têm a ver com o objetivo, também conviria evitar que o êxito se deva a compensações falaciosas” (ibidem).

Foi a partir da identificação deste conjunto de riscos ao nível da avaliação e das dificuldades em implementar um programa de avaliação fiável que o autor se refere à necessidade, e à dificuldade, de implementar um modelo avaliativo que seja capaz de analisar os “processos ou métodos de raciocínio” (idem, p. 302) e de envolver os alunos no âmbito do seu processo de formação, através do que designa por “interação formativa” (idem, p. 303), a qual supõe a monitorização e o apoio dos pares.

Em suma, a relação entre o ato de avaliar e os projetos de diferenciação curricular pedagógica, de acordo com a reflexão que temos vindo a propor pode ser definida, em primeiro lugar, em torno da necessidade de a avaliação fornecer “informação prática” aos professores sobre a qualidade das aprendizagens que os alunos estão a realizar” (Méndez, 2002, p. 79). Segundo Méndez, os professores passam a ter mais possibilidades de “melhorar tanto o processo de aprendizagem - ao mesmo tempo que procura recuperar as dificuldades que os que aprendem devem vencer – como os atos futuros de ensino, mediante a reflexão, a autocrítica e a autocorreção da prática escolar” (idem, p. 80). No entanto, e tal como este autor nos lembra, “dizer que na avaliação interessa recolher informação não esclarece muito e compromete ainda menos” (idem, p. 81). Daí que seja importante saber quais as informações que interessa recolher, porque é que interessa recolher essas informações e como é que as mesmas vão ser recolhidas. É que “nem toda a informação é válida” (idem, p. 83) ou interessante, tendo em conta o fim educativo a que se destina. Por isso é que teremos que saber, também, que “utilização vai ser dada aos resultados das avaliações e quem conhece e beneficia dessas informações?” (ibidem). Se pretendermos certificar as aprendizagens realizadas, a avaliação constrói-se de um modo diferente dos projetos de avaliação que incidem sobre os processos de aprendizagem ou daqueles que pretendem conhecer e compreender as condições da aprendizagem (Hadji, 1994).

Não estamos perante um desafio que se constrói como um desafio específico para lidar com as DA dos alunos, do mesmo modo que não são estas dificuldades que justificam, só por si, a defesa de um projeto de educação escolar diferenciada. Apesar de tudo, importa reconhecer que as DA dos alunos, quer no âmbito de uma pedagogia sujeita a tais pressupostos, quer no âmbito de uma avaliação que deixa de se definir em função do paradigma da medida (Guba & Lincoln, 1989), poderão ser objeto de uma gestão mais capaz e consequente. Isto é, a possibilidade de todos os alunos, com ou sem DA, aprenderem poderá beneficiar do modo como respondemos, de imediato, a três questões: (i) O que é avaliar?; (ii) Porque avaliamos? e (iii) Que uso fazemos dos produtos da avaliação? (Hadji, 1994). Questões, estas, que admitem respostas distintas, ainda que, para serem respostas competentes, devam ser respostas congruentes e suficientemente refletidas pelos professores. Daí que seja necessário saber “quais são as qualidades e competências de um bom avaliador?” (idem, p. 183). Uma pergunta à qual C. Hadji responde comparando o professor com o navegador, a partir do seguinte conjunto de competências: “saber situar-se, ler as cartas e utilizar uma bússola. Quer dizer: determinar os

alvos (objetivos); construir sistemas de referências e de interpretação (modelos de competência cognitiva); reunir e utilizar os instrumentos adequados” (ibidem).

Em conclusão, a reflexão sobre a avaliação como operação decisiva de um projeto de diferenciação curricular e pedagógica obriga-nos a defrontar quer com o sentido do ato de avaliar nas escolas, quer com o modo como se operacionaliza esse ato. Trata-se de uma problemática que iremos discutir no próximo subcapítulo quando refletirmos sobre a tensão entre as respostas desejáveis e as respostas possíveis e as possibilidades de compromissos que se abrem no campo da reflexão sobre a diferenciação curricular e pedagógica.

4. Diferenciação curricular e pedagógica: das respostas desejáveis às respostas possíveis

No debate que temos vindo a apresentar evidenciou-se um confronto entre um projeto de diferenciação curricular e pedagógica de natureza remediativa e um projeto de diferenciação curricular e pedagógica de carácter inclusivo, o primeiro afirmando-se como expressão do paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010) e o segundo como expressão do que temos vindo a identificar por paradigma pedagógico da comunicação (idem). Tanto a reflexão proposta por Perrenoud (2000; 2001; 2011), como a reflexão proposta por Roldão (2003) ou a reflexão proposta por Cosme & Trindade (2013), através da qual introduzimos o contributo do MEM (Niza, 1992; 1992b; 1998; Santana, 2000; Serralha, 2001), apontam para a opção inclusiva, opção essa que corresponde a um outro modo de conceber as ações educativas que têm lugar nas escolas, o que implica que se tenha de redefinir o papel dos professores e dos alunos e a relação diferenciada que estes mantêm com os objetos do saber, os instrumentos que permitem construir este saber e os procedimentos que potenciam uma tal ação. Trata-se de uma abordagem que deverá corresponder a um outro modo de conceber e gerir o currículo, bem como a organização do espaço, do tempo e das dinâmicas pedagógicas que têm lugar numa sala de aula. Como o defendemos anteriormente neste trabalho, a dificuldade em promover um projeto de diferenciação curricular e pedagógica de natureza inclusiva tem a ver, em primeiro lugar, com a necessidade de estabelecer uma rutura de carácter bastante amplo tanto com os compromissos epistemológicos que sustentaram a emergência do modelo de educação escolar, como com a gramática de ensino (Barroso, 1995) que permitiu que um tal modelo se tivesse afirmado da forma como se afirmou, uma rutura que, envolvendo transformações de natureza curricular e pedagógica diversas, implica, para que tais transformações ocorram, de transformações de natureza organizacional, algumas das quais dependerão de medidas mais

abrangentes que remetem para decisões de caráter político exteriores às escolas. Basta olharmos para a fase inicial do que Tomlinson e Allan (2002) designam por “processo de desenvolvimento sistémico dos projetos de diferenciação pedagógica” (p. 81) para se compreender a complexidade do mesmo. Complexidade esta, que está presente nas dez ações que as autoras enunciam para caracterizar aquela fase e que passamos a transcrever:

- “- Estabelecer necessidades, articuladas com uma perspetiva mais ampla.
- Estabelecer definições e um vocabulário comum.
- Fomentar o entendimento e o apoio entre os intervenientes.
- Conciliar a diferenciação pedagógica com uma prática de qualidade.
- Polarizar as intervenções nas iniciativas que têm lugar ao nível das regiões educativas.
- Acompanhar a gestão dos projetos de diferenciação pedagógica conduzidas por outros.
- Planear a coordenação e o apoio.
- Atribuir recursos financeiros.
- Perspetivar a avaliação do progresso.
- Planear a longo prazo” (idem, p. 82-83).

Como se constata, o projeto proposto por Tomlinson e Allan desenvolve-se em várias frentes, ao nível das escolas, ao nível das regiões escolares e ao nível das salas de aula que são os contextos que temos vindo a privilegiar, dado que é nestes contextos que se revelam as DA dos alunos. Seja como for não estamos perante um projeto que envolva mudanças episódicas e circunstanciais. É um projeto que envolve, como já o referimos anteriormente, quer a rutura com o modo de ensino simultâneo, quer com a organização competitiva dos ambientes de aprendizagem, mas, igualmente, com as crenças e as representações dos atores envolvidos, bem como com modos de gestão e alocação de recursos ou de dinâmicas institucionais que importa ter em conta.

É perante este conjunto de dados que cumpre questionar até que ponto é que o desenvolvimento de um projeto de diferenciação curricular e pedagógica inclusivo depende de transformações desta grandeza, as quais envolvem tempo e um processo de construção de cumplicidades e sinergias contingente e, de algum modo, incerto. Por isso, faz sentido perguntar:

- a) até que ponto este projeto é exequível ou, dito de outro modo, quais as possibilidades de transitar, neste âmbito, das respostas desejáveis para as respostas possíveis?
- b) até que ponto é que o esforço pragmático que a pergunta anterior sugere pode constituir um modo de inviabilizar a implementação de um tal projeto?

Importa confirmar que estamos perante uma área que envolve riscos diversos, os quais, na nossa opinião, têm que ser assumidos como riscos inevitáveis. O tipo de práticas educativas que o modelo do MEM propõe, em turmas organizadas como comunidades de aprendizagem, ou os dispositivos de ação e de avaliação utilizados na Escola da Ponte, congruentes com a importância que aí se atribui à solidariedade e à partilha como princípios formativos nucleares (Pacheco & Pacheco, 2012), nem são projetos instantâneos, nem são projetos dissociados de um corpo docente que assume de forma prévia e inequívoca as escolas como espaços de afirmação e educação democráticas. Não sendo possível exigir a todas as escolas e a todos os professores que um projeto de diferenciação curricular e pedagógica se desenvolva em função de tais pressupostos e compromissos, é possível promover, hoje e em qualquer sala de aula, um projeto que sendo menos ambicioso seja um projeto pertinente? Ou seja, é possível desenvolver um projeto capaz de, pelo menos, responder de forma proactiva, quer às DA dos alunos quer aos seus interesses, necessidades e idiossincrasias?

Tendo em conta a complexidade do mundo em que vivemos, as suas ambições e os desafios de natureza diversa com que as escolas se confrontam, enquanto espaços de socialização cultural, tendo em conta as dificuldades em assumir-se como uma instituição congruente com os compromissos de sociedades que se reivindicam como democráticas, num mundo onde as assimetrias de todas as espécies se fazem sentir, importa perguntar, inspirados em Bourdieu, como é que se podem “tomar todas as medidas necessárias para dar aos mais desfavorecidos boas condições de formação e contrariar todos os mecanismos que conduzam a colocá-los nas piores” (Bourdieu, 1987, p. 107).

Em escolas onde, por razões distintas, não é possível, de imediato, construir um modelo de aprendizagem e de relacionamento que prefigure o que Apple e Beane (1997, p. 21) designam por “formas de vida democráticas”, o que poderemos fazer?

Já mostramos neste trabalho que não há qualquer incompatibilidade entre o paradigma pedagógico da instrução (Trindade & Cosme, 2010) e o desenvolvimento de projetos de diferenciação curricular e pedagógica, tal como Perrenoud (2001) defende, quando se refere à diferenciação selvagem ou involuntária, ou A. Cosme (2009) quando nos mostra como a

influência da abordagem comportamentalista em educação esteve na origem de um projeto de diferenciação de caráter prescritivo e instrucionista. Importa reconhecer, contudo, que não estamos perante projetos de diferenciação equivalentes. Aquele a que Perrenoud se refere está na origem de processos de segregação educativa em que o fim último da atividade diferenciadora tem a ver com a legitimação e aceitação incondicional das desigualdades. Ao contrário, a influência comportamentalista, apesar de ser uma influência de cariz meritocrático, merece ser objeto de reflexão, tal como Allal (1986) o faz, como resposta instrumental perante um certo tipo de DA. Ainda que uma tal influência iluda um conjunto de questões que se colocam àqueles que se posicionam no campo das pedagogias democráticas, importa reconhecer que nos confronta com um conjunto de necessidades pertinentes, relacionadas com a gestão diferenciada do currículo e das ações de mediação pedagógica a promover numa sala de aula. Dito de outro modo, a sua dimensão prescritiva é um problema, mas há uma dimensão dessa influência que não poderemos menosprezar, a qual tem a ver com a recusa da inevitabilidade dos factos no domínio da educação escolar, mesmo que, em nome dessa inevitabilidade, se corra o risco de subalternizar o sujeito que aprende. Seja como for, a abordagem comportamentalista alerta-nos para a necessidade de identificar claramente os objetivos das atividades letivas; alerta-nos para a necessidade de definir critérios de realização e de sucesso claros (Hadjji, 1994); alerta-nos para a necessidade de monitorização e de apoio aos alunos no decurso das tarefas. Podendo pôr em causa as suas finalidades, teremos de valorizar, no entanto, o modo como nos permite interpelar o modelo de uma escola que não pode continuar a ensinar tudo a todos como se todos fossem um só (Barroso, 1995).

É tendo em conta este conjunto de pressupostos e a necessidade de transitarmos das respostas desejáveis para as respostas possíveis que vale a pena analisarmos a proposta de Tomlinson e Allan (2002) sobre a “diferenciação das práticas educativas” (idem, p. 15). Trata-se de uma proposta que pode contribuir para que aquela transição se faça sem trair os princípios pedagógicos de um projeto que seja congruente, em termos epistemológicos e políticos, com os compromissos da Escola numa sociedade democrática. Nessa proposta, Tomlinson e Allan (idem) consideram que a diferenciação das práticas educativas pode ocorrer através de três expedientes distintos que, todavia, não são mutuamente exclusivos. Neste sentido, uma tal diferenciação pode ocorrer por duas vias: uma primeira via relacionada com a diferenciação das tarefas escolares, da “flexibilização na organização dos grupos de trabalho (idem, p. 15) e ou da “avaliação e ajustamentos contínuos” (ibidem) e uma segunda via, através da qual a via anterior se operacionaliza, que remete para a possibilidade dos professores poderem diferenciar:

(i) conteúdos; (ii) processos e (iii) produtos. Dito de outro modo, para estas autoras (idem), a identificação das “tarefas escolares adequadas” (ibidem), da reorganização dos grupos de trabalho ou da avaliação e dos ajustamentos curriculares e pedagógicos a realizar, caso sejam necessários, tanto pode ocorrer por uma intervenção docente referente ao currículo, como por via de uma intervenção referente à organização e gestão do trabalho pedagógico, como, ainda, por uma intervenção no domínio da avaliação. Mesmo que a valorização da “recetividade dos alunos” (ibidem), dos seus interesses e dos seus “estilos de aprendizagem” (ibidem) sejam entendidas como a única razão explicativa dos projetos de diferenciação pedagógica, o que para nós pode constituir um problema¹⁴, cremos que estamos perante um roteiro exequível e capaz de apoiar a construção de um projeto de diferenciação curricular e pedagógica possível. E é um projeto possível porque permite

- a) “(...) recusar os referentes «estereotipados», para construir referentes dinamogénicos. Dito de outra forma, construindo, para cada controlo, o referente adequado:
 - que constitua um alvo verdadeiramente desejável para o aprendente, porque corresponde a uma etapa superior do desenvolvimento;
 - que não esteja fora do alcance do aprendente relativamente às suas capacidade e competências atuais;
- b) (...) tornar este referente claro para o aprendente (levando-o a apropriar-se dos critérios de sucesso e de realização, como precisaremos mais à frente);
- c) (...) em última instância, que o aprendente se aproprie dos resultados do controlo, quer dizer, comunicando-lhe informações úteis, porque passíveis de utilização” (Hadjji, 1994, p. 115).

Para este projeto, não sendo necessário que se cumpram os requisitos de caráter epistemológico, pedagógico e organizacional que caracterizam a conceção de diferenciação curricular e pedagógica de caráter mais inclusivo que temos vindo a apresentar, não deixa de ser, no entanto, um projeto que conduz, pelo menos, a uma reflexão contextualizada do

¹⁴ Trata-se de um problema porque através daquele tipo de formulação se corre o risco de abordar a atividade dos alunos nas escolas como uma atividade culturalmente autossuficiente, quando tal atividade tem que ser compreendida em função do tipo e da qualidade das interações que qualquer aluno deve estabelecer com um determinado património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validados e socialmente valorizados.

currículo, ao investimento na identificação de critérios de análise e de monitorização pertinentes e ajustados e à definição de desafios e de apoio adequados.

É verdade que não poderemos circunscrever o debate sobre a diferenciação curricular e pedagógica à problemática das DA dos alunos, assim como é verdade que não poderemos recusar, contudo, uma tal relação. É verdade, também, que essas DA não se resolvem, só por si, com uma reflexão e um ajustamento de desafios e exigências, quer «*a posteriori*», quer de forma prévia à emergência de tais dificuldades. Mesmo assim, vale a pena pensar que se tais exigências e desafios forem realizados de forma criteriosa, podemos estar a contribuir para que os mesmos não se transformem em obstáculos.

Faz sentido, por isso, referimo-nos à proposta de Fernandes (2008), a qual valoriza: (i) o currículo como instrumento de referência do trabalho educativo a promover; (ii) a qualidade das informações e dos critérios que suportam as decisões pedagógicas e didáticas dos professores; (iii) o impacto formativo da avaliação como uma oportunidade do desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos alunos e (iv) o processo educativo que conduz os alunos a aprender a participar e a participar no processo de ensino-aprendizagem e, deste modo, a aprender a participar e a participar no processo de avaliação.

É necessário ir mais longe na reflexão sobre as DA? Pensamos que sim, mas sabendo que é imperioso que o continuemos a fazer, também é imperioso que sejamos capazes de encontrar as respostas possíveis no âmbito do conjunto de circunstancialismos que, hoje, afetam as representações e a atividade docente nas nossas escolas.

5. Dificuldades de aprendizagem: quais os passos e os espaços na/de reflexão?

A nossa experiência profissional ditou desde cedo o caminho que nos trouxe até aqui. Em cerca de quinze anos de docência no 1.º CEB tivemos de lidar com um conjunto variado de situações que justificam a reflexão que pretendemos desenvolver através da construção desta tese. Uma reflexão que nos conduziu a questionamento dos espaços de decisão e adaptação curricular.

Será em função de tais propósitos que pretendemos abordar, então, o enquadramento legislativo do processo ensino-aprendizagem no 1.º CEB, no que respeita à organização e gestão do currículo e à avaliação das aprendizagens dos alunos, tendo em conta a decisão de estudar o modo como decorreu a elaboração dos planos de recuperação, a sua aplicação, a sua monitorização e a sua avaliação. Mesmo sabendo-se que a atual equipa ministerial acabou por

revogar recentemente esses planos, a decisão de os eleger como objeto de estudo tem por base a necessidade de estudar os pontos fortes e as vulnerabilidades da concetualização e a aplicação dos mesmos, já que se trata de uma oportunidade de contribuir para a reflexão sobre as estratégias de diferenciação em uso nas escolas portuguesas, a partir de um projeto suficientemente relevante quer quanto às implicações do mesmo, quer quanto ao tempo da sua duração.

É no quadro 1 que se contextualiza juridicamente o tempo educativo em que decorreu o projeto de pesquisa.

Quadro 1 – Contextualização jurídica do tempo em que decorreu o projeto de pesquisa

Gestão Curricular	Legislação
- Igualdade de oportunidades	Despacho Normativo n.º 1, de 5 de Janeiro de 2005 - Construção de uma sociedade plural e tolerante; - Promoção da qualidade das aprendizagens; - Seleção de metodologias e recursos, tendo em conta as necessidades educativas dos alunos. Decreto-Lei n.º 6, de 18 de Janeiro de 2001 - Integração de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a desenvolver com os alunos ao longo do ensino básico; - Diversidade de ofertas educativas; - Transversalidade de Educação para a Cidadania.
- Adequação/flexibilização curricular	Despacho Normativo n.º 50, de 9 de Novembro de 2005 - Contributo da escola para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor no ensino básico. Despacho Normativo n.º 1, de 5 de Janeiro de 2005 - Reajustamento dos projetos curriculares de escola e turma. Decreto-Lei n.º 6, de 18 de Janeiro de 2001 - Concretização e desenvolvimento do currículo; - Adequação do currículo ao contexto de cada turma; - Integração do currículo e da avaliação; - Lógica de ciclo de aprendizagens; - Conceção, proposta e gestão das mediadas específicas de diversificação da oferta curricular. Despacho Normativo n.º 50, de 9 de Novembro de 2005 - Conceção, organização e implementação do Plano de Recuperação.
- Avaliação	Decreto-Lei n.º 6, de 18 de Janeiro de 2001 - Regulação das aprendizagens; - Orientação do percurso escolar; - Certificação das aquisições e das aprendizagens. Despacho Normativo n.º 1, de 5 de Janeiro de 2005 - Recolha sistemática de informação; - Certificação das diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo;

(cont.)

Gestão Curricular	Legislação
- Avaliação	- Consistência entre os processos de avaliação e competências pretendidas; - Diversificação dos intervenientes no processo, técnicas e instrumentos de avaliação. Despacho Normativo n.º 50, de 9 de Novembro de 2005 - Verificação do cumprimento do currículo; - Reorientação do processo educativo: planos de recuperação (avaliação sumativa interna).

Com o objetivo de melhor compreendermos, então, as alterações ocorridas a nível curricular até à atualidade, no 1.º CEB, devemos recuar até ao ano de 2001, aquando da publicação do Decreto-Lei n.º 6, de 18 de janeiro de 2001 que, entretanto foi revogado pelo Despacho n.º 17169, de 23 de dezembro de 2011. O Decreto-Lei n.º 6, de 18 de janeiro de 2001, apelava ao uso de estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola e turma, mediante a elaboração quer do Projeto Curricular de Escola (atualmente, na figura do Projeto Educativo de Agrupamento – PEA) quer do PCT (atualmente, na figura do PAT). A oferta curricular pretendia-se diversificada, acompanhada por estratégias de desenvolvimento mais promissoras de sucesso escolar. Tais ofertas encontravam-se evidenciadas no art.º 11, n.º 1 e 2. O seu n.º 1 visava o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, gerindo o currículo de forma eficaz e eficiente, junto dos alunos que revelavam insucesso escolar repetido. No seu n.º 2, pretendia-se que através da autonomia das escolas, competiria a estas conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular. Merecedores ainda de destaque são os art.ºs 12.º, 13.º, 14.º e 16.º. Os artigos 12.º e 13.º que se referiam à avaliação, de acordo com três modalidades: a diagnóstica, a formativa e a sumativa. O artigo 14.º abordava os efeitos da avaliação, na retenção do aluno, de acordo com o PCT para um ano terminal de ciclo, que podia comprometer seriamente o desenvolvimento das competências definidas para esse ciclo de aprendizagem. Para terminar, o artigo 16.º tratava da avaliação do desenvolvimento do currículo nacional, bem como a aquisição pelos alunos das competências essenciais.

Outro documento que se decidiu analisar foi o Despacho Normativo n.º 1, de 5 de Janeiro de 2005 (modificado pela Declaração de Retificação n.º 3/2005, de 10 de Fevereiro), onde se defendia uma conceção de avaliação que permitisse: a) apoiar o processo educativo, com objetivo de assegurar o sucesso dos alunos; b) certificar as diversas aprendizagens e

competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa e c) contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisão para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento (Cap. III, n.º 3, alíneas a, b, c).

Numa lógica de ciclo de aprendizagem, no que toca à avaliação, no Cap. III, n.º 57, referia-se que o “aluno será avaliado no final do 1.º ciclo do Ensino Básico e, caso tenha desenvolvido as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos ou nível de escolaridade subsequente, deverá transitar para o 2.º ciclo do Ensino Básico”.

Ainda no âmbito da avaliação importa referir o Despacho Normativo n.º 50, de 9 de novembro de 2005, que definia, no âmbito da avaliação sumativa interna, os princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento, entendidos como modalidades de intervenção tendo em vista o sucesso educativo dos alunos do ensino básico. Este documento reforçava a conceção de avaliação no Ensino Básico, acima descrita, com especial destaque para o 1.º CEB. A avaliação, neste caso, era entendida como um processo, que “permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo”. Tal situação visava possibilitar a “reorganização do trabalho escolar de forma a otimizar as situações de aprendizagem, incluindo-se nestas a elaboração de PR, desenvolvimento e acompanhamento”¹⁵. Tais planos, segundo este documento legal, seriam elaborados no âmbito da avaliação sumativa interna, orientada por princípios de atuação e normas, com vista à implantação, acompanhamento e desenvolvimento enquanto estratégias de intervenção, tendo como finalidade o sucesso educativo dos alunos (art.º 1.º, n.º 1 e 2). Daí que a estratégia de intervenção alvo do nosso estudo seja o plano de recuperação. Este é definido como sendo o

conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor no ensino básico (Cap. II).

Esta estratégia de intervenção aplicava-se aos alunos com DA em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar. No PR, como é referido no Cap. II, n.º 3 podem

¹⁵ In, Preâmbulo do Despacho Normativo n.º 50, de 9 de Novembro de 2005.

ser contempladas as seguintes modalidades, a saber: a) pedagogia diferenciada; b) programas, de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; c) atividades de compensação em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo; d) aulas de recuperação; e) atividades de ensino específico de Língua Portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros. No início do 2.º período o professor titular de turma teria de dar a conhecer o PR, aos pais e encarregados de educação e, logo em seguida, este era colocado em prática. No decurso do 2.º período, especificamente até à interrupção letiva do Carnaval, o professor, ao diagnosticar DA noutros alunos que pudessem comprometer seriamente o seu sucesso, deveria elaborar para estes um PR. O plano é válido até ao final do ano letivo, suscetível de alterações nos períodos intercalares de avaliação (avaliação intercalar do Carnaval ou no período anterior à interrupção letiva da Páscoa).

No final do ano letivo, como era referido no art.º 6.º, n.º 4, alíneas a, b, c, d) e respetivas subalíneas, concluída a avaliação sumativa final, o órgão de gestão deveria enviar para a respetiva direção regional de educação um relatório de avaliação, no qual deveriam constar o público-alvo, os recursos mobilizados, modalidades adotadas e resultados alcançados, tendo em conta os alunos que haviam sido objeto de um PR e que transitassem de ano, os alunos que foram alvo de um PR e que não transitaram de ano, os alunos sujeitos a um plano de acompanhamento e que ficaram retidos, bem como os alunos com planos de desenvolvimento e ainda os alunos encaminhados para outros percursos educativos e formativos.

5.1 O Plano de Recuperação: Finalidades e possibilidades

Como o próprio nome indica, o plano de recuperação compreende um elencar de intenções e ações de ensino diferenciado, com um único objetivo, permitir ao aluno com DA atingir o sucesso escolar e, dessa forma, dar visibilidade ao princípio da igualdade de oportunidades, em termos de acesso, tratamento e conhecimentos no 1.º CEB. De acordo com o Despacho Normativo n.º 50, de 9 de novembro de 2005 são propostos para PR os alunos que apresentem indícios de que poderão não transitar de ano de escolaridade e que são identificados no final do primeiro período, ou, então, antes da interrupção letiva do Carnaval. O PR é aplicável aos alunos que revelem DA em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar.

O Despacho Normativo n.º 50, de 9 de Novembro de 2005, no art.º 2.º refere ainda que o plano de recuperação poderia integrar as seguintes modalidades, a) pedagogia diferenciada

na sala de aula; b) programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; c) atividades de compensação em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo; d) aulas de recuperação; e) atividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros. Depois de elaborado, o programa deveria ser apresentado à direção executiva do agrupamento ou escola, de acordo com o artigo 6.º, do documento anteriormente referido. Sempre que necessário, o plano de recuperação seria alvo de avaliação em articulação com outros técnicos de educação, encarregados de educação e alunos.

Neste sentido, cremos que a elaboração de PR, ou documentos equivalentes, que sejam construídos de forma operacionalmente capaz, respondendo às DA efetivas dos alunos e definindo respostas pedagogicamente pertinentes e exequíveis, pode constituir um instrumento de ação curricular e pedagógico valioso.

Voltamos a afirmar que o desenvolvimento de um projeto curricular e pedagógico mais inclusivo não poderá nem ficar circunscrito à elaboração de PR nem, tão pouco, e apenas, às DA dos alunos, mas também não poderá desvalorizar nem a qualidade dos primeiros nem a importância de encontrar respostas pertinentes para as dificuldades dos segundos, mesmo quando estas se afirmam como respostas remediativas ou compensatórias.

Em suma, é a partir do conjunto dos documentos jurídicos acabados de apresentar e descrever, e dos instrumentos que os mesmos propõem, que se deverá compreender o cenário do projeto de investigação que desenvolvemos, um cenário que se modificou com as mudanças que tiveram lugar no Ministério da Educação por força de chegada ao poder do XIX Governo Constitucional em 21 de junho de 2011, altura em que o trabalho de pesquisa já havia sido desenvolvido.

Seja como for, este é um trabalho que continua a ser pertinente, dado que a mudança política verificada, ainda que seja relevante, não invalida a reflexão que se propõe no trabalho de pesquisa, a qual se centra nas conceções e práticas dos professores no domínio das respostas de diferenciação curricular e pedagógica perante alunos que manifestavam DA.

PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I – Opções Metodológicas

Introdução

O projeto de investigação, que se apresenta nesta parte da tese, deverá ser entendido como um projeto articulado com a reflexão que temos vindo a produzir até este momento. Daí que sejam as representações e as práticas de diferenciação curricular e pedagógica de docentes do 1.º CEB, relacionadas com as respostas que estes professores produzem perante as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, que constituem o objeto de estudo de caso que realizamos, um estudo de caso que teve lugar em 6 escolas do 1.º CEB de um agrupamento escolar do norte litoral de Portugal, no ano letivo de 2009/2010, quando o país vivia um momento político distinto do atual, nomeadamente ao nível das orientações política educativa.

Comparando a situação vivida no ano em que o estudo foi realizado e apresentado, poderemos considerar que, do ponto de vista das medidas de diferenciação curricular e pedagógica, concedidas para intervir com alunos que manifestem dificuldades de aprendizagem, podemos estabelecer as seguintes diferenças:

Quadro 2 – Diferenças entre o ano da realização do estudo e a atualidade

Ano letivo 2009/2010	Atualidade
O PCT tem como objetivo principal o de refletir, avaliar e tentar dar resposta às questões/dificuldades dentro de cada turma.	O PTT constrói um PAT com estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo do 1º Ciclo (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de junho, art.º 2.º, n.º 4).
O PR é aplicável aos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar. Efetuado no fim do 1.º período letivo de aulas ou na avaliação intercalar do Carnaval ou no período anterior à interrupção letiva da Páscoa.	PAP: Plano de Acompanhamento Pedagógico: o PTT é autónomo em implementar planos de acompanhamento pedagógico "em qualquer momento" em que um aluno revele dificuldades no seu percurso escolar. (Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, art.º 2.º, n.º 5, <i>alínea d</i> ; art.º 20, n.º 1, 2 e 3).
PA: O plano de acompanhamento é aplicável aos alunos que tenham sido objeto de retenção em resultado da avaliação sumativa final do respetivo ano de escolaridade	
Curriculo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais (http://www.dgide.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2)	Programas e Metas Curriculares (http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=2)

Apesar de ser necessário reconhecer este aspeto particular do nosso estudo, não cremos que o mesmo possa ser considerado desatualizado, na medida em que as mudanças que tiveram lugar não afetaram as razões que justificam o mesmo, as quais, relembra-se, têm a ver com as representações e as práticas dos professores do 1.º CEB no âmbito das respostas que estes produzem perante as DA dos alunos.

Mudaram as nomenclaturas dos documentos e alguns procedimentos, introduziram-se novidades curriculares e novas exigências no domínio da avaliação, mas o que nos interessava estudar acabou por não ser afetado por tais transformações, tendo em conta que continuam a existir: (i) alunos que manifestam DA; (ii) docentes com perspetivas distintas acerca de tais dificuldades; (iii) planos de atividades, medidas de diferenciação, planos onde se publicitam tais medidas e os compromissos decorrentes da adoção das mesmas e (iv) um enquadramento institucional que não se alterou de forma substantiva.

É tendo em conta estes pressupostos que defendemos a pertinência e atualidade do nosso estudo, o qual se encontra organizado do seguinte modo:

- a) Apresentação dos objetivos do estudo;
- b) Enquadramento epistemológico da pesquisa;
- c) O estudo de caso como estratégia de dados;
- d) Técnicas de recolha e de produção de dados;
- e) Métodos de análise e interpretação de dados.

1. Objetivos do estudo

Um projeto de investigação parte sempre de uma ideia de pesquisa. A formulação do problema significa aperfeiçoar e estruturar formalmente essa ideia de pesquisa (Sampieiri, Collado & Lúcio, 2006, p. 34), a partir da revisão de literatura e de reflexão que o investigador produz sobre a mesma, em função do conjunto de preocupações que o conduzem a lançar-se na construção e desenvolvimento do projeto.

Quando se trata de um estudo qualitativo, segundo Punch (1998) há cinco preocupações a respeitar: (i) direcionar o projeto, tornando-o coerente; (ii) delimitar o projeto; (iii) focalizar-se na problemática em estudo; (iv) identificar um referencial para promover o estudo e (v) perspetivar quais os dados que será necessário obter.

Neste trabalho, e por razões que já foram objeto de justificação no mesmo, pretende-se estudar o modo como num agrupamento de escolas do norte litoral de Portugal se responde às DA dos alunos do 1.º CEB, de forma a compreender-se e a refletir-se sobre as práticas de diferenciação curricular e pedagógica que têm lugar nas escolas daquele nível de escolaridade que integram o agrupamento em causa.

Para concretizar um tal projeto, criaram-se as condições para averiguar quais as estratégias utilizadas por um grupo de 21 professores do 1.º CEB no domínio da identificação

das DA dos alunos, no domínio da conceção e implementação dos planos de intervenção dirigidos para esses alunos e, ainda, no domínio da monitorização e avaliação desses planos, bem como da própria atividade e desempenho dos estudantes.

Neste sentido, com o estudo realizado, pretendemos responder ao seguinte conjunto de questões:

- a) Como é que os professores que participam no estudo definem e justificam os projetos de diferenciação curricular e pedagógica que se desenvolvem no 1.º CEB? Que importância lhes atribuem?
- b) Quais as características dos projetos curriculares de turma concebidos e implementados por esses professores?
- c) Quais as práticas de gestão curricular adotadas pelos professores face aos alunos com DA?
- d) Como se monitorizam os projetos de intervenção acordados?
- e) Que estratégias de apoio educativo se proporcionam a esses alunos?
- f) Quais as práticas e os procedimentos de avaliação?

Por isso, analisámos os PCT e os PR elaborados por esses professores, bem como as Atas dos Conselhos de Docentes em que os mesmos participaram. De igual modo, observámos algumas aulas ministradas por aqueles professores que nos serviram de ponto de referência para delimitar algumas das dimensões da análise efetuada e para elaborarmos roteiros das entrevistas que realizámos com cada um dos 21 docentes.

2. Enquadramento epistemológico da pesquisa

“Por meio de suas dúvidas e incertezas, o homem procura caminhos para o desenvolvimento delas, buscando na pesquisa as respostas.”

Aristóteles, cit. por Kahlmeyer-Mertens *et alli*, (2007, p. 24)

Creemos que estas palavras tão sábias servem de mote à nossa discussão acerca das questões epistemológicas de uma investigação em educação, em que a tomada inicial de posição do investigador será a de refletir quanto à opção metodológica a adotar numa pesquisa.

As dúvidas e as incertezas no início de uma pesquisa assumem outros contornos, assim que o investigador decida qual a opção epistemológica a seguir, uma decisão que nos remete obrigatoriamente para a discussão acerca do que entendemos por ciência e por construção do conhecimento científico.

Na tradição positivista, a resposta a esta questão constrói-se em função do seguinte conjunto de pressupostos (Santos, 2001):

- a) A aspiração última da Ciência é o acesso às leis da Natureza, a qual é entendida como o reino da simplicidade e da regularidade;
- b) A construção do conhecimento científico implica então que se desconfie das evidências resultantes da nossa experiência imediata e dos nossos vínculos com a realidade a estudar, promovendo-se assim uma leitura neutra da realidade através da adoção do método experimental, o qual permite eliminar a ambiguidade, a incerteza e a aleatoriedade dos factos;
- c) A função da Ciência é permitir que, através do acesso a leis gerais e universais, se torne possível prever e determinar os conhecimentos.

Daí que Boaventura S. Santos (idem), para aqueles que partilham esta visão, se desvalorize todo o tipo de conhecimento que não se construa de acordo com os parâmetros e procedimentos do método experimental.

Como se constata, face a este conjunto de pressupostos que suportaram a emergência das ciências exatas, confrontamo-nos com a necessidade de perguntar: até que ponto estes pressupostos se permitem constituir como fundamentos, pelo menos, das Ciências Sociais e Humanas¹⁶?

Como é que uma conceção de Ciência que se constrói sobre um edifício epistemológico, em que a argumentação produzida se baseia na existência de verdades irrefutáveis, apenas porque estas são um produto do método experimental, pode adequar-se às contingências da vida das pessoas, dos grupos sociais e das comunidades (ibidem)?

É possível pensar na vida das pessoas e das sociedades em função de princípios e de funcionamentos universais sem ter em conta o tempo e o lugar concretos em que os acontecimentos ocorrem?

¹⁶ Autores como Santos (2000; 2001), Stengers e Bensaude-Vincent (2005) questionam se tais pressupostos poderão continuar a ser fundamento das próprias Ciências Exatas.

Por outro lado, para Santos (2001) o conhecimento científico não pode ser concebido como uma entidade independente do sujeito que o constrói. Isto é, a objetividade e o rigor, ao nível do processo de construção desse conhecimento, não poderão ser vistos como algo que se adquira em função da recusa da interferência das particularidades humanas dos sujeitos que o constroem (idem). Até porque as regularidades, em função das quais se configuram as leis científicas, resultam sempre de um conjunto de consensos explícitos e implícitos que se estabelecem no seio de uma dada comunidade científica (idem). Não se nega a necessidade do conhecimento científico e o seu impacto no mundo em que vivemos, o que se defende é que tal discurso tem que se definir mais como um discurso plausível do que como um discurso irrefutável. Tal como B. S. Santos defende, “a verdade é uma pausa mítica uma batalha contínua e interminável travada entre vários discursos de verdade” (Santos, 2001, p. 91).

No campo da investigação relacionado com as Ciências Humanas e Sociais, e particularmente no campo da Educação, a abordagem científica define-se mais pela sua dimensão hermenêutica do que pela sua dimensão nomotética. Daí a opção, nesta tese, por uma perspetiva interpretativa do trabalho de investigação, a qual, segundo Ponte (1994) é uma abordagem que se apoia em duas correntes: a fenomenológica que defende a necessidade de compreender o sentido dos acontecimentos e o “interacionismo simbólico” que segue o seguinte conjunto de pressupostos: (i) a experiência humana é mediada pela interpretação – não tendo os objetos, as situações e os acontecimentos significado em si mesmos, os quais lhes são atribuídos pelas pessoas; (ii) os significados que atribuímos à realidade são produto da interação social entre os seres humanos e (iii) estes significados são produzidos e modificados através dum processo interpretativo que cada pessoa vive permanentemente ao confrontar-se com a realidade e as interpretações que se produzem sobre a mesma.

Foi a partir de tais pressupostos que tomámos a decisão de, em termos epistemológicos, estudar o fenómeno que elegemos como objeto da nossa investigação, em função de uma abordagem hermenêutica do mesmo, a qual justifica, de imediato, a opção por uma metodologia de pesquisa de carácter qualitativo, uma metodologia baseada em processos descritivos e compreensivos da realidade que dado o objetivo de pesquisa selecionado – as crenças e as práticas de diferenciação curricular e pedagógica dos professores perante as DA dos alunos – exigia que se estudasse, de forma aprofundada e pormenorizada, “os fenómenos em questão, sempre com a preocupação de uma contextualização, de forma a encontrar o verdadeiro significado dos atos efetivos emergentes” (Lopes, 2005, p. 59). Desta descrição pormenorizada salientamos, segundo Flick (2009, p. 43), a “interatividade entre todas as fases do processo de pesquisa

(problema, recolha de dados, hipóteses, constituição da amostra) em que a ‘circularidade’ é a característica central”. Interatividade esta que, segundo Miles e Huberman (1994, p. 6), visa permitir construir “uma visão «holística» (sistemática, integrada) do contexto em estudo: a sua lógica, princípios e regras”, procurando, então, o investigador “captar os dados partindo das preocupações dos próprios atores ‘desde dentro’, num processo de atenção profunda e com apreensão empática deixando de parte preconceitos e ideias feitas, etc.” (ibidem).

3. Estudo de Caso como estratégia de investigação

A nossa opção pelo Estudo de Caso explica-se, em primeiro lugar, pelo vínculo entre esta estratégia e os fundamentos epistemológicos acabados de referir do projeto de investigação a desenvolver, e em segundo lugar, porque se debruça “deliberadamente sobre uma situação específica, que se supõe ser única em muitos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (Ponte, 1994, p. 3). Também Matos e Carreira (1994) defendem que o Estudo de Caso é adequado quando o fenómeno de estudo não se pode isolar do contexto, sendo um meio de investigar fenómenos imersos em unidades sociais complexas que incluem múltiplos elementos potencialmente importantes para a compreensão desse fenómeno, o que corresponde à situação desta investigação.

Sendo esta uma definição de Estudo de Caso, importa reconhecer que estamos perante uma estratégia que se poderá relacionar com finalidades investigativas distintas.

Para Léssard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), Yin (1994), Bogdan e Biklen (1994) e Punch (1998), existem o estudo de caso único e estudo de caso múltiplo ou comparativo. Stake (1995) apresenta uma classificação diferente, referindo-se: (i) ao estudo de caso intrínseco, no qual o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular que seja pertinente investigar; (ii) ao instrumental, que permite examinar o caso para aprofundar um assunto, para refinar uma teoria e proporcionar uma explicação genérica; (iii) ao coletivo, quando o caso instrumental se estende a vários casos e para possibilitar, pela comparação, conhecimento mais profundo sobre o fenómeno, população ou condição.

Aplicando estas definições ao nosso Estudo de Caso, diremos que tentamos compreender uma situação, a partir de um contexto particular, não tanto com o objetivo de o descrever mas de contribuir para uma reflexão sobre a problemática estudada. Neste sentido, pode considerar-se que o nosso Estudo de Caso é um Estudo de Caso instrumental (Stake, 1995).

Seja como for, o que tentámos foi, por um lado, responder às finalidades que elegemos como aquelas que devíamos perseguir e, por outro, fazê-lo respeitando um conjunto de critérios que, segundo Goetz e LeCompte (1984), deverão ser aqueles que orientam os projetos do investigador, os quais, segundo os autores citados, são: (i) adequação; (ii) clareza; (iii) carácter completo; (iv) credibilidade (asseguradas pela validade e fidedignidade); e (v) significado.

A estes ainda se juntam outros dois, conhecidos por: (i) criatividade e (ii) singularidade. Trata-se de critérios que se aplicam aos diversos componentes do estudo: (i) base teórica, (ii) problema e objetivos do estudo; (iii) modelo geral de investigação; (iv) seleção dos participantes, locais e circunstâncias; (v) a experiência e os papéis do investigador; (vi) estratégias de recolha de dados; (vii) técnicas de análise de dados; (viii) apresentação, interpretação e aplicação das conclusões.

O critério *clareza* tem a ver com a forma como o estudo de caso é exposto/explicado ou relatado. A significância, adequação e carácter completo dizem respeito à formulação do problema e ao modelo geral de estudo. A *credibilidade*, composta pela validade, encontra-se intimamente ligada à precisão dos resultados (Goetz & Le Compte, 1984; Merriam, 1988). Por um lado, diz respeito ao modelo geral do estudo exigindo a fundamentação de conceitos essenciais, a definição dos dados a recolher, a definição dos processos de recolha, organização, análise e interpretação dos dados. Por outro lado, tem a ver também com os instrumentos utilizados.

A validade pode ainda desdobrar-se em: (i) validade conceptual que tem a ver com a caracterização dos conceitos-chave e os critérios operacionais para classificar dados como instâncias exemplificativas deste ou daquele conceito; (ii) validade interna, quando as conclusões apontadas correspondem de forma autêntica a alguma realidade reconhecida pelos próprios participantes no caso, não sendo produto da imaginação do investigador; e (iii) validade externa, que diz respeito ao grau de legitimação das representações obtidas para serem comparadas com outras causas.

Finalmente, a *fiabilidade* refere-se à questão de saber se as operações do estudo (recolha e análise de dados) poderiam ser repetidas, com resultados semelhantes. No fundo diz respeito essencialmente aos instrumentos usados e à forma como são analisados os dados, ainda que se deva ter em conta que os objetos estudados são singulares e encontram-se sujeitos a um processo de desenvolvimento.

Foram estes critérios que nos propomos respeitar neste trabalho, conhecendo alguns dos riscos inerentes a um tal empreendimento, nomeadamente aqueles que dizem respeito à

representatividade do estudo. Até que ponto é que o estudo desenvolvido não aborda uma situação excecional que, existindo, pode não exprimir as modalidades de diferenciação curricular e pedagógica mais relevantes de lidar com os problemas de aprendizagem dos alunos? Neste sentido, podemos nós questionar acerca da importância de um estudo que se debruça sobre uma situação alegadamente periférica?

Neste trabalho, e de acordo com os pressupostos que o regem, não se visa estabelecer extrapolações de qualquer espécie. Tampouco isto é possível, tendo em conta os procedimentos metodológicos adotados. O que se pretende é estabelecer um processo de interpelação entre o conjunto das reflexões teóricas relevantes que têm vindo a ser produzidas e as crenças, conceções e práticas de professores que partilham uma realidade institucional comum. Logo, a relevância do estudo é assegurada pelo facto de estudarmos o pensamento, a ação de atores educativos reais num contexto real, pelo facto de termos como referência da reflexão produzida um corpo teórico que corresponde ao património de abordagens que hoje temos ao nosso dispor.

Não sendo este o único problema metodológico a discutir, importa reconhecer que os outros problemas que se colocam quando se produz um estudo de caso, nomeadamente, os da validade e fiabilidade do estudo, serão objeto de abordagem no capítulo seguinte, referente às técnicas de recolha e de produção de dados.

4. Técnicas de recolha e de produção de dados

Após se identificar e justificar a estratégia adotada para concretizar o estudo que decidimos realizar, chegou o momento de abordarmos o modo como o mesmo foi operacionalizado, identificando os objetos e as situações que estudamos, bem como os procedimentos metodológicos adotados. O quadro 3 permite retratar o plano de operacionalização que elaboramos.

Quadro 3 – Plano de operacionalização de recolha de dados

Objetos e situações estudadas	Técnicas de recolha de dados
PCT	Análise documental
PR	Análise documental
Atas	Análise documental
Perceções dos professores	Entrevistas semiestruturadas

Poderia acrescentar-se, ainda, à lista elaborada, a observação de aulas como mais uma das técnicas utilizadas para operacionalizar o estudo de caso – a observação de aulas – ainda que tal observação não tenha assumido uma dimensão relevante no referido estudo. Tratou-se de uma observação circunscrita de 2 aulas de cada um dos 21 docentes envolvidos que, por um lado, permitiu confirmar e contribuir para problematizar alguns dos dados obtidos através da análise documental e, por outro, permitiu apoiar a construção do guião das entrevistas semiestruturadas.

Tendo como objetivo geral do estudo, a intenção de compreender e refletir sobre as conceções e as práticas de diferenciação curricular e pedagógica de todos os professores do 1.º CEB, que trabalham num único agrupamento de escolas do norte litoral da Portugal, quando confrontados com as DA dos seus alunos, pensamos encontrar o dispositivo metodológico adequado, daí a opção por analisar os documentos que poderão revelar de forma mais pertinente aquelas conceções e as representações das práticas partilhadas por esses professores, bem como a condução de entrevistas que, em conjunto com aquela análise, pudesse suscitar uma triangulação dos dados capazes, por um lado, de “clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída. Por outro lado, pretende-se identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo” (Afonso, 2005, p. 73).

Sendo verdade que o estudo beneficiaria de uma observação mais ampla do trabalho de docentes e discentes na sala de aula, o que é certo é que a observação mais circunscrita a que atrás nos referimos resulta de fatores que não dependiam da vontade do investigador. Este tinha condições para realizar observações mais ambiciosas, mas, por razões que, de algum modo, se compreendem, não houve disponibilidade dos professores que participaram no estudo para que o investigador pudesse realizar observações mais constantes e prolongadas.

4.1 Análise Documental

A análise documental que produzimos, relembramos, foi a técnica de investigação que utilizamos para abordar os PCT, os PR e as Atas dos Conselhos de docentes.

Como o próprio nome indica, “análise” implica estar atento à complexidade do “corpus documental” organizado pelo investigador. Exige paciência e disciplina na aplicação das diferentes formas de atuação (Pardal & Correia, 1995). O investigador deve definir claramente o objeto de estudo, detetar o nível de imparcialidade das fontes, ou seja, deve estar atento à

representatividade dos dados e à camuflagem e interesses diversos. Por fim, deve comparar apenas o comparável, isto é, definições com idênticos conteúdos e uso de uma metodologia similar.

Desde logo, estas três regras conduziram-nos até à conceção de *documento*, que viria a ser por nós assumida no estudo. Na realidade foi difícil assumir uma única definição como certa, mas mesmo assim partimos do seguinte pressuposto: o documento é uma “fonte primária”, em bruto (Sousa, 2005, p. 262) e fornece dados originais, com os quais o investigador tem uma relação direta e os analisa.

Assumimos uma definição de documento mais abrangente. Segundo Cellard (2008, p. 296), um documento é uma “declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, facto ou estado”. Para este autor, o documento escrito “(...) constitui uma fonte extremamente preciosa para todo investigador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (Cellard, 2008, p. 295).

A técnica de análise documental apodera-se do “passado relativamente recente, descrito nos documentos originais que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor” (Hélder, 2006, pp.1-2). O investigador aplica um conjunto de operações que visam representar o conteúdo dos documentos sob uma forma mais original, a fim de facilitar num estado ulterior; a sua consulta e referência (Chaumier, 1974, cit. por Sousa, 2005, p. 262).

Através da análise documental, podemos analisar documentos primários, os PR, os PCT e as atas em bruto, para seguidamente condensar a informação e produzir documentos secundários, resumos, sínteses, grelhas de frequências, entre outros (Sousa, 2005).

Já com o “corpus de análise” organizado determinámos, então, os seguintes objetivos de análise (idem): a) escolher as informações mais importantes do texto; b) reconhecer a sua organização e estrutura; c) interpretar ideias e conceitos; d) procurar chegar a níveis mais profundos de compreensão; e) encontrar as ideias principais e as direções secundárias; f) perceber como as ideias se relacionam; g) identificar as conclusões e as bases que as sustentam.

E foi partir destes objetivos que se justificaram os procedimentos metodológicos de análise adotados, os quais correspondem às fases que Sousa (idem) propõe: a) primeira leitura, integral, calma e cuidada, para se ter uma visão do seu todo; b) segunda leitura, assinalar, sublinhar ou anotar as palavras que não são compreensíveis; c) leitura cuidadosa do texto e

detetar a ideia principal; d) localização dos principais elementos (factos, conceitos, ideias); e) análise dos elementos (vocabulário, estrutura do texto, etc.), que podem aparecer de modo explícito ou implícito; f) análise das reflexões, conexões e interações dos diferentes elementos que constituem o texto, procurando sobretudo estabelecer relações entre hipóteses e resultados obtidos ou conclusões a que se chegou; g) análise da estrutura, ou seja, da forma arquitetural, como os elementos estão organizados no seu conjunto; h) análise temática, apreensão e compreensão do tema central, as ideias, problemas, raciocínios e argumentações; i) análise interpretativa, efetuando um exame crítico do texto; j) interpretação final destas análises; e k) redação do resumo, sumário ou condensação do texto.

4.1.1 Projetos Curriculares de Turma

A análise dos PCT pautou-se pela análise atenta e cuidada dos pontos que compunham o formulário a preencher pelos professores do agrupamento. Os PCT são documentos que visam garantir a gestão contextualizada do currículo, tendo sido adotados pelas escolas com a promulgação do Decreto-Lei n.º 6, de 18 de janeiro de 2001, que entretanto foi revogado pelo Despacho n.º 17169, de 23 de dezembro de 2011. Hoje, os professores titulares, com base no Decreto-Lei n.º 139 de 5 de julho de 2012, constroem os PAT, com as respetivas estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo, “integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características” (art.º 2, n.º 4), “(...) em articulação com o conselho de docentes (...) do 1.º CEB”. Do presente normativo, destacámos os seguintes princípios orientadores: (i) Promoção da melhoria da qualidade do ensino (*alínea a*); (ii) Redução da dispersão curricular e do reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais (*alínea b*); (iii) Reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo e uma maior liberdade de escolhas formativas, no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado às características próprias e integrado no respetivo projeto educativo (*alínea e*); (iv) Articulação do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua um elemento de referência que reforce a sistematização do que se ensina e do que se aprende (*alínea k*), entre outros.

Nesta fase, quisemos ter uma visão do seu todo, daí termos realizado uma leitura com o intuito de assinalar ou anotar a informação mais relevante relacionada com a caracterização das turmas, realçando os alunos que manifestavam DA, sinalizadas ou não, e com Plano de Recuperação (PR).

Aprofundámos a análise dos PCT através da construção de algumas grelhas onde condensamos a informação mais relevante quanto às (i) Finalidades do projeto Curricular de Turma; (ii) Estratégias educativas a desenvolver; (iii) Estratégias para casos particulares com alunos com Dificuldades de Aprendizagem (DA); (iv) Dificuldades de Aprendizagem com alunos com e sem Plano de Recuperação; e (v) Outras Situações.

Durante o processo de condensação da informação, registámos a frequência com que era mencionada pelo professor, um processo deveras importante para análise interpretativa, onde foi elaborado um exame crítico através da correlação de informação.

No anexo III, pode encontrar-se o resultado dessa análise, o qual serviu de apoio à interpretação, e subsequente reflexão, dos dados.

4.1.2 Atas das reuniões de ano e de departamento do 1.º CEB

O acesso às atas foi-nos concedido pelo presidente do agrupamento de escolas, que ofereceu um espaço próprio para a atividade de consulta.

O registo das informações constante nas atas foi alvo de análise e faz parte de um conjunto de reuniões do conselho de doentes do 1.º CEB, num total de 13 reuniões.

Após um exame detalhado às atas, identificámos os seguintes assuntos: (i) avaliação trimestral dos 3 períodos letivos de aulas; (ii) diagnóstico das DA dos alunos; e (iii) medidas educativas a adotar pelos professores com essas crianças.

Procedemos à transcrição da informação, agrupada por anos de escolaridade, identificando o respetivo professor, como forma de controlo, para que nenhuma informação acerca dos alunos desse professor se perdesse.

Elegemos como períodos de análise os períodos de avaliação, tendo analisado os documentos, em função do seguinte conjunto de categorias:

- a) 1.º Período – (i) problemas ao nível do desempenho escolar; (ii) a autonomia dos alunos; (iii) o acompanhamento psicológico; (iv) a motivação dos alunos; e (v) os problemas de socialização e de responsabilização;
- b) 2.º Período – analisámos os documentos em função das medidas educativas propostas nas atas, que foram enquadradas nas seguintes subcategorias: (i) Medidas de reforço de aprendizagem; (ii) Apoio da psicóloga; (iii) Maturidade; (iv) Comportamento; (v) Limitações na autonomia; (vi) Necessidade de brincar; (vii)

Necessidade de concentração/atenção na resolução dos trabalhos propostos; (viii) Incumprimento de regras; (ix) Ritmo de trabalho; (x) Assiduidade/pontualidade; (xi) Problemas de socialização e responsabilização; e (xii) Intervenção ao nível da terapia da fala.

- c) 3.º Período – analisámos os documentos em função dos (i) progressos dos alunos e (ii) algumas medidas a tomar em termos de futuro.

4.1.3 Planos de Recuperação

Os PR, que resultaram da promulgação do Despacho Normativo n.º 50, de 9 de novembro de 2005, são instrumentos de gestão curricular e pedagógica que, segundo o referido despacho, se destinam a aplicar “aos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar” (art.º 2, n.º 2). Os mesmos deverão integrar, como é referido no n.º 3, as seguintes modalidades: a) pedagogia diferenciada na sala de aula; b) programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; c) atividades de compensação em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo; d) aulas de recuperação; e e) atividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros.

Hoje, tal como já o referimos de acordo com o Despacho normativo n.º 24-A, de 6 de dezembro de 2012, o professor traça para o aluno com DA um PAP, reunindo no seu interior medidas de promoção do sucesso escolar (art.º 20). Ou seja,

no âmbito da sua autonomia, devem ser adotadas medidas de promoção do sucesso escolar, definindo-se, sempre que necessário, planos de atividade de acompanhamento pedagógico orientados para a turma ou individualizados, com medidas adequadas à resolução das dificuldades dos alunos (...)” (art.º 20.º, n.º 1).

O professor, de entre muitas medidas contempladas no normativo, pode designar as seguintes: (i) a) Medidas de apoio ao estudo, que garantam um acompanhamento mais eficaz do aluno face às dificuldades detetadas e orientadas para a satisfação de necessidades específicas (*alínea a*); (ii) c) Constituição temporária de grupos de homogeneidade relativa em termos de desempenho escolar, em disciplinas estruturantes, tendo em atenção os recursos da escola e a pertinência das situações (*alínea c*); (iii) d) Coadjuvação em sala de aula, valorizando-

se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino (*alínea d*); (iv) Acompanhamento extraordinário dos alunos nos 1.º e 2.º CEB, conforme estabelecido no calendário escolar (*alínea g*); (v) Acompanhamento a alunos que progridam ao 2.º ou ao 3.º ciclos com classificação final inferior a 3 a Português ou a Matemática no ano escolar anterior (*alínea h*).

O PAP quer individual, quer da turma, deve ser, como é referido no art.º 20, n.º 2, “(...) traçado, realizado e avaliado, sempre que necessário, em articulação com outros técnicos de educação e em contato regular com os encarregados de educação”. O professor, sempre que achar importante, independentemente do período letivo de aulas, traça o plano sempre que os alunos revelem no seu percurso DA em qualquer disciplina ou área disciplinar (art.º 20, n.º 3).

Relativamente aos PR, foram alvo de análise documental 25 PR, entregues por 8 professores, dos 21 que compõem a amostra. O quadro 4 elucida-nos da distribuição dos 25 PR pelos 8 professores, segundo o ano de escolaridade, o sexo, a idade e o período de avaliação/elaboração.

Quadro 4 – Alunos com Planos de Recuperação

Professores(as)	Ano de Esc.	N.º de PR	Sexo	Idade	Data de Elaboração	
I	2.º ano	4	M	7 anos	Dez.	16/12/09
			M	7 anos	Dez.	16/12/09
			F	7 anos	Dez.	16/12/09
			M	8 anos	Dez.	16/12/09
L	2.º ano	3	M	7 anos	Fev.	08/02/10
			M	7 anos	Fev.	08/02/10
			F	7 anos	Fev.	08/02/10
O	4.º ano	2	M	10 anos	Dez.	15/12/09
			M	12 anos	Dez.	15/12/09
P	2.º ano	4	M	7 anos	Dez.	14/12/09
			M	7 anos	Dez.	14/12/09
			M	8 anos	Dez.	14/12/09
			F	7 anos	Dez.	14/12/09
R	3.º/4.º ano	2	M	8 anos	Fev.	08/02/10
			M	9 anos	Fev.	08/02/10
T	4.º ano	4	M	9 anos	Dez.	10/12/09
			M	9 anos	Dez.	10/12/09
			M	9 anos	Dez.	10/12/09
			F	9 anos	Dez.	10/12/09
U	4.º ano	2	M	9 anos	Dez.	07/12/09
			M	10 anos	Dez.	07/12/09
V	4.º ano	4	M	9 anos	Dez.	11/12/09
			M	9 anos	Dez.	11/12/09
			M	9 anos	Dez.	11/12/09
			F	9 anos	Dez.	11/12/09

O quadro 4 mostra-nos também que dos 25 PR, 20 PR foram elaborados no 1.º período de avaliação trimestral, realizada em dezembro, antes da interrupção letiva do Natal. Os

restantes cinco foram elaborados antes da avaliação final do 2.º período, especificamente, no mês de fevereiro, após a interrupção letiva do Carnaval. Os alunos propostos a PR são na sua maioria do sexo masculino, matriculados no 4.º ano de escolaridade (n=12, 10M e 2F), com a proposta apresentada no mês de dezembro. Verifica-se que o 2.º ano de escolaridade também tem um número significativo de alunos do sexo masculino propostos para PR (n=11, 8M, 3F), durante o mês de dezembro. Os restantes são do 3.º/4.º ano, apenas com dois alunos, do sexo masculino.

O processo de análise dos PR foi idêntico ao da análise dos PCT, com construção de grelhas com registo de frequências, correlações e redução sucessiva de informação redundante, estando o resultado de tal análise publicado no anexo V.

Como se poderá constatar, pela leitura do documento constante desse apêndice, as categorias que identificámos para promover a análise dos planos de recuperação são as seguintes: (i) situação do aluno, dificuldades diagnosticadas; e (ii) estratégias/medidas propostas pelo professor titular de turma.

4.2 As Entrevistas

Tendo em conta os objetivos já identificados que justificam a adoção das entrevistas no âmbito do projeto de pesquisa desenvolvido, pode considerar-se que, de um modo geral, se pretendia através da entrevista “confrontar a nossa perceção do ‘significado’ atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem” (Werner & Schoepfle, 1987, cit. por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p. 160). É uma entrevista semiestruturada, orientada para a resposta, e trata de recolher crenças, opiniões e ideias dos sujeitos observados, “não considerando de modo absoluto a ordem de aparição das informações no desenvolvimento do processo” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 162). Nós, no papel de entrevistadores, tivemos como finalidade “encaminhar a comunicação para os objetivos da entrevista, sempre que o discurso se desvie das intenções da investigação, suscitando o aprofundamento da informação requerida – de elementos compreensivos que, naturalmente, o entrevistado deixa escapar” (Pardal & Correia, 1995, p. 66).

Como sugere Sousa (2005, p. 247), apoiado em Selltz, o “aprofundamento da informação” para que seja efetivo, deve permitir a averiguação de: a) factos – saber o que na realidade sucede, dentro do assunto em estudo; b) opiniões – conhecer qual é a opinião pessoal do entrevistado, sobre determinados factos; c) atitudes – conhecer qual a atitude do entrevistado

em relação aos factos; d) decisões – saber o que o entrevistado decide fazer, perante os factos; e) motivações – conhecer os fatores que influenciaram o entrevistado a tomar aquelas atitudes e decisões e porquê.

Nesta entrevista semiestruturada, foram tidas em conta duas modalidades de perguntas: abertas e fechadas. Desta forma, a entrevista procurou auxiliar a recolha de dados acerca das seguintes dimensões: a) o percurso profissional do professor; b) as representações, concepções dos professores sobre o processo ensino-aprendizagem; c) a descrição dos professores e a sua reflexão sobre um tal processo.

As questões foram classificadas quanto à modalidade e tipo de perguntas, em cada uma das dimensões e sub-dimensões da entrevista. A entrevista foi composta por perguntas abertas e explícitas, sabendo que as mesmas poderão causar algum incómodo ao entrevistado, já que grande parte têm como objetivo procurar informação direta e imediata sobre o assunto em estudo, sobre a qual o entrevistado, apesar de ter conhecimento prático das realidades com as quais convive, nunca teve oportunidade de refletir de uma forma precisa e de a enquadrar teoricamente, procurando novas estratégias de ação, neste caso, no domínio do ensino. Quanto à tipologia ela compreende, segundo Pardal e Correia (1995): a) perguntas de facto – procuram recolher informação sobre assuntos concretos de fácil determinação: sexo, idade, entre outros; b) perguntas de ação – dizem respeito a ações passadas; c) perguntas de intenção – o entrevistado, por vezes tem dificuldades em responder, é colocado na situação de revelar a sua atitude; d) perguntas de opinião – o entrevistado é levado a pensar sobre a temática da entrevista.

4.2.1 Guião da entrevista

A entrevista foi orientada por “um referencial de perguntas guia, suficientemente abertas que [são] lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas, antes, à medida da oportunidade, nem, tão-pouco, tal e qual foram previamente concebidas e formuladas” (Pardal & Correia, 1995, p. 65).

É através do quadro 5 que se explicita o guião e o plano que serviu de suporte à entrevista, a qual se define como uma entrevista semiestruturada porque se pretendia, por um lado, que os entrevistados pudessem dialogar com o entrevistador sem constrangimentos, e por

outro lado, que se seguisse o guião de perguntas que permitisse a focalização dos seus discursos nos temas do projeto de investigação¹⁷.

Quadro 5 – Classificação das questões do guião de entrevista

Dimensão	Sub-Dimensão	Modalidade	Tipologia	Questões colocadas
Percurso profissional	Tempo de serviço	Aberta	Facto	2.1
	Experiência profissional	Aberta	Ação	2.2
		Aberta	Facto	2.3
		Aberta	Facto	2.4
		Aberta	Facto	2.5
		Aberta	Facto	2.6
Representações, concepções sobre o processo ensino-aprendizagem	Processo ensino-aprendizagem	Aberta	Intenção/Opinião	3.1
		Aberta	Intenção/Opinião	3.2
		Aberta	Opinião	3.3
		Aberta	Opinião	3.4
		Aberta	Opinião	3.5
		Aberta	Opinião	3.6
		Aberta	Intenção	3.7
		Aberta	Opinião	3.8
		Aberta	Opinião	3.9
		Aberta	Facto	4.1
Processo ensino-aprendizagem	Situações de aprendizagem na sala de aula	Aberta	Intenção	4.2
		Aberta	Intenção	4.3
		Aberta	Intenção	4.4
		Aberta	Intenção	4.5
		Aberta	Intenção/opinião	4.6
		Aberta	Opinião	4.7
		Aberta	Ação/Intenção/Opinião	4.8
	Avaliação	Aberta	Ação/Intenção/Opinião	4.9

Sampieri, Collado e Lucio (2006) consolidam a tipologia de questões segundo Pardal e Correia (1995) atribuindo uma nomenclatura diferente. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006) as *questões gerais* dizem respeito a colocações globais (impulsores) para chegar ao assunto de interesse do pesquisador; as *questões para exemplificar* servem como impulsos para explorações mais profundas; as *questões de estrutura ou estruturais* podem levar o entrevistado a enumerar uma lista em forma de conjunto ou categorias; e as *questões de contraste* questionam o entrevistado sobre semelhanças e diferenças, relativas a símbolos ou tópicos.

O quadro abaixo estabelece a relação entre estas duas classificações.

Quadro 6 – Relação das tipologias de questões do guião da entrevista

Pardal & Correia (1995, p. 60)	Sampieri, Collado & Lucio (2006, p. 381)
- Perguntas de fato	
- Perguntas de ação	- Questões para exemplificar

¹⁷ O guião está disponível no anexo VIII, p. 319 deste trabalho, enquanto as respostas às entrevistas estão no apêndice III, pp. 448-640.

(cont.)

Pardal & Correia (1995, p. 60)	Sampieri, Collado & Lucio (2006, p. 381)
- Perguntas de intenção	- Questões estruturais ou estruturantes
- Perguntas de opinião	- Questões gerais - Questões de contraste

Tal tipologia permite ao entrevistador, como Pardal e Correia (1995, p. 65) o referem, “(...) organizar as informações sobre as percepções e interpretações que o entrevistado faz de um acontecimento, sobre as suas experiências e memórias; sobre o sentido que dá às suas práticas; revela as suas representações e referências normativas; fornece indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes; reconstitui processos de ação ou mudança e denuncia os elementos em jogo e suas relações, ajudando à compreensão dos fenómenos”.

É nos apêndices IV; V e VI¹⁸ que se encontra o resultado da análise de conteúdo das 21 entrevistas realizadas, as quais foram objeto de uma análise que se construiu em torno de três áreas: (i) Gestão do processo ensino-aprendizagem; (ii) Discursos sobre Diferenciação Pedagógica e (iii) Intervenção com crianças com DA.

Para isso, tratámos traçar um roteiro específico, com base nas três fases segundo Bardin (2011); (i) pré-análise, onde foi feita uma leitura fluente dos documentos a analisar, de acordo com a regra da exaustividade, representatividade e pertinência; (ii) exploração do material, fase onde codificámos o material recolhido; e (iii) tratamento dos resultados recolhidos e interpretação, tendo nesta fase ligado os resultados obtidos ao marco teórico e que permitiram avançar para as conclusões que poderiam levar ao avanço da pesquisa.

4.3. Observação das aulas

Como já o referimos neste trabalho, a observação das aulas que se decidiu realizar foi episódica e permitiu contribuir para configurar, de forma mais rigorosa, o referencial de análise e, igualmente, para ajudar a elaborar um guião de entrevistas mais adequado aos sujeitos a entrevistar e aos contextos onde estes se movimentam.

Como já o justificámos, a observação das aulas foi um exercício, de certa forma, periférico no âmbito do projeto de investigação que desenvolvemos. Mesmo assim, seguimos alguns procedimentos que nos aproximam dos procedimentos das observações estruturadas,

¹⁸ Consultar CD em anexo a esta tese onde se encontram todos os apêndices relativos ao trabalho efetuado.

visto que se pretendia, apenas, compreender algumas rotinas de trabalho relacionadas com a organização e gestão do trabalho pedagógico que ocorriam em cada uma das salas observadas.

5. Métodos de análise e interpretação de dados

Como se pode constatar, a análise e interpretação dos dados resultantes do trabalho de interpelação dos PCT, dos PR, das atas e das entrevistas pode ser enquadrada no que usualmente se designa por «análise de conteúdo» (Bardin, 2011; Vala, 1986; Afonso, 2005), a qual visa “descascar e compreender, para lá da sua significação primeira, as comunicações humanas” (Pourtois & Desmet, 1993, p. 183).

A análise de conteúdo foi aplicada às entrevistas efetuadas aos 21 professores.

Após a fase da exploração do material, passámos ao “(...) processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor e mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo” (Ludke & André, 1986, p. 42).

Como já foi referido, decidimos organizar a informação em grelhas de acordo com as categorias e subcategorias que surgiram à medida que íamos coligindo os dados, tendo em conta a unidade de análise, a “frase”.

Durante o processo de “arrumação da informação num conjunto de categorias de significação” (Berelson, 1952, cit. por Krippendorff, 1990, p. 29), estivemos atentos aos seguintes requisitos: (i) a exaustividade das categorias e subcategorias, já que estas têm de abranger todas as possíveis subcategorias do que está codificado (Sampieri, Collado & Lúcio, 2006); (ii) as subcategorias devem ser mutuamente excludentes, de forma a que uma unidade de análise recaia numa subcategoria, e apenas umas das subcategorias de cada categoria (idem).

As categorias e subcategorias de análise das entrevistas emergiram após a leitura mais aprofundada dos dados, enquadrada nas fases «exploração do material» e «tratamento dos resultados recolhidos».

Apesar do encadeamento desta apresentação, importa referir que o processo de análise é “muito mais ambíguo, moroso, reflexivo” (Afonso, 2005, p. 118) do que pode parecer, em primeiro lugar, porque “a formatação do dispositivo não [foi] prévia ao tratamento dos dados” (ibidem), em segundo lugar, a consolidação e construção evoluíram “à medida que os dados [foram] sendo organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo” (ibidem).

É certo que, no caso do tratamento da informação obtida por via da observação das aulas, não se procedeu a nenhum tipo de análise de conteúdo, tendo em conta que se pretendia descrever, apenas, algumas das propriedades do contexto, com a finalidade de se criar uma imagem de uma situação que permitisse suportar decisões metodológicas plausíveis.

De resto, todas as análises produzidas visavam promover exercícios interpretativos que suportassem o exercício final de teorização, definido por Afonso (2005), ainda que inspirado em Strauss e Corbin, como um exercício através do qual se constrói “um conjunto de categorias bem desenvolvidas (temas, conceitos) que são interligados sistematicamente por intermédio de proposição que estabelecem esse relacionamento, de forma a construir uma estrutura integrada” (idem, p. 119), capaz de contribuir para a configuração de uma explicação sobre um dado fenómeno social.

6. Sujeitos da investigação

6.1 Amostra

A definição da amostra envolve, num primeiro momento, a identificação da população alvo que pretendemos estudar.

No nosso estudo, quisemos envolver, como refere Sousa (2005, p. 64) o “total de habitantes de determinado lugar, possuindo o mesmo significado em educação (...) professores de uma região escolar, os alunos de uma da escola”. A população foi definida segundo três critérios: (i) professores do 1.º CEB de um mesmo agrupamento de escolas; (ii) professores do 1.º CEB que tivessem nas suas turmas alunos com dificuldades de aprendizagem, retidos ou não, e com planos de recuperação; e (iii) professores do 1.º CEB que tivessem nas suas turmas alunos retidos com planos de recuperação.

Uma amostra pode ser classificada como uma amostra por conveniência, no domínio da amostra não probabilística ou empírica (Pardal & Correia, 1995, p. 42). Na amostra não probabilística, como referem Pardal e Correia (1995), “os fundamentos de seleção não dependem de construções estatísticas”. É uma definição que, na nossa opinião, acaba por corroborar os critérios de seleção da população acima referido.

Segundo Anderson, Sweeney, Williams e Martin (2007), uma das vantagens da amostra por conveniência é permitir que a “recolha de dados seja relativamente fácil” (p. 19). No entanto, são autores que alertam para o facto já enunciado anteriormente, o da

representatividade e validade da amostra, referindo que “(...) é impossível avaliar a “excelência” da amostra em termos da sua representatividade da população” (idem). Os mesmos autores contrapõem dizendo que “uma amostra por conveniência tanto pode produzir bons resultados como não; nenhum procedimento estatisticamente justificável possibilita uma análise de probabilidade e inferência sobre a qualidade dos resultados da amostra” (idem).

Sampieri, Collado e Lucio (2006) vão mais além da mera “produção de bons ou maus resultados” (p. 271), quando se pronunciam quanto à amostra por conveniência com enfoque qualitativo, dizendo,

“(...) como interessa tanto a possibilidade de generalizar os resultados, as amostra não-probabilísticas são de grande valor, pois conseguem ao proceder cuidadosamente e com uma profunda imersão inicial no campo – obter os casos (pessoas, contextos, situações) que interessam ao pesquisador e que oferecem uma grande riqueza para a recolha e análise dos dados” (idem).

6.1.1 Definição da amostra

Para iniciarmos este estudo, foram contactados todos os Agrupamentos de Escolas do Concelho onde se situa o agrupamento seleccionado.

Aos agrupamentos foram enviados os pedidos de autorização para implementar o nosso Projeto de Investigação (Cf. Anexo I), havendo somente um agrupamento de escolas que aceitou colaborar no nosso estudo. Foi neste agrupamento que, posteriormente, foram contactadas as seis escolas do 1.º CEB com o objetivo de conhecer os professores que se dispuseram a participar a investigação: 21 professores e 485 alunos das escolas do 1.º CEB.

Passámos depois à respetiva codificação dos professores, adotando para cada um deles uma letra do alfabeto de, “A” a “V”, de forma a respeitar o direito à confidencialidade dos dados pessoais e profissionais.

6.1.2 Professores do 1.º CEB

A amostra é composta por um total de 21 professores, sendo um do sexo masculino e os restantes do sexo feminino. Trata-se de um grupo heterogéneo quanto à idade e tempo de serviço, mas pode afirmar-se que, globalmente, estamos perante um grupo que poderemos considerar como um grupo experiente em termos profissionais (Cf. Tabela 1).

Dentro deste grupo chama-se atenção para o facto de haver 6 professores que tiveram outras experiências profissionais, para além do 1.º CEB. Há um professor (**Prof. C**) que trabalhou durante 1 ano letivo como Vice-presidente do Agrupamento. Há um outro professor (**Prof. N**) que trabalhou 4 anos letivos, que não refere a atividade e/ou cargo. Há um terceiro professor (**Prof. P**) que nos anos 70 abriu uma escola no Canadá. Outro ainda, (**Prof. S**) que lecionou a 6.ª classe, trabalhou nos serviços administrativos da Direção Escolar e mais recentemente dinamizou uma biblioteca escolar; um quinto professor (**Prof. T**), que não refere o tempo de serviço que lecionou em Educação Física; um sexto professor (**Prof. U**) não revela a duração nem a experiências/atividade profissional que desempenhou, e por último, um sétimo professor (**Prof. V**) que lecionou 3 anos letivos em Matemática/Ciências.

Tabela 1 – Definição da amostra de professores do 1.º CEB

Professore(s) do 1.º CEB	Sexo	Idade	Anos de Serviço	N.º de Alunos	Atividades de investigação realizadas
Prof. A	F	36	12	19	• Observação da aula de Matemática e Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada
Prof. B	F	36	6	18	• Análise do PCT • Observação da aula de Matemática e Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada
Prof. C	F	32	8	23	• Análise do PCT • Observação da aula de Matemática e Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada
Prof. D	F	35	12	20	• Análise do PCT • Observação da aula de Matemática e Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada
Prof. E	F	29	4	23	• Análise do PCT • Observação da aula de Matemática e Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada
Prof. F	F	51	29	20	• Observação de 1 aula de Matemática/Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada
Prof. G	M	35	12	20	• Observação da aula de Matemática e Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada
Prof. H	F	43	20	19	• Análise do PCT • Observação da aula de Matemática e Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada
Prof. I	F	36	13	24	• Análise do PCT e PR • Observação da aula de Matemática e Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada
Prof. J	F	39	16	24	• Análise do PCT e PR • Observação da aula de Matemática e Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada
Prof. L	F	35	10	25	• Análise do PCT e PR • Observação da aula de Matemática e Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada
Prof. M	F	44	21	22	• Análise do PCT • Observação da aula de Matemática e Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada
Prof. N	F	31	8	24	• Observação da aula de Matemática e Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada
Prof. O	F	52	31	20	• Análise do PCT e PR • Observação da aula de Matemática e Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada

(cont.)

Professore(a) s do 1.º CEB	Sexo	Idade	Anos de Serviço	N.º de Alunos	Atividades de investigação realizadas
Prof. P	F	61	40	25	• Análise do PCT e PR • Observação da aula de Matemática e Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada
Prof. Q	F	44	21	18	• Observação da aula de Matemática e Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada
Prof. R	F	34	11	25	• Análise do PCT e PR • Observação da aula de Matemática e Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada
Prof. S	F	53	4	22	• Análise do PCT • Observação da aula de Matemática e Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada
Prof. T	F	30	5	31	• Análise do PCT e PR • Observação da aula de Matemática e Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada
Prof. U	F	33	10	21	• Análise da caracterização da turma (relatório) e PR • Observação da aula de Matemática e Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada
Prof. V	F	40	13	24	• Análise do PCT e PR • Observação da aula de Matemática e Língua Portuguesa • Entrevista semiestruturada

6.1.3 Docência no 1.º CEB

Os 21 professores encontram-se distribuídos pelos quatro anos de escolaridade. Do conjunto de professores, há um grupo de 8 professores do 1.º ano de escolaridade que acompanham a turma desde o início do ano letivo 2009/2010 (Cf. Tabela 2).

Tabela 2 – Docência no 1.º ano de escolaridade

Professores	N.º Total de Alunos	N.º de anos que trabalha com a turma
Prof. A	19	1
Prof. B	18	1
Prof. C	18	1
Prof. D	20	1
Prof. E	23	1
Prof. F	20	1
Prof. G	20	1
Prof. H	20	1

Como se constata, nenhum dos professores que consta da tabela é professor substituto. Constata-se, igualmente, que a média de número de alunos por turma é aproximadamente de 20, num universo de 158 alunos do 1.º ano de escolaridade.

Há um segundo grupo de 4 professores que acompanha a turma há 2 anos letivos consecutivos, 2008/2009 (1.º ano) e 2009/2010 (2.º ano), o que significa que estes professores

deram continuidade ao trabalho com as suas turmas. Constata-se, igualmente, que a média do número de alunos por turma é aproximadamente de 25, num universo de 98 alunos do 2.º ano de escolaridade (Cf. Tabela 3).

Tabela 3 – Docência no 2.º ano de escolaridade

Professores	N.º Total de Alunos	N.º de anos que trabalha com a turma
Prof. I	24	2
Prof. J	24	2
Prof. L	25	2
Prof. P	25	2

O único professor do 3.º ano de escolaridade acompanha a sua turma há 3 anos letivos consecutivos, 2007/2008 (1.º ano); 2008/2009 (2.º ano) e 2009/2010 (3.º ano). Mais uma vez se destaca a importância da continuidade pedagógica da turma (Cf. Tabela 4).

Tabela 4 – Docência no 3.º ano de escolaridade

Professores	N.º Total de Alunos	N.º de anos que trabalha com a turma
Prof. Q	20	3

Há outro grupo de 2 professores do 2.º/3.º ano de escolaridade que trabalharam com as suas turmas desde o início do ano letivo 2009/2010. Estes professores iniciaram o ano letivo a substituir o professor do ano letivo transato. A média do número de alunos por turma é de 23, num universo de 46 alunos do 2.º/3.º ano de escolaridade (Cf. Tabela 5).

Tabela 5 – Docência no 2.º/3.º ano de escolaridade

Professores	N.º Total de Alunos	N.º de anos que trabalha com a turma
Prof. M	22	1
Prof. N	24	1

Há um quinto grupo de 2 professores do 2.º/3.º/4.º ano de escolaridade, 1 professor acompanha a turma desde o início do ano letivo 2009/2010 e 1 professor que acompanha a sua turma desde há 3 anos letivos consecutivos: 2007/2008 (1.º ano); 2008/2009 (2.º ano) e 2009/2010 (3.º ano). Provavelmente estas duas turmas terão vivido mudanças ao longo destes

3 anos letivos consecutivos, começando pela mudança sucessiva de professores e, por outro lado, ambas turmas terão recebido alunos novos, retidos ou não, nos três anos de escolaridade (Cf. Tabela 6).

Tabela 6 – Docência no 2.º/3.º/4.º ano de escolaridade

Professores	Ano de Escolaridade	N.º Total de Alunos	N.º de anos que trabalha com a turma
Prof. O	2.º/3.º/4.º ano	20	1
Prof. R	2.º/3.º/4.º ano	25	3

Para terminar, encontramos 1 professor (**Prof. T**) que acompanha a sua turma há menos de um ano.

6.1.4 Experiências com Dificuldades de Aprendizagem

Dos 21 professores entrevistados, há 18 que afirmam ter tido experiências com crianças com DA (Cf. Tabela 7). Através das entrevistas sobre essa experiência, constata-se que os professores propõem um discurso sobre a mesma que pode ser categorizada em função de quatro domínios: (i) fatores condicionantes ao sucesso escolar do aluno; (ii) identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos; (iii) medidas de resolução das DA e (iv) atividades/estratégias em sala de aula, como forma de promoção do sucesso (Cf. Apêndices IV, V e VI)

Tabela 7 – Experiência dos docentes com Dificuldades de Aprendizagem

Professores do 1.º CEB	Experiência com DA	Observações
Prof. A	✓	1.º ano de serviço
Prof. B	✓	Experiência temporária
Prof. C	✓	Não refere data/duração da experiência
Prof. D	-----	-----
Prof. E	✓	Não refere data/duração da experiência
Prof. F	-----	-----
Prof. G	✓	Não refere data/duração da experiência
Prof. H	✓	“ “
Prof. I	✓	“ “
Prof. J	✓	“ “
Prof. L	✓	“ “
Prof. M	✓	Refere duração da experiência
Prof. N	✓	“ “
Prof. O	✓	“ “
Prof. P	✓	“ “
Prof. Q	✓	“ “
Prof. R	✓	“ “
Prof. S	✓	“ “

(cont.)

Professores do 1.º CEB	Experiência com DA	Observações
Prof. T		
Prof. U	✓	“ “
Prof. V	✓	“ “

6.1.4.1 Fatores condicionantes ao sucesso escolar do aluno

No primeiro domínio, o dos fatores condicionantes ao sucesso escolar do aluno, podemos encontrar um primeiro grupo de depoimentos que se circunscrevem ao perfil do aluno (motivação, maturidade, autoconfiança). Neste grupo, podemos encontrar as seguintes afirmações: *“Logo no primeiro ano que dei aulas (...) alunas iam aprendendo só que não estavam muito motivadas (...).”* (**Prof. A**); *“Estava a apoiá-la no domínio do raciocínio e era uma criança muito tímida, mesmo muito tímida.”*; *“(...) a autoconfiança da miúda logo subiu e toda a gente começou a compreendê-la (...) falei à mãe, sobre o que poderia ser porque hoje em dia não há psicólogos que ajudem, não há terapeutas que nos ajudem, não há apoio.”*; *“(...) era muito agitada, destruía muitos materiais, não conseguia estar quieta na cadeira.”* (**Prof. C**); *“Nunca está atenta, (...) não mostra grande interesse pelos trabalhos desenvolvidos.”*; *“Raramente interage. Está sempre a brincar.”* (**Prof. E**); *“(...) ele não é discriminado. Ele é muito infantil. Ele nasceu em dezembro, devia estar na Pré. Entrou como condicional. É desorganizado e não tem orientação espacial.”* (**Prof. J**).

O segundo grupo de fatores valorizado é o do subdomínio da inserção socioeconómica e familiar do aluno. Alguns professores afirmaram: *“(...) aspeto que eu mais notei (...) a influência da mãe e do pai, mas a filha não dava o “clique”. (...) elogiei-a bastante num trabalho e no fim-de-semana (...) vinha na segunda-feira seguinte toda motivada, foi um progresso ligeiro..”* (**Prof. A**); *“(...) era uma família muito complicada, um meio economicamente muito mau, não eram pessoas que se preocupavam estar bem higienicamente.”*; *“Creio que sim, sim... A mãe era renitente, chamei-a cá; “(...) até hoje, não consegui compreender... que respeitasse, que tivesse um mínimo de regras, mas tinha memorização, autonomia para o trabalho (...) respeito a trabalhos de escrita, cálculo... se fossem desenhos... tudo bem.”* (**Prof. C**); *“Eu estive nos Açores, eram meninos complicados em termos de raciocínio. Aquilo tinha mesmo a ver com o alcoolismo.”* (**Prof. J**); *“(...) talvez pelo meio familiar, porque ela tem muitos irmãos, e por um lado, é superprotegida; por outro,*

é a mais nova e deixam-na andar mais à vontade.” (Prof. N); “(...) uma família muito disfuncional, pais separados, a mãe trabalhava até muito tarde.” (Prof. U).

O terceiro grupo de fatores diz respeito a questões relacionadas com situações que condicionam de alguma forma o desempenho e rendimento escolar do aluno, designadamente, capacidade de visão e motricidade, por exemplo: *“(...) dificuldade que (...) resumia-se a esta dificuldade de visão que a criança tinha.”; “Tenho outro que é um caso de cancro, que está a ser acompanhado, neste momento está estabilizado.”; “Não. Ela era uma miúda de 5 anos, muito infantil e quando comecei a fazer um diagnóstico, não sabia o que eram cores, não sabia pegar no lápis (...).” (Prof. C).*

Como se constata, os docentes entrevistados relacionam as DA com o insucesso escolar, através de um discurso em que tende a ser interpretado como um fenómeno, cuja ocorrência, sem exceções, se atribui ou às características das crianças ou das respetivas famílias.

6.1.4.2 Identificação das Dificuldades de Aprendizagem dos alunos

Relativamente ao domínio da identificação das DA dos alunos, aqui os professores enunciaram as áreas curriculares disciplinares em que revelavam mais dificuldades, destacando mesmo algumas delas. Os professores afirmaram: *“Também tive uma turma com dificuldades de aprendizagem, toda ela na Língua Portuguesa e Matemática, todos sinalizados com dislexia.” (Prof. A); “(...) andar por trás, pelo meio, tentar direccioná-los para o quadro silábico, números.” (Prof. C); “Sim. Ela devia ter tido apoio ao nível da fala e não foi possível.” (Prof. E); “(...) observámos determinadas situações ao nível da leitura, da matemática; ao nível da educação gráfica, do desenho, da plástica, depende de aluno para aluno. Não houve um que me marcasse.” (Prof. G); “Estas crianças tinham mais dificuldades na Língua Portuguesa e motricidade, orientação espacial.” (Prof. H); “(...) outro é um aluno muito fraco a Língua Portuguesa que queria fazer com esse miúdo, mas como o outro sabia que este era fraco recusou. Isto é grave.” (Prof. J); “Nas outras áreas também era infantil, tinha dificuldades em relacionar número/quantidade; foi muito difícil em interiorizar alguns conteúdos matemáticos. Mas lá ia fazendo.” (Prof. L); “A Língua Portuguesa e a matemática. O apoio não se pode resumir a breves horas.” (Prof. M); “Os alunos que tive com dificuldades de aprendizagem, tinham dificuldades nas áreas curriculares disciplinares, Língua Portuguesa e Matemática. Retive alguns alunos.” (Prof. Q); “Tudo o que não seja excessivamente prático,*

conteúdos escolares tem dificuldades em compreender, aprender e assimilar.”, “(...) *é incapaz de efetuar contagens sucessivas, até à dezena, dificuldades de raciocínio.*” (Prof. V).

É interessante notar que no discurso dos entrevistados se enunciam algumas decisões pedagógicas que, aparentemente, contrariam a reflexão que os entrevistados propõem a propósito do insucesso escolar, o qual, como se viu, é construído em função de um registo onde o fenómeno do insucesso tende a ser caracterizado por via da inevitabilidade da sua ocorrência, tendo em conta os problemas pessoais dos alunos e as características das suas famílias. Por isso é que a referência a ações pedagógicas capazes de contrariar tal veredicto não deixa de exprimir, pelo menos aparentemente, uma outra perspetiva. Até que ponto é que estamos perante discursos contraditórios? Porque os dados disponíveis não nos permitem afirmar mais do que isto, importa analisar os discursos sobre as medidas tendentes a resolver as DA dos alunos para se poder aprofundar a reflexão.

6.1.4.3 Medidas de resolução das Dificuldades de Aprendizagem

Os depoimentos, relacionados com as medidas tendentes a resolver as DA, caracterizam-se, na maioria, pela responsabilização de outros atores educativos. Por isso é que há quem afirme: “(...) *falei à mãe, sobre o que poderia ser porque hoje em dia não há psicólogos que ajudem, não há terapeutas que nos ajudem, não há apoio.*”; “(...) *podia haver alguém que nos ajudasse na sala, podia ser professor de apoio, técnicos, psicólogos, terapeutas... e nós não conseguimos fazer mais do que isto.*” (Prof. C); outro docente considera que: “*Também foi avaliada para ser integrada na Educação Especial, por ter comportamentos estranhos, não sei bem o porquê.*” (Prof. E). Há outro entrevistado que se queixa: “*Aqui o único apoio que temos é da psicóloga da Câmara M porque a Câmara de M está a desenvolver um projeto no domínio das competências da Língua Portuguesa.*” (Prof. L); e um outro que volta a chamar atenção para o facto da aluna ser: “(...) *muito irrequieta, foi pedida uma consulta e diagnosticaram hiperatividade com défice de atenção/concentração.*” (Prof. P). Só há um entrevistado que assume a responsabilidade por tentar encontrar outras respostas pedagógicas que adequem às características dos alunos. Daí que afirme, “(...) *fiz logo planos de recuperação. Trabalhos diferenciados, com menos coisas, pequenos, frases concisas e diretas.*” (Prof. R).

O que se pode concluir é que estamos perante uma zona de tensão entre os discursos que entendem as DA como algo que pouco tem a ver com a ação pedagógica dos professores e

os discursos que tendem a defender um certo grau de responsabilização pedagógica, ainda que, para explicar uma tal tensão, seja necessário perguntar se não estamos perante uma abordagem que circunscreve a manifestação de DA ao comportamento académico de crianças com NEE, importa reconhecer mesmo assim, que tal tensão é uma característica dos discursos dos docentes entrevistados, tal como se pode comparar através da análise dos dados relacionados com as estratégias/atividades a desenvolver perante as DA dos alunos.

6.1.4.4 Atividades/Estratégias na/fora (da) sala de aula

A referência às estratégias e atividades aparece por duas vias nos discursos dos entrevistados, através da enunciação de atividades que os professores realizam, como é o caso do entrevistado que afirma: “(...) *andar por trás, pelo meio, tentar direcioná-los para o quadro silábico, números.*” (Prof. C); ou do outro que considera: “*Para a Língua Portuguesa construi quadros silábicos, quadros de pregas para eles juntarem as vogais.*” (Prof. E). Há um terceiro entrevistado que ainda refere: “*Punha também os textos com cores diferentes e os miúdos tinham menos dificuldades.*” (Prof. I). Por outro lado, confrontámo-nos com a perspetiva de outros que defendem a necessidade de partilha com os pais¹⁹ ou que se limitam a reclamar apoios²⁰.

6.1.5 Caracterização das Turmas

A caracterização das turmas foi realizada a partir da consulta dos PCT Nestes documentos, e neste âmbito, valoriza-se: (i) a frequência dos jardins-de-infância; (ii) motivações e interesses; (iii) ocupação de tempos livres; (iv) aspirações/expetativas face ao futuro e (v) agregado familiar. Há um outro tipo de dados, recolhidos através das entrevistas com os professores, que visava, sobretudo, avaliar a perceção destes acerca dos seus alunos. Neste caso, foi possível obter as opiniões dos docentes acerca dos (vi) comportamentos das crianças, do (vii) desempenho escolar dos alunos; e (viii) envolvimento parental das famílias.

¹⁹ “*Sempre. Devo ser eu a única que no atendimento aos pais e encarregados de educação, tenho aqui 4, 5, 6. O que faço? Mesa redonda. Responsabilizo os pais, por exemplo, na caligrafia para melhorá-la, devem fazer no máximo dois parágrafos todos os dias... Os pais ficam despertos também para outras questões.*” (Prof. J).

²⁰ “*Nós através da escola conseguimos que ele fosse apoiado pela segurança social, para que houvesse uma continuidade verdadeira.*”, “*Aqui o único apoio que temos, é da psicóloga da Câmara Matosinhos porque a Câmara de Matosinhos está a desenvolver um projeto no domínio das competências da Língua Portuguesa.*” (Prof. L).

Como já referimos, dos 21 docentes do 1.º CEB que participaram no estudo, 8 lecionam em turmas do 1.º ano de escolaridade; 3 em turmas do 2.º ano de escolaridade; 2 em turmas com alunos do 2.º e 3.º anos de escolaridade; 2 em turmas com alunos do 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade; 1 leciona na turma do 3.º ano de escolaridade; 1 na turma com alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade, e por último, 3 em turmas do 4.º ano de escolaridade, que perfaz um total de 458 alunos. Por sua vez, apenas 15 docentes cederam os seus PCT, e 1 docente, a avaliação/caracterização da turma. Constatámos que, ao todo, estas 16 turmas integravam um total de 361 alunos, 162 do sexo masculino e 199 do sexo feminino.

6.1.5.1 Frequência do jardim-de-infância

A tabela que se segue mostra-nos a distribuição dos alunos segundo o sexo e o número de anos de frequência.

Tabela 8 – Frequência do jardim-de-infância

Anos de escolaridade	Frequência				Total de alunos por anos de escolaridade
	1 ano	2 anos	3 anos	+ 3 anos	
1.º ano	4	12	14	24	54
2.º ano	1	1	6	9	17
3.º ano	1	0	0	0	1
4.º ano	15	7	10	8	40
Total de alunos por anos de frequência	21	20	30	41	

Dos 15 PCT analisados, constata-se que:

- a) 14,95% de alunos do 1.º ano de escolaridade frequentaram o jardim-de-infância;
- b) 4,7% de alunos do 2.º ano de escolaridade frequentaram o jardim-de-infância;
- c) 0,27% de alunos do 3.º ano de escolaridade frequentaram o jardim-de-infância;
- d) 1,10% de alunos do 4.º ano de escolaridade frequentaram o jardim-de-infância.

Para além destes dados, podemos ainda constatar que:

- a) Em média 5 alunos (1,3%) em cada ano de escolaridade frequentaram entre 1 a 2 anos o Jardim-de-infância;
- b) Aproximadamente 8 alunos (2,21%) em cada ano de escolaridade frequentaram 3 anos o Jardim-de-infância;

- c) Em média 10 alunos (2,77%) em cada ano de escolaridade frequentaram mais de 3 anos o Jardim-de-infância;
- d) 15 alunos (4,15%) nunca frequentaram o Jardim-de-Infância;
- e) 138 alunos (38,22%) não referem o número de anos de frequência do Jardim-de-infância.

Desta forma, podemos concluir que, num universo de 361 alunos, 250 (69,25%), frequentaram o jardim-de-infância, um dado que, só por si, não é relevante, ainda que se possa considerar que a frequência do jardim-de-infância pode constituir um fator catalisador do processo de socialização escolar dos alunos.

6.1.5.2 Motivações e Interesses

Constata-se nesta categoria que o capítulo de “motivações e interesses” nos PCT analisados se circunscreve, apenas, ao uso das novas tecnologias da informação. De acordo com os dados obtidos, verifica-se que num universo de 361 alunos, 281 têm computador e apenas 59 não têm, não se sabendo qual é a situação dos restantes 21 alunos.

Acrescentamos que dos 281 alunos com computador, 244 têm Internet em casa. Por sua vez, dos 244 alunos com Internet em casa, 29 têm autorização para utilizar as TIC e 16 não têm autorização.

Os anos de escolaridade com mais alunos com computador e acesso à Internet em casa são o 1.º e o 2.º ano.

Ao olharmos para estes dados, questionamos: o que é que nos podem revelar? Eventualmente que nos encontramos perante universos familiares socialmente heterogéneos.

6.1.5.3 Ocupação dos tempos livres

A categoria “ocupação dos tempos livres” compreende as preferências: 1) desporto; 2) Jogos eletrónicos/Jogar computador; 3) Leitura/Ouvir histórias em casa; 4) Cinema/DVD; 5) Televisão; 6) Viagens; 7) Brincar/brincar ao ar livre; 8) Brincar com o irmão; 9) Estudar; 10) Passear e 11) Outras... A tabela permite-nos observar que os alunos preferem mais *Ver televisão* (preferência 5) e *Brincar/brincar ao ar livre* (preferência 7). Num universo de 106

alunos do 1.º ano, 80 preferem *Ver televisão* e 82 preferem *Brincar/brincar ao ar livre* (Cf. Tabela 9).

Constata-se que as preferências *Jogos eletrónicos/Jogar computador* (preferência 2), *Leitura/Ouvir histórias em casa* (preferência 3) e *Cinema/DVD* (preferência 4) atingem cada uma delas, em média, 45 alunos. Os restantes anos de escolaridade acompanham esta lógica de preferências, sendo o 4.º ano de escolaridade o que regista valores mais altos, a destacar, a *Leitura/Ouvir histórias em casa* (preferência 3) com 38 alunos; *Ver televisão* (preferência 5) com 41 alunos e *Brincar/brincar ao ar livre* (preferência 7) com 31 alunos, num universo de 69 alunos.

Podemos inferir que a maioria dos alunos, num universo de 361 alunos, prefere atividades que impliquem movimento e distração, por um lado, através da televisão, e por outro, ao ar livre, brincadeiras fora de espaços habituais, como o recreio escolar. Ou seja, 202 alunos preferem *Ver televisão* (55,95%) (preferência 5) e 193 alunos preferem *Brincar/brincar ao ar livre* (53,46%) (preferência 7).

Tabela 9 – Ocupação dos Tempos Livres

Ano de Escolaridade	Turma / Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.º ano	C	23	0	13	10	18	22	5	22	0	0	0
	D	20	0	4	9	16	20	4	19	0	0	0
	E	23	0	13	8	0	20	0	23	0	0	4
	H	21	0	13	22	11	18	4	18	0	0	0
Total		87	0	43	49	45	80	13	82	0	0	0
2.º ano	I	24	0	6	1	0	10	0	0	0	0	0
	L	24	0	17	13	16	22	5	23	0	0	0
Total		48	0	23	14	16	32	5	23	0	0	0
2.º/3.º ano	M	22	0	17	16	17	20	8	20	0	0	0
Total		22	0	17	16	17	20	8	20	0	0	0
2.º/3.º/4.º ano	O	20	9	3	1	0	2	0	2	1	1	0
	R	25	0	9	12	0	18	0	21	0	0	0
Total		45	9	3	13	0	20	0	23	1	1	0
3.º/4.º ano	S	22	0	0	14	0	9	0	14	0	0	0
Total		22	0	0	14	0	9	0	14	0	0	0
4.º ano	T	25	0	0	20	0	21	0	9	0	0	0
	V	24	0	17	18	10	20	4	22	0	0	0
Total		69	0	17	38	10	41	4	31	0	0	0
Total		0	103	144	88	202	30	193	1	0	0	0

6.1.5.4 Aspirações/Expetativas face ao futuro

A presente categoria compreende as seguintes questões: *O que gostariam mais de aprender...* e *O que aspiram vir a ser mais tarde...*

Relativamente à primeira questão, a tabela que se segue ilustra o que os alunos gostam mais de aprender. Os alunos elegeram como preferências: a) língua portuguesa (L.P.); b) matemática (MAT.); c) estudo do meio (E.M.); d) expressões (EXP.); e) educação física (E.F.); f) gosta de todas (G.T.). Os alunos escolheram outras sem nomear cada uma delas, ou mesmo, não responderam, valor que se torna irrelevante ao número de respostas que cada uma das preferências teve (n=5 alunos) (Cf. Tabela 10).

Observa-se que num universo de 361 alunos, 68 preferem aprender Matemática, logo a seguir aparece a Educação Física com 57, depois o Estudo do Meio com 53 alunos, e ainda, a Língua Portuguesa com 43. Um grupo composto por 11 alunos gosta de todas as áreas de conhecimento e 16 alunos apontaram outras áreas sem as especificar.

Tabela 10 – O que os alunos gostariam mais de aprender

Ano de Escolaridade	Turma / Alunos		L.P.	MAT.	E.M.	EXP.	E.F.	G.T.	Outras	Não respondeu
1.º ano	C	23	5	6	3	12	11	0	2	0
	D	20	10	7	7	9	8	0	0	5
Total		43	15	13	10	21	19	0	2	0
2.º ano	L	24	7	12	13	7	16	0	3	0
Total		24	7	12	13	7	16	0	3	0
2.º/3.º ano	M	22	7	11	8	5	13	0	7	0
Total		22	7	11	8	5	13	0	7	0
2.º/3.º/4.º ano	R	25	0	9	8	1	4	0	1	0
Total		25	0	9	8	1	13	0	1	0
3.º/4.º ano	S	22	3	6	2	1	0	7	0	0
Total		22	3	6	2	1	0	7	0	0
4.º ano	T	25	4	8	4	5	0	4	0	0
	V	24	7	9	8	4	15	0	3	0
Total		49	11	17	12	9	15	4	3	0
Totais			43	68	53	44	57	11	16	0

O maior número de ocorrências é registado ao nível do 1.º ano de escolaridade, sendo as Expressões a mais escolhida com 21 alunos. O 2.º ano de escolaridade elege como sua preferida a Educação Física com 16 alunos. Já o 3.º ano de escolaridade prefere como o 1.º ano de escolaridade a Matemática, com 9 alunos. Por fim, o 4.º ano de escolaridade prefere também a Matemática com 17 alunos.

A segunda questão levantada pelos diversos professores, *O que aspiram vir a ser mais tarde...* refere as seguintes aspirações: 1) A mesma profissão dos pais; 2) Curso Superior; 3) Curso Técnico; 4) Desporto; 5) Artes e 6) Outras. Apenas 45 alunos não respondem e 17 ainda não sabe a que aspira. A tabela abaixo mostra-nos os dados, de acordo, com cada ambição de cada aluno (Cf. Tabela 11).

Tabela 11 – O que aspiram vir a ser mais tarde...

Ano de Escolaridade	Turma/Alunos	1	2	3	4	5	6	
1.º ano	B	19	0	0	0	3	1	6
	C	23	0	0	7	1	1	0
	D	20	1	6	0	0	3	0
	H	21	0	7	3	0	0	0
Total		83	1	13	10	4	5	6
2.º ano	I	24	0	8	16	7	1	16
	J	24	2	13	0	1	0	4
	L	24	1	2	1	1	1	11
	P	25	3	9	5	6	2	0
Total		77	3	23	17	9	2	31
2.º/3.º ano	M	22	0	11	2	2	1	1
Total		22	0	11	2	2	1	1
2.º/3.º/4.º ano	O	20	0	12	3	0	0	3
	R	25	9	11	0	4	1	0
Total		45	0	12	3	0	0	3
3.º/4.º ano	S	22	0	4	2	4	1	2
Total		22	0	4	2	4	1	2
4.º ano	V	24	0	11	0	4	2	3
Total		24	0	11	0	4	2	3
Totais			16	94	39	33	14	46

A tabela indica-nos que, num universo de 361 alunos, 94 pretendem seguir os estudos no ensino superior, 46 referem outras profissões, 39 aspiram a um curso técnico, 33 esperam seguir desporto, 16 pretendem ter a mesma profissão que os seus pais e 14 pretendem seguir o ramo das artes.

6.1.5.5 Agregado familiar

Neste estudo, no domínio da constituição do núcleo familiar, podemos encontrar: 1) famílias estruturadas; 2) famílias monoparentais; 3) pais divorciados; 4) Outras situações (órfãos, adotados, entregues a famílias de acolhimento); 5) número de irmãos.

Num universo de 361 alunos, e segundo os PCT, 241 têm famílias estruturadas²¹, 22 têm famílias monoparentais, 35 têm os pais divorciados e apenas 10 encontram-se integrados nas seguintes situações, órfãos, adotados ou estão entregues a famílias de acolhimento.

No ponto de vista da caracterização sociocultural do agregado familiar, os PCT definem as seguintes situações: 1) analfabeto; 2) 1.º C.E.B. incompleto; 3) 1.º C.E.B. completo; 4) 2.º C.E.B. incompleto; 5) 2.º C.E.B. completo; 6) 3.º C.E.B. incompleto; 7) 3.º C.E.B. completo; 8) 3.º C.E.B. + curso ensino Médio (Técnico-Profissional); 9) Ensino Secundário completo; 10)

²¹ Esta não é uma designação adotada pelo investigador deste estudo.

Ensino Secundário incompleto; 11) Ensino Superior - Licenciatura/Bacharelato; 12) Ensino Superior – Outros e 13) Não refere (Cf. Tabela 12).

Tabela 12 – Caracterização sociocultural dos agregados familiares

Ano de Esc.	Turma/ Alunos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.º ano	B	19	0	0	1	0	2	2	2	2	12	2	14	1	0
	C	23	0	0	7	0	9	0	8	0	15	0	6	0	1
	E	23	0	4	0	4	3	13	0	13	3	3	0	0	3
	H	21	0	0	3	0	5	3	17	0	2	3	8	1	0
Total		86	0	4	11	4	19	18	27	15	32	8	28	2	4
2.º ano	I	24	0	0	7	0	8	1	0	0	17	2	3	0	10
	J	24	0	0	2	0	11	0	7	1	10	0	11	0	2
	L	24	1	0	2	0	4	0	9	0	15	0	14	0	3
	P	25	1	0	5	0	7	0	10	0	16	0	2	0	9
Total		72	1	0	11	0	33	1	16	1	42	2	28	0	15
2.º/3.º ano	M	22	0	0	3	0	6	0	12	0	11	0	11	0	1
Total		22	0	0	3	0	6	0	12	0	11	0	11	0	1
2.º/3.º/4.º ano	O	20	1	0	14	0	5	0	6	3	3	0	6	0	0
	R	25	0	0	4	0	6	0	8	1	10	0	14	0	7
Total		20	1	0	14	0	5	0	6	3	3	0	6	0	0
3.º/4.º ano	S	22	1	0	7	0	9	0	9	0	8	0	1	0	9
Total		22	1	0	7	0	9	0	9	0	8	0	1	0	9
4.º ano	T	25	0	0	7	0	10	0	13	0	11	0	9	0	0
	V	24	0	0	6	0	6	0	0	0	17	0	14	0	0
Total		69	0	0	13	0	16	0	13	0	28	0	23	0	0
Totais			4	4	68	4	101	19	101	20	150	10	113	2	45

Numa análise global dos dados, importa referir que os alunos das escolas que foram objeto do estudo vivem em famílias onde se constata que:

- a) o número de famílias analfabetas é residual;
- b) cerca de metade dos familiares concluíram o Ensino Secundário e, dentro deste universo, cerca de metade, também, são detentores de uma licenciatura.

6.1.5.6 Comportamentos dos alunos²²

Na categoria comportamentos, registaram-se referências, maioritariamente, a dois grandes domínios: o cumprimento das regras da sala de aula e o perfil do aluno. Em seguida, aparece a referência ao domínio da organização do trabalho dos alunos (n=14 professores). No discurso de 13 professores, aparece o domínio das relações interpessoais. Por fim, com o mesmo número de professores (n=5), surgem os domínios participação dos alunos e o desempenho escolar do aluno.

²² Dados recolhidos através das entrevistas realizadas a 21 professores titulares de turma.

Segundo os entrevistados, os alunos têm alguma dificuldade em respeitar as regras da sala de aula, o que condicionará o bom funcionamento da aula, tal como alguns depoimentos recolhidos nos mostram:

“Perturbam a disciplina na sala de aula. Tenho alunos responsáveis mas ao mesmo tempo falta-lhes alguma maturidade. Muitos não se controlam em situações de conflito.” (Prof. A);

“Neste momento estão a ser mais obedientes porque têm sido crianças muito ativas e sem regras. Eu falo mas muitas vezes. Não adianta. Alguns alunos não têm modelos de referência.” (Prof. B);

“Altera a disciplina, não. Mas no início não ligavam ao saber estar. Vão ganhando confiança. Já são bem mais responsáveis.” (Prof. C);

“(…) a minha turma é complicada (…) tenho que chamar à atenção para estarem nos sítios. Tenho alguns caminhos, mas no somatório da turma, é muito irreverente.” (Prof. D);

“Altera a disciplina na sala de aula, o NEE é um caso. Sem o NEE na sala de aula, a aula é qualquer coisa de fantástico. Eles são realmente alunos muito infantis e imaturos.” (Prof. J);

“A maior parte da turma sai do lugar sem pedir autorização. Não se controlam com facilidade. Ansioso, só tenho um.” (Prof. L);

“É preciso estar de uma forma sistemática a avisar os alunos para que se comportem bem. Quando refiro imaturos, é do género: «- Oh professora...ele fez-me isto.»” (Prof. N);

“Saem do lugar sem pedir autorização, mas nisso não interfiro. Tenho alunos que falam demais e têm noção. Tenho de tudo.” (Prof. S).

Como se constata pelos depoimentos selecionados, temos o caso de professores que se referem à evolução do comportamento dos alunos, fruto do processo educativo que aqueles dinamizam.

Temos, também, professores que se situam num registo em que os comportamentos disruptivos são entendidos como inevitáveis.

Temos igualmente, um caso em que os problemas comportamentais da turma são atribuídos a uma criança com NEE. Há que referir, finalmente, que encontrámos professores que interpretam os comportamentos ditos disruptivos de forma pedagogicamente tolerante e outros que assumem uma posição radicalmente oposta.

Cremos que uma das constatações mais importantes diz respeito ao facto de 14 professores atribuírem à organização do trabalho com os alunos a causa provável de mudança dos comportamentos dos seus alunos e, dessa forma, promovem a atenção e concentração durante as atividades, o que irá decerto influenciar o desempenho e rendimento escolar. De entre todos os testemunhos, aqui apresentamos três deles: *“A primeira abordagem é individual, eles só vão trabalhar em grupo no trabalho sugerido para ser feito em grupo (...).”* (Prof. J); *“Passa pela capacidade de atenção, concentração e está comprovado que parte da manhã a atividade cerebral do ser humano está mais ativa.”* (Prof. N); *“Em termos de trabalhar em grupo/trabalhar sozinho, penso que meio/meio.”* (Prof. V).

6.1.5.7 Desempenho escolar

Nesta categoria, os discursos das entrevistas podem ser enquadrados no seguinte conjunto de categorias: (i) Atenção/Concentração e Desempenho Escolar (n=18 professores); (ii) Acompanhamento do professor (n=15 professores); (iii) Participação do Aluno e Comportamento dos alunos (cada uma com 13 professores); (iv) Perfil do Aluno (n=10 professores); (v) Organização do trabalho do aluno (n=6 professores) e Sanções (n=1 professor) e (vi) Envolvimento parental (n=4 professores).

Os problemas relacionados com a Atenção/Concentração colocam-se em turmas com mais do que um ano de escolaridade; tal como se infere dos seguintes depoimentos: *“Os quatro que tenho vindo a falar com dificuldades de aprendizagem, realmente estão sempre desatentos. Explicas quatro, cinco... vezes e apercebeste-te que não acompanharam nada. O resto da turma está atenta, prestam atenção às atividades.”* (Prof. R); *“Tenho miúdos que conseguem estar atentos e depois desesperam. Uma [aluna X] não consegue, embora ouça não consegue,*

está no mundo da fantasia.” (**Prof. S**). Situações que, de alguma forma, poderão comprometer o desempenho escolar dos alunos.

A partir dos depoimentos dos professores, poder-se-á ainda estabelecer alguma relação entre a Atenção/Concentração e o Desempenho Escolar nas turmas do 2.º ano de escolaridade, tal como se constata pelos seguintes exemplos: *“Eles ouvem as instruções, não ignoram mas esquecem-se. Eles prestam atenção à maioria das atividades, eles gostam.”* (**Prof. J**); *“Sempre atento, só alguns. Tenho um ou dois que ignoram instruções. Alguns alunos só prestam atenção às suas atividades.”* (**Prof. L**).

Há 15 professores, num universo de 21, cujos discursos poderão ser enquadrados na categoria *Acompanhamento do professor*. São discursos que dizem respeito às soluções pedagógicas encontradas pelos professores para enfrentarem os desafios educativos com os quais os alunos os confrontam. Veja-se alguns dos depoimentos selecionados:

“Os meninos com mais dificuldades é que vão em primeiro lugar, depois vão os restantes. Intercalo menina, menino...” (**Prof. D**);

“(...) mas às vezes apetece-me picá-los para que exista mais competição. «- Vamos ver hoje quem vai ter verde no ritmo de trabalho.»” (**Prof. H**);

“Desvio muitas vezes do assunto, vou para além do mero conteúdo mencionado quer no programa quer no manual.” (**Prof. M**);

“Tenho de controlar o excesso de informação para que eles possam assimilar devido ao comportamento.” (**Prof. N**);

“Tenho miúdos com 9 anos que são infantis. Precisam de muita ajuda para organizar a mesa.” (**Prof. U**).

A categoria Participação dos alunos e Comportamento dos alunos permite-nos aceder a um conjunto de discursos dos professores cuja transcrição vale a pena partilhar neste trabalho. Assim, selecionam-se os seguintes depoimentos:

“Tenho um ou outro menino que me dizia: “- Eu não sei.” “- Eu não percebo.” ”.Já tive uma colega que me observou e disse-me que não entende como eles conseguem aprender no meio de tanta algazarra, agitação toda. Tenho alunos que falam espontaneamente com os colegas, mas quando retraídos calam-se. Tenho ainda alguns que falam só quando obrigados [e] crianças com um discurso e comportamentos infantis.” (Prof. A);

“Diz frequentemente: «- Eu não sei., não». Quando pergunto têm dúvidas, eles vão dizendo. Tenho que os responsabilizar para terminar a tarefa. Divertem-se sempre, sim. Às vezes até eu evito porque senão riem-se e perde-se o fio à meada. Eles adoram participar, seja para contar vivências deles, experiências, questões sobre o que expus.” (Prof. C);

“Todos eles gostam de demonstrar o conhecimento que têm, põem sempre o dedo no ar, quem pede já não vai, por exemplo.” (Prof. D);

“- Tenho muitos que respondem de livre iniciativa, quando eu conto alguma coisa. Outros falam espontaneamente, não têm problemas alguns. Eles fazem muitas perguntas, têm muita curiosidade.” (Prof. E);

“A participação, a forma como se exprimem, depende deles, de serem mais ou menos inibidos. (...) persistem algumas irregularidades de pronúncia, até acabo por achar normal, porque são alunos de 6/7 anos de idade.” (Prof. G);

“(...) tenho alguns que necessitam a solicitação da participação oral deles, inclusive são crianças que parecem não saber nada. (...) falam muito. Eles comunicam, participam mas quando aplicam na prática o que aprenderam são mais preguiçosos.” (Prof. H);

“O não sei não são palavras que eu admita. Eles partilham e gostam de ajudar. Divertem-se sempre quando realizam as atividades.” (Prof. J);

“Não tenho alunos que me dizem: «- Eu não sei.» Desde o ano passado que é uma regra na sala de aula.”. Todos se divertem no bom sentido.” (Prof. L);

“São pertinentes e oportunas as suas intervenções. Um ou dois casos foi até para testar os conhecimentos da professora e disse que era um conhecimento muito específico sobre os animais.” (Prof. M);

“Tenho de saber controlar a turma muito bem, equilibrar o trabalho de acordo com o comportamento. São recetivos e gostam de partilhar o que têm a falar sobre os conteúdos. Fico satisfeita quanto aos resultados obtidos” (Prof. N);

“Eles têm iniciativa, gostam de participar; conto qualquer coisa, já querem participar... às vezes até cansa o barulho que gera. Colocam questões individualmente e também respondem (...). Falam-me excessivamente, mas em determinados momentos dizem coisas importantes.” (Prof. R);

“Tenho alunos que comentam e respondem de livre iniciativa a questões colocadas pelo professor, durante as atividades de grupo, também, durante as atividades individuais. Também tenho alunos que falam espontaneamente com os seus colegas ou com adultos.” (Prof. U).

São discursos reveladores de alunos que gostam de dar a sua opinião, de partilharem o conhecimento que cada um tem. Poderá ser também uma forma de se sentirem mais confiantes numa próxima atividade ainda mais exigente que a anterior.

Pelos depoimentos, constata-se que os entrevistados manifestam simpatia e abertura face à participação dos alunos na sala de aula. Pode mesmo considerar-se que as realidades aqui descritas parecem demonstrar um estreitar da relação professor-aluno, e vice-versa, e dessa forma o aluno poderá melhorar, de forma progressiva, a sua autoconfiança, partilhar conhecimento e, por sua vez, alcançar o sucesso de acordo com o seu ritmo.

Apesar de ser objeto de menos referências por parte dos professores, a categoria *Perfil do aluno* (n=10 professores) evidencia um tipo de discurso muito atento à dimensão “Competição” no seio da sala de aula como ilustram os depoimentos transcritos:

“Existe competição entre eles.” (Prof. D);

“Mas tenho rapazes responsáveis, trabalhadores, conseguem gerir as situações de conflito, mas tenho alguns que são conflituosos. Tenho alguns que competem.” (Prof. E);

“O que se nota é que alguns alunos são mais responsáveis, preocupados com a execução da tarefa, têm por norma não quererem errar.” (Prof. G);

“Se existe competição, alguns alunos competem (...).” (Prof. H);

“Quanto à competição, eu tento não instaurar isso mas sei que tenho ali um aluno que é muito competitivo e a sorte, é que os outros alunos não ligam a isso.” (Prof. L);

“Existe competição entre rapazes e raparigas.” (Prof. S);

“Há competição, eles gostam de ser os únicos. Aqui a competição é saudável.” (Prof. T).

A *Organização do trabalho do aluno* é uma categoria decorrente das entrevistas com 6 professores. São discursos que, como se constata pelos exemplos selecionados, se referem à autonomia das crianças e à diferenciação pedagógica. Vejam-se os exemplos: *“Eu tenho alunos distribuídos por grupos. Eu tenho e quero que eles comecem ser autónomos. Gostam de trabalhar em grupo, muito.” (Prof. P); “Vamos trabalhando diariamente, de dois em dois, faço trabalho diferenciado, autoavaliação, trabalho de consolidação e sistematização de conhecimento. Muitas vezes queremos ter mais tempo para explorar as questões individuais da turma e é pena não termos e o currículo do 3.º ano é extenso.” (Prof. Q).*

A categoria *Sanções* com 1 professor destaca uma estratégia de controlo de comportamentos que, para além do seu propósito principal, permite que o aluno trabalhe de forma interdisciplinar um conteúdo de Matemática, o sistema numérico referente à noção de dezena. Ou seja: *“Eu tenho um sistema de comportamento, uma tabela de unidades. Eles têm uma tabela com dez unidades, à medida que tiverem um comportamento incorreto, falarem*

demais (...) cortam uma unidade e colam no caderno. Falam excecionalmente bem. No entanto, frequentemente, tenho alguns que não ouvem o que é dito na aula.” (Prof. L).

A categoria *Envolvimento parental* com 4 professores refere-se ao desenvolvimento das relações ao nível da socialização, podendo indiciar a importância que os professores atribuem a este fator como um fator decisivo, capaz de contribuir para o sucesso e insucesso escolar dos alunos.

6.1.6 Síntese dos dados obtidos

Numa leitura global dos dados coletados no subcapítulo referente à amostra, constata-se que:

- a) Em termos organizacionais, há turmas cuja constituição (alunos inseridos em diversos anos de escolaridade) pode fazer supor a existência de obstáculos pedagógicos que levantam problemas inequívocos ao nível da gestão das DA;
- b) Em termos dos discursos produzidos pelos professores acerca do desempenho escolar dos alunos e do seu sucesso/insucesso, deparámo-nos com um tipo de conceções em que se dissocia um tal insucesso da ação pedagógica dos professores, que preferem explicá-lo por via da inserção socioeconómica e familiar dos alunos ou de algumas particularidades que estes possam manifestar;
- c) Apesar do que afirmámos na alínea anterior, importa valorizar o facto de os professores, quando se referem quer às DA dos alunos, quer às medidas a adotarem, exprimem, por vezes, uma perspetiva diferente daquela que manifestaram quando se referem ao (in)sucesso dos alunos. Isto é, a partir destes discursos, somos obrigados a reconhecer a tensão entre uma perspetiva que entende o insucesso como algo estranho à escola e a perspetiva que atribui a esta alguma responsabilidade, não tanto na sua produção, mas mais na resolução das mesmas;
- d) De um modo geral, os professores propõem um discurso amistoso, e até gratificante, sobre os seus alunos.

Em suma, e tendo em conta a análise produzida, podemos considerar que, havendo obstáculos que os professores referem como fatores de risco ou como barreiras que impeçam o sucesso dos alunos e o trabalho docente, para que esse sucesso se concretize, surge, também, um clima pedagógico que não pode ser entendido como um clima crispado.

Isto significa que o estudo decorreu num contexto académico que está longe de poder ser considerado hostil, o que, de algum modo, favorece o tipo de estudo que pretendemos realizar, visto que num ambiente educativo crispado ou hostil, a reflexão sobre os dados teria de se confrontar com um conjunto de variáveis indesejável pelo modo como poderiam afetar a reflexão do investigador.

CAPÍTULO II – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Introdução

Numa breve introdução a este capítulo, apresentamos o cruzamento e a discussão das perspectivas dos professores que aceitaram colaborar neste estudo, nas suas mais variadas dimensões, representações, diagnóstico e medidas de apoio aos alunos com DA, ao nível da diferenciação curricular e pedagógica.

Para este estudo, foi possível, com base nos PCT, PR, Atas, Observações e Entrevistas, estabelecer a triangulação de informação referente às representações, conceções e práticas dos professores face a crianças com DA.

A análise documental foi reveladora de informação importante quanto às práticas de diagnóstico das DA e ainda as intenções dos professores face a práticas de diferenciação pedagógica e curricular com crianças com DA.

Tornaram-se evidentes certas tensões entre o que se diz e o que se pensa e depois o que se coloca em prática.

Ao longo deste capítulo, podemos encontrar o questionamento sucessivo dos discursos dos professores articulados com a teoria, capaz de definir algumas forças potenciadoras e/ou inibidoras do sucesso escolar dos alunos.

Em conformidade com o que foi referido, o presente capítulo encontra-se organizado do seguinte modo:

- a) Análise dos projetos curriculares de turma (PCT) com enfoque nas suas finalidades; estratégias educativas e desenvolver; estratégias para os casos particulares com DA; nas DA de alunos com e sem PR e outras situações;
- b) Análise das atas por períodos de avaliação trimestral, tendo cada um uma síntese dos dados mais relevantes capazes de orientar nas futuras conclusões;
- c) Análise dos plano de recuperação (PR), revelando as dificuldades diagnosticadas pelo professor; responsáveis pela implementação das medidas educativas, e ainda, o diagnóstico das dificuldades dos alunos e as medidas pedagógicas propostas pelo professor no PR, ao nível das atitudes, das relações com as tarefas escolares;
- d) Observação das aulas;

- e) Análise das entrevistas, de acordo, com três domínios: (i) gestão do processo de ensino-aprendizagem; (ii) representações sobre a diferenciação pedagógica e (iii) intervenção dirigida para responder às DA dos alunos.

1. Análise dos Projetos Curriculares de Turma

Dos PCT dos 21 professores que compõem a amostra, apenas 15 foram alvo de análise²³ (Cf. Tabela 13), dado que foram os únicos PCT facultados pelos docentes.

A análise foi construída em função do seguinte conjunto de categorias: (i) Finalidades do PCT; (ii) Estratégias educativas a desenvolver; (iii) Estratégias para casos particulares com alunos com DA; (iv) DA com alunos com e sem plano de recuperação (PR) e (v) Outras Situações.

Pretende-se analisar as informações nos documentos a partir de cada uma das categorias enunciadas, construindo-se uma análise, neste domínio, progressivamente integrada.

Tabela 13 – Corpus de Análise dos Projetos Curriculares de Turma

Professore(s) do 1.º CEB	Ano de Escolaridade	N.º de Alunos	PCT
A	1.º	19	Sem acesso
B	1.º	18	Sim
C	1.º	23	Sim
D	1.º	20	Sim
E	1.º	23	Sim
F	1.º	20	Sem acesso
G	1.º	20	Sem acesso
H	1.º	19	Sim
I	2.º	24	Sim
J	2.º	24	Sim
L	2.º	25	Sim
M	2.º/3.º	22	Sim
N	2.º/3.º	20	Sem acesso
O	2.º/3.º/4.º	20	Sim
P	2.º	25	Sim
Q	3.º	18	Sem acesso
R	2.º/3.º/4.º	25	Sim
S	3.º/4.º	22	Sim
T	4.º	31	Sim
U	4.º	21	Avaliação/Caracterização da turma
V	4.º	24	Sim

Num primeiro momento, construímos grelhas para procurar “apreender e compreender o tema central, as ideias, problemas, raciocínios e argumentações” (Sousa, 2005, p. 264) e para

²³ A análise dos PCT pode ser consultada no anexo III, p. 285.

verificar a «coerência» de todos os elementos analisados. À medida que as grelhas iam sendo construídas, a informação era codificada e quantificada com o objetivo de verificarmos a frequência com que era referida pelo professor.

Numa fase posterior, passámos a uma “análise interpretativa – interpretação das relações entre os factos, conceitos, e ideias expostas, compreendendo-as entre si, procurando convergências e divergências” (Sousa, 2005, p. 264).

1.1 Finalidades do Projeto Curricular de Turma

A leitura das **finalidades** dos PCT analisados permite verificar que se circunscrevem: (i) ao domínio da formação pessoal e social dos alunos²⁴; (ii) ao domínio da gestão curricular²⁸; (iii) ao domínio das competências de estudo e de trabalho²⁵ e (iv) ao domínio da utilização da língua²⁶ (Cf. Anexo III).

Como seria de esperar, é no domínio da gestão curricular que se estabelece o compromisso de adequar o currículo nacional às especificidades dos alunos da turma, adotando uma planificação flexível, compromisso este que permite alimentar algumas expectativas referentes à assunção de uma atividade proactiva face à problemática das DA dos alunos.

1.2 Estratégias educativas a desenvolver

Os textos referentes às **estratégias educativas** caracterizam-se pela sua diversidade e singularidade. Comparando com o capítulo referente às finalidades educativas, estamos perante um texto que permite identificar não só um investimento maior na identificação das estratégias como, igualmente, um investimento mais personalizado.

Inventariámos a existência de 27 tipos de estratégias distintas (Cf. Anexo III), sendo recorrente a referência a:

- a) *Organizar atividades que promovam a autonomia, a responsabilidade, o sentido crítico, diálogo democrático (o desenvolvimento individual e do grupo,*

²⁴ FPCT1 - Construir nos alunos consciência cívica, de forma a tornarem-se capazes de intervir socialmente, consciente e ativamente, respondendo a desafios.

²⁸ FPCT2 - Adequar o currículo nacional às especificidades dos alunos da turma, adotando uma planificação flexível.

²⁵ FPCT7 - Proporcionar a aquisição de métodos e técnicas de um trabalho individual que permita aos alunos ganhar hábitos de um estudo autónomo.

²⁶ FPCT8 - Fomentar o gosto pela leitura e pela escrita proporcionando a aquisição e o desenvolvimento de competências.

desenvolvimento global de competências e criação de hábitos e métodos de trabalho) (estratégia referida em 12 PCT);

- b) *Promover o sucesso educativo (apoiar as atividades de enriquecimento curricular, incentivando a participação dos alunos nessas atividades; leitura; práticas estimulantes apoiadas em materiais de aprendizagem diversificados; envolvimento parental)* (estratégia referida em 11 PCT);
- c) *Promover atividades no âmbito do projeto "Escola Promotora de Saúde" no campo de Educação Alimentar* (estratégia referida em 8 PCT).

Se estas estratégias não nos permitem estabelecer relações particularmente significativas com a problemática das DA, importa referir a valorização, neste âmbito, de estratégias como a individualização do processo de ensino-aprendizagem, a análise dos resultados da avaliação sumativa ou a promoção da inclusão e o respeito pela diversidade (Cf. Anexo III) como estratégias que parecem evocar a possibilidade dos problemas de aprendizagem serem objeto de uma gestão de tipo proactivo, hipótese, esta, que terá que constituir uma referência do trabalho de reflexão a promover nesta tese.

1.3 Estratégias para casos particulares com alunos com Dificuldades de Aprendizagem

É necessário chamar atenção para o facto dos PCT analisados contemplarem um capítulo específico sobre as estratégias a desenvolver com alunos com dificuldade de aprendizagem (Cf. Anexo III). Trata-se de uma opção relevante no âmbito do processo de reflexão que estamos a empreender com a produção deste trabalho.

O que se pode constatar, para já, é que:

- a) A estratégia mais referida na gestão do processo ensino-aprendizagem com alunos que manifestam DA é aquela em que se defende a necessidade de **incentivar os pais e/ou encarregados de educação em participar na organização de atividades de complemento e extra curriculares da turma**. Trata-se de uma estratégia referida no PCT de uma turma do 1.º ano de escolaridade, no PCT de uma turma do 2.º ano de escolaridade, no PCT de uma turma com crianças no 3.º/4.º ano e, finalmente, numa turma do 4.º ano de escolaridade.

Em segundo lugar, valorizam-se as estratégias:

- a) *Criar um ambiente de aprendizagem estimulante em que há um envolvimento dos alunos nas tarefas propostas (pedagogia diferenciada com adaptações programáticas; atividades de enriquecimento e dirigidas ou orientadas);*
- b) *Organizar o trabalho e as interações que promovidas na sala de aula (por ex.: orientar o aluno quanto à organização do seu caderno diário e utilização do restante material educativo;*
- c) *Apelar aos pais e/ou encarregados de educação à colaboração com a escola através do acompanhamento do seu educando no dia-a-dia, inquirindo-o das atividades realizadas, do cumprimento de trabalhos e regras escolares.*

O que poderão significar estas opções?

Cremos que é a segunda estratégia referida que se aproxima de uma conceção de trabalho pedagógico, no domínio da intervenção de crianças com DA, que exprime o que Allal (1986) designa por regulações de natureza interativa, enquanto a primeira e a quarta estratégias parecem apontar para respostas de carácter compensatório e a terceira estratégia parece valorizar, sobretudo, as ações de carácter instrumental.

Consideramos que, mais uma vez, é possível identificar um conjunto de tensões que atravessam a reflexão sobre os desafios pedagógicos referentes aos alunos com DA, tensões estas que estão presentes ao nível da formulação das estratégias que foram referidas atrás.

Trata-se de uma conclusão que terá que ser articulada com a tensão já abordada neste trabalho entre uma abordagem que olha para as DA como um fenómeno estranho aos professores e uma abordagem que não deixa de atribuir a estes professores algumas responsabilidades pedagógicas neste domínio. Ainda que seja necessário compreender qual a amplitude destas responsabilidades, importa referir que as mesmas, tendo em conta os dados sobre as estratégias acabados de mencionar, podem corresponder a iniciativas pedagógicas distintas quanto à sua racionalidade e implicações curriculares e pedagógicas.

É esta reflexão que teremos que aprofundar.

1.4 Dificuldades de Aprendizagem de alunos com e sem Planos de Recuperação

Como já o referimos, os PCT analisados possuem um capítulo específico dedicado à problemática das DA dos alunos. Trata-se de uma opção interessante, mesmo que se possam equacionar questões diversas acerca do modo como estas dificuldades foram diagnosticadas.

Tendo como referência, contudo, apenas os documentos que foram objeto de análise, só nos é possível abordar a natureza do diagnóstico, a partir da explicitação das suas finalidades.

O primeiro dado importante que resulta da análise dos PCT tem a ver com a constatação de que os alunos têm mais dificuldades na Língua Portuguesa. Globalmente, verifica-se que a maior dificuldade dos alunos é, segundo os PCT, no domínio que é designado por *Linguagem (problemas de articulação; palavras e expressões familiares)* com 43 alunos: sendo 23 do 1.º ano de escolaridade e entre 20 a 24 do 4.º ano de escolaridade.

No 2.º ano de escolaridade, identificam-se 2 alunos com as seguintes dificuldades: (i) *Leitura (silabada...)*; (ii) *Escrita (frases/texto)*; (iii) *Leitura e Interpretação Textual (oral e escrita)*; (iv) *Consolidar algumas regras referentes aos casos de leitura*, (v) *Caligrafia/Dificuldades na grafo-motricidade*; e (vi) *Programa Precoce para a Aprendizagem da Leitura "A Ler Vamos..."*.

As duas turmas que reúnem alunos do 2.º/3.º/4.º anos de escolaridade têm 2 alunos com dificuldades na *Leitura e Escrita*.

As restantes turmas, uma do 3.º e uma do 3.º/4.º anos de escolaridade têm o mesmo número de alunos (n=1) com as seguintes dificuldades: (i) *Leitura e Interpretação Textual (oral e escrita)*; (ii) *Leitura, Escrita e Gramática*; e (iii) *Caligrafia/Dificuldades na grafo-motricidade*.

Na área curricular disciplinar da Matemática, podemos verificar que acontece o mesmo que na Língua Portuguesa: os dois anos de escolaridade onde se assinalam alunos com mais dificuldades são o 1.º ano e o 4.º ano de escolaridade. O 1.º ano de escolaridade tem 20 alunos com dificuldades na (i) *Identificação de quantidades*; (ii) 2 alunos com dificuldades nas *Relações Numéricas e Operações com números naturais* e apenas 1 aluno com dificuldades na *Organização temporal e espacial e Regularidades e Resolução de situações problemáticas que envolvam 2 ou + operações*.

No 2.º ano de escolaridade, identificam-se entre 1 a 2 alunos com as seguintes dificuldades: *Raciocínio/Comunicação e Aplicação e transferência das aprendizagens feitas*; *Decomposição de números*; *Ritmo de trabalho diferente*; *Leitura dos enunciados* e *Abstração e raciocínio lógico*.

Somente uma turma do 3.º/4.º ano de escolaridade reúne 21 alunos com dificuldades de *Raciocínio/Comunicação e Aplicação e transferência das aprendizagens feitas*, e apenas, 1 aluno com dificuldades em *Analisar e resolver situações problemáticas*.

No 4.º ano de escolaridade, há alunos que manifestam dificuldades em *Analisar e resolver situações problemáticas*, com 21 alunos, e na *Organização temporal e espacial*; *Noção de conservação de número* e *Noção de número*, com apenas 1 aluno.

No Estudo do Meio, apenas uma turma do 1.º ano de escolaridade regista 20 alunos que são identificados com pouca *Curiosidade*. A mesma turma regista o mesmo valor no que toca às Expressões, identificando-se *Trabalhos pouco aperfeiçoados (desenho e pintura)*.

No 4.º ano de escolaridade, regista-se a existência de 1 aluno com *Dificuldades em executar todas as atividades*

1.5 Outras situações

Nesta subcategoria, os professores, para além das DA anteriormente referenciadas, mencionaram 63 novas situações. Algumas delas poderiam ser enquadradas ainda nos domínios: (i) Dificuldades de aprendizagem; (ii) execução da tarefa; (iii) domínio comportamental e (iv) envolvimento parental (Cf. Anexo III).

1.5.1 Dificuldades de aprendizagem

Num universo de 361 alunos, podemos verificar que, ao todo, são 48 que se enquadram noutras situações referentes às DA. As turmas que apresentam outras situações de DA são: **C**, **I**, **O**, **R**, **U** e **V**. As DA encontram-se distribuídas da seguinte forma: (i) *Concentração na Língua Portuguesa (hábitos de leitura, expressão escrita e oral)* (n=21 alunos do 1.º ano); (ii) *Memorização/Aquisição da aprendizagem e sua aplicação* (n=8 alunos, 7 do 1.º ano e 1 aluno do 4.º ano); (iii) *Não acompanham as matérias do 2.º ano de escolaridade* (n=4 alunos do 2.º ano); (iv) *Desenvolver o currículo do 1.º ano de escolaridade* (n=4 alunos do 2.º/3.º ano); (v) *Expressar corretamente e organizar bem as ideias* (n=2 alunos do 1.º ano).

As restantes *Outras situações* reúnem cada uma delas 1 aluno:

- a) *Discriminação (Prof. C)*;
- b) *Dificuldade em compreender o que lhe é pedido em termos curriculares (ordens e enunciados) e Défice cognitivo resultante da sua imaturidade mental (Prof. I)*;

- c) *Dificuldade na compreensão dos assuntos tratados; Frequenta o 2.º ano de escolaridade (plano de acompanhamento) e Frequenta o 3.º ano de escolaridade (Prof. O);*
- d) *Desenvolver o currículo do 3.º ano de escolaridade e matriculado no 4.º ano de escolaridade (Prof. R);*
- e) *Acompanha de forma irregular, o desenvolvimento das competências/conteúdos propostos (Prof. U);*
- f) *Problema mais grave da turma (em todas as áreas curriculares disciplinares) (Prof. V).*

As DA mais vezes mencionadas são: (i) *Memorização/Aquisição da aprendizagem e sua aplicação (3x)*; (ii) *Não acompanham as matérias do 2.º ano de escolaridade (2x)* e (iii) *Desenvolver o currículo do 1.º ano de escolaridade.*

1.5.2 Execução da tarefa

Dos 361 alunos identificados, 137 manifestam problemas durante a EXT. O ano de escolaridade com mais alunos e problema de EXT é o 1.º ano. Num universo de 106, registam-se 12 em 84 alunos que executam a tarefa. Estes alunos manifestam as seguintes problemáticas: *Hábitos/Métodos de trabalho (aquisição e manutenção) com e sem constante supervisão (n=23 alunos)*; *Dificuldades de destreza manual (n=1 aluno)*; *Dificuldades de destreza manual e expressão oral (n=1 aluno)*; *Empenho/perseverança nas tarefas (n=3 alunos)*; *Ensino individualizado/acompanhamento individual (n=1 aluno)*; *Fraca organização dos materiais escolares (n=20 alunos)*; *Ritmo de trabalho lento/aumento de tempo de realização das tarefas (n=3 alunos)*; *Dificuldade na execução de tarefa (destreza manual, motricidade fina e compreensão de regras) (n=3 alunos)*; *Apoio individual constante (n=3 alunos)*; *Pouco responsável e pouco cuidado na apresentação (n=1 aluno)*; *Trabalho colaborativo em pares (n=1 aluno)* e *Muita sistematização e incentivo da professora (n=1 aluno).*

As turmas do 4.º ano de escolaridade, num universo de 69 alunos, 27 apresentam dificuldade na EXT, distribuída da seguinte forma: *Hábitos/Métodos de trabalho (aquisição e manutenção) com e sem constante supervisão (n=20 alunos)*; *Ritmo de trabalho lento/aumento de tempo de realização das tarefas (n=2 alunos)*; *Necessidade de apoio pedagógico acrescido (n=1 aluno)*; *Manutenção organização dos espaços de trabalho e instrumentos (n=1 aluno)*;

Empenho/perseverança nas tarefas (n=1 aluno); *Dificuldade na execução de tarefa (destreza manual, motricidade fina e compreensão de regras)* (n=1 aluno); *Apoio individual constante* (n=1 aluno).

Segue-se, então, a **turma S** com 22 alunos, em que 21 alunos, manifestam *Fraca organização dos materiais escolares*.

As restantes turmas, **I, J, L e P** (2.º ano), **M e N** (2.º/3.º ano), **O e R** (2.º/3.º/4.º ano) e **S** (3.º/4.º ano) reúnem em média 2 a 3 dificuldades na EXT para 1 a 2 alunos em cada uma delas. As suas dificuldades são: *Empenho/perseverança nas tarefas*, *Ensino individualizado/acompanhamento individual*, *Ritmo de trabalho lento/aumento de tempo de realização das tarefas*, *Apoio individual constante*.

Para terminar as dificuldades de EXT, as mais vezes mencionadas pelos professores foram: *Ritmo de trabalho lento/aumento de tempo de realização das tarefas* (5 professores); e *Empenho/perseverança nas tarefas* e *Ensino individualizado/acompanhamento individual* (4 professores).

1.5.3 Comportamentos

Num universo total de 361 alunos, 93 pertencem ao 1.º ano de escolaridade; 75 pertencem ao 4.º ano de escolaridade; 39 pertencem ao 2.º ano de escolaridade; 22 pertencem ao 3.º/4.º ano de escolaridade; 19 pertencem ao 2.º/3.º/4.º ano de escolaridade e 7 pertencem ao 2.º/3.º ano de escolaridade.

A *Atenção/Concentração* é transversal a todos os anos de escolaridade (n=42 alunos), atingindo o valor mais elevado na turma do 3.º/4.º ano (n=21 alunos, **Prof. S**) e o valor mais baixo na turma do 2.º/3.º ano (n=1 aluno, **Prof. M**).

Os alunos do 1.º ano de escolaridade (n=106 alunos) revelam as seguintes problemáticas: *Imaturidade* (n=26 alunos); *Falta de interesse* (n=20 alunos); *Dependência dos adultos para tarefas simples* (n=19 alunos); *Dificuldade em respeitar regras de saber estar (por exemplo, participação/intervenção)* (n=4 alunos); *Terapia da fala (alteração na articulação de algumas sílabas/atraso de desenvolvimento)* e *Compreensão de regras* (n=3 alunos); *Socialização (integração em grupo – turma e adultos)* e *Sinalização para a Educação Especial* (n=2 alunos); *Sofrimento causado pela separação dos pais*; *Isola-se com frequência*; *Imaturidade/Conflituoso*; *Perceção*; *Estruturar estímulos* e *Autonomia* (n=1 aluno).

As turmas do 2.º ano e do 4.º ano registam valores muito próximos e reúnem em comum as seguintes problemáticas: *Adotar comportamentos adequados ao local de trabalho/problemas graves de comportamento* (2.º ano, 24 alunos; 4.º ano, 24 alunos); *Terapia da fala – alteração na articulação de algumas sílabas/atraso de desenvolvimento* (2.º ano; 4.º ano, 1 aluno).

As turmas que reúnem mais do que um ano de escolaridade, 2.º/3.º ano, 2.º/3.º/4.º anos, têm em comum *Adotar comportamentos adequados ao local de trabalho/problemas graves de comportamento* (n=1 a 2 alunos) e *Motivação* (n=1 aluno). A turma 3.º/4.º ano destaca-se com 21 alunos neste domínio.

Em suma, as situações mais vezes enunciadas neste domínio são: *Atenção/Concentração* (7 professores); *Adotar comportamentos adequados ao local de trabalho/problemas graves de comportamento* (5 professores); *Dificuldade em respeitar regras de saber estar (por exemplo, participação/intervenção)* (4 professores); *Terapia da fala (alteração na articulação de algumas sílabas/atraso de desenvolvimento)*, *Falta de interesse* (3 professores) e *Imaturidade* (2 professores).

O que concluir?

Creemos que uma das conclusões mais relevantes tem a ver com a diversidade dos modos de publicitar o diagnóstico das DA dos alunos, ainda que prevaleçam os juízos genéricos²⁷, definidos em torno dos défices de desempenho dos alunos²⁸, a sugestão de atividades pedagógicas de carácter compensatório²⁹ ou os comportamentos dos alunos relacionados com a relação com as regras e com os outros³⁰.

Sendo prematuro produzir afirmações definitivas acerca do modo como os professores que participaram no estudo abordam e concebem as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, importa mesmo assim referir que o diagnóstico destas dificuldades que é possível identificar nos PCT é marcado por vulnerabilidades diversas, a principal das quais tem a ver com a valorização da relação dos alunos com as regras e as tarefas como causa, exclusiva, das suas dificuldades. Se acrescentarmos a isto o facto de tais vulnerabilidades estarem identificadas de forma bastante genérica, podemos sugerir que uma tal estratégia de formulação

²⁷ a) *Desenvolver o currículo do 3.º ano de escolaridade e matriculado no 4.º ano de escolaridade* (Prof. R); b) *Acompanha de forma irregular, o desenvolvimento das competências/conteúdos propostos* (Prof. U) e c) *Problema mais grave da turma (em todas as áreas curriculares disciplinares)* (Prof. V).

²⁸ *Dificuldades de destreza manual e expressão oral; Fraca organização dos materiais escolares; Dificuldade na execução de tarefa (destreza manual, motricidade fina e compreensão de regras).*

²⁹ *Necessidade de apoio pedagógico acrescido e Ensino individualizado/acompanhamento individual.*

³⁰ *Dependência dos adultos para tarefas simples; Dificuldade em respeitar regras de saber estar (por exemplo, participação/intervenção) e Compreensão de regras.*

das DA é pouco esclarecedora acerca da natureza das mesmas e, por outro, tende a responsabilizar excessivamente os alunos pela das mesmas.

O recurso às estratégias educativas compensatórias ou à reivindicação da intervenção de outros profissionais contribuiu, apenas, para confirmar uma tal tendência, que deverá estar sob a atenção do investigador durante o processo de análise e tratamento dos dados.

2. Atas

A análise das atas teve por base os discursos dos professores constantes dos livros de atas das reuniões de departamento do 1.º CEB. Assim, os discursos analisados dizem respeito à avaliação trimestral do ano letivo em que decorreu a investigação, a qual é produzida em função do período letivo referente à avaliação em 2009/2010.

2.1 1º Período

No 1.º período de avaliação das aprendizagens os professores, nas atas, sinalizaram 8 alunos com DA. Desses oito alunos, 2 encontram-se integrados numa turma com dois anos de escolaridade, 2.º/3.º ano de escolaridade. Ambos do sexo masculino são alvo de Plano de Acompanhamento. Um acompanha o currículo do 1.º ano e outro acompanha o currículo do ano em que se encontra retido. Estes alunos foram sinalizados com necessidade de apoio educativo. Já a outra turma do 2.º/3.º ano de escolaridade, apenas regista 1 aluna a frequentar o 2.º ano de escolaridade. Não foi possível apurar se esta aluna se encontra retida ou não. A mesma aluna não frequentou o ensino pré-escolar e, segundo o registo, manifesta, ainda, problemas relacionados com a motricidade fina.

Das turmas do 2.º/3.º/4.º ano, uma regista 1 aluna com Plano de Acompanhamento foi sinalizada com necessidades de apoio educativo. A outra com 25 alunos, regista 3 alunos sinalizados como tendo DA: 1 acompanha o currículo do 2.º ano de escolaridade, outro do 3.º ano de escolaridade e, outro ainda, do 4.º ano de escolaridade. A turma do 3.º ano tem 1 aluno, numa turma com 20 alunos.

Sendo este o conjunto de alunos assinalados com DA, importa, neste momento, compreender como os professores identificam estas dificuldades e quais as medidas que propõe para as superar.

Neste sentido, após a análise das atas, constata-se que o discurso dos professores se debruça sobre: (i) problemas ao nível do desempenho escolar; (ii) a autonomia dos alunos; (iii) o acompanhamento psicológico; (iv) a motivação dos alunos e (v) os problemas de socialização e de responsabilização.

2.1.1 Problemas ao nível do desempenho escolar

Nesta subcategoria, os professores indicam 1 aluno (**turma M**) do 2.º/3.º ano com dificuldades em Língua Portuguesa, com mais incidência na Expressão Oral e na Matemática do 2.º ano de escolaridade, ainda que acompanhasse com relativa facilidade o currículo do 2.º ano e aguardasse apoio ao nível da Terapia da Fala.

O professor da **turma O** do 2.º/3.º/4.º ano de escolaridade, uma turma com 20 alunos, possuía no momento 2 alunos, matriculados no 4.º ano de escolaridade, que manifestavam DA, ao nível do 1.º ano de escolaridade.

Da **turma Q** do 3.º ano de escolaridade, com 18 alunos, apenas 1 encontrava-se retido, com PR a acompanhar o currículo do 3.º ano de escolaridade. O professor caracterizou-o como sendo um aluno com ritmo lento na execução das tarefas propostas relativamente à maioria da turma.

O professor da **turma R**, do 2.º/3.º/4.º ano de escolaridade declarou que tinha 2 alunos do sexo masculino, 1 do 2.º ano de escolaridade e 1 do 4.º ano de escolaridade, com dificuldade na resolução de operações simples com transporte, situações problemáticas e no cálculo mental.

Embora sendo a **turma V** considerada uma turma do 4.º ano de escolaridade, tinha nela integrado 1 aluno do 2.º ano de escolaridade com dificuldade na Língua Portuguesa e na Matemática. As dificuldades em Língua Portuguesa foram identificadas no Funcionamento da Língua. Embora matriculado no 4.º ano de escolaridade, na mesma turma havia 1 aluno com o mesmo tipo de dificuldades. Este aluno manifestava ainda dificuldades em interpretar textos e na área do Estudo do Meio.

2.1.2 Autonomia dos alunos

Os dois únicos casos assinalados com falta de autonomia são dois alunos com PR da **turma O** (2.º/3.º/4.º ano), matriculados no 4.º ano de escolaridade. Estes alunos, segundo a ata, têm muitas DA.

2.1.3 Acompanhamento Psicológico

Mais uma vez, os mesmos alunos referidos na subcategoria anterior são novamente mencionados pela professora com necessidade de acompanhamento psicológico que ocorria às sextas-feiras, durante 30 minutos.

2.1.4 Motivação dos alunos

A turma que neste período foi identificada como revelando problemas de motivação foi a **turma R**, do 2.º/3.º/4.º ano de escolaridade. Os alunos desta turma, segundo a ata, necessitavam de incentivo e ajuda para realizarem as tarefas, principalmente, na Matemática.

2.1.5 Problemas de Socialização e Responsabilização

O professor da **turma M**, do 2.º/3.º ano de escolaridade, mencionou que existe apenas 1 aluno do sexo masculino que é instável e mostra dificuldades em cumprir as regras de socialização, o que compromete em muito a sua aprendizagem.

2.1.6 Síntese

O que se constata é que a avaliação das DA dos alunos, ao nível do que se encontra redigido nas atas, é em geral, uma avaliação demasiado generalista, o que confirma a conclusão prévia que propusemos na sequência da análise dos PCT. Excetua-se nesta análise o professor da **turma R** que é o único que propõe uma avaliação precisa das DA quando refere que os alunos identificados manifestam dificuldades na resolução de operações simples com transporte e no cálculo mental.

De resto, o que se constata, neste âmbito, é a referência às disciplinas, às áreas programáticas das mesmas ou a certos comportamentos e atitudes (ritmo lento, ausência de autonomia, motivação ou dificuldades em cumprir regras). Para além disto, há referência a desempenhos académicos genéricos como aqueles que dizem respeito às dificuldades em situações problemáticas ou na interpretação de textos.

Ainda que esta situação possa não penalizar os projetos de intervenção dirigidos a estes alunos, sobretudo se estes problemas de caracterização não se verificarem nos PR, importa chamar a atenção para a qualidade do diagnóstico das DA como algo que constitui um problema ao nível da ação pedagógica.

2.2 2.º Período

No que toca ao 2.º período de avaliação trimestral, numa primeira leitura das atas, pode começar-se por caracterizar as turmas, do ponto de vista das DA dos seus alunos, em função da análise global dessas atas.

Assim, a **turma C** do 1.º ano de escolaridade (n=23 alunos), possui 1 aluno do sexo feminino com dificuldades em memorizar e aplicar o que aprende nas aulas. Esta aluna tem dificuldade em produzir/construir textos, só conseguindo escrever textos simples.

A **turma G** do 1.º ano de escolaridade (n=20 alunos) tem 5 alunos que não desenham a letra manuscrita, 3 alunos empenham-se pouco e 1 aluno é alvo de um Plano Educativo Individual.

A **turma H** do 1.º ano de escolaridade (n=21 alunos) regista apenas 1 aluno do sexo masculino com dificuldades em aplicar os conteúdos lecionados na Língua Portuguesa e Matemática. A mesma turma tem 3 alunos do sexo masculino com atitudes muito infantis e com necessidade de apoio individualizado e 2 alunos do sexo masculino com aquisição lenta de algumas aprendizagens. Considera-se que 1 aluna desta turma necessita de ser alvo de uma atividade pedagógica diferenciada na sala de aula, mediante “tarefas quase repetitivas”³¹, pois evidencia falta de concentração nas aulas. O professor titular de turma referiu que esta aluna tem um atraso de desenvolvimento global, conforme relatório médico arquivado no seu processo individual. Ela só se esforça se o professor insistir com ela para que trabalhe. A mesma aluna é acompanhada pelo Programa de Intervenção Precoce para Aprendizagem da Leitura e Escrita da Câmara Municipal de Matosinhos “A Ler Vamos...”. Ela manifesta outras dificuldades que podem comprometer a sua aprendizagem, tais como, dificuldades de destreza manual fina, decifração de frases, necessita de feedback positivo para melhorar a autoestima, ou ainda, manifesta atitudes excessivamente infantis. O professor afirma que a aluna necessita de compreender a importância da escola e da realização das tarefas.

³¹ Expressão utilizada pelo professor da turma.

A **turma I** do 2.º ano de escolaridade (n=24 alunos) tem 1 aluno do sexo masculino retido no 2.º ano de escolaridade, com problemas de memorização e aplicação das aprendizagens. No domínio da Língua Portuguesa, é um aluno que só produz/constrói textos simples e manifesta dificuldades significativas no âmbito da Expressão Oral.

A **turma J** do 2.º ano de escolaridade (n=24 alunos) tem 1 aluno ao nível do 1.º ano de escolaridade que se encontra a aprender a ler através do método das 28 palavras.

Um aluno da **turma M** do 2.º/3.º ano (n=22 alunos), matriculado no 2.º ano de escolaridade, foi apoiado pelo Programa de Intervenção Precoce para Aprendizagem de Leitura e escrita da Câmara Municipal de Matosinhos, “A Ler Vamos...” (não tinha ainda concluído o currículo do 1.º ano de escolaridade). O aluno foi abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro e apoiado 5 horas semanais. Na ata acrescenta-se, ainda, que era um aluno com dificuldades na motricidade fina, com uma letra ilegível e necessidade de apoio ao nível do desenvolvimento da sua consciência fonológica, letras e fusão fonémica.

A **turma N** do 2.º/3.º ano de escolaridade (n=20 alunos) tem alunos pouco interessados, como afirma a professora titular de turma, devido à sua imaturidade.

A **turma O** do 2.º/3.º/4.º ano de escolaridade (n=20 alunos) tem 1 aluno do sexo masculino, em que os resultados atingidos no 2.º período de avaliação sofreram poucas oscilações comparativamente ao 1.º período escolar. Para além disso, tem 2 alunos, matriculados no 4.º ano de escolaridade, que se encontram a acompanhar o currículo do 2.º ano de escolaridade e que fizeram progressos. Estes alunos encontram-se distantes do 4.º ano de escolaridade e são acompanhados pela psicóloga da Câmara Municipal de Matosinhos.

A **turma P** do 2.º ano de escolaridade (n=25 alunos) regista 4 alunos que melhoraram significativamente em todas as áreas.

A **turma Q** do 3.º ano de escolaridade (n=18 alunos) tem 1 aluno do sexo masculino que não acompanha o ritmo de trabalho da turma.

A **turma R** do 2.º/3.º/4.º ano de escolaridade (n=25 alunos) tem 1 aluno do sexo masculino que só produz/constrói textos simples e tem dificuldades em aplicar os conteúdos gramaticais.

A **turma U** do 4.º ano de escolaridade (n=20 alunos) evidencia dificuldades em memorizar e aplicar as aprendizagens. No domínio da Expressão Plástica, 1 aluno do sexo masculino destaca-se pela dificuldade em executar todas as tarefas, necessitando de feedback positivo para melhorar a sua autoestima.

A **turma V** do 4.º ano de escolaridade (n=24 alunos) tem 1 aluno do sexo masculino abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Este aluno, como referia a ata, deveria ter um acompanhamento na sua transição fora do contexto da aula.

Constata-se nesta leitura global dos dados que as vulnerabilidades ao nível do diagnóstico das DA identificadas no 1.º período são em muitos aspetos idênticas àquelas que, de acordo com a leitura das atas, são as dificuldades do 2.º período. Regista-se, no entanto, a referência aos progressos dos alunos como um dado a ter em conta, ainda que não deixemos de nos confrontar com um registo generalista acerca dos progressos efetuados. Regista-se, também, a importância que assumem as referências a ações concretas e adequadamente focalizadas (caso da referência à aprendizagem, por exemplo através do método das 28 palavras).

Nas atas, após a identificação das DA dos alunos, seguem-se, tal como aconteceu no 1.º Período, a identificação das medidas de apoio a promover para responder às dificuldades detetadas.

As medidas educativas propostas nas atas foram enquadradas nas seguintes subcategorias: (i) Medidas de reforço de aprendizagem; (ii) Apoio da psicóloga; (iii) Maturidade; (iv) Comportamento; (v) Limitações na autonomia; (vi) Necessidade de brincar; (vii) Necessidade de concentração/atenção na resolução dos trabalhos propostos; (viii) Incumprimento de regras; (ix) Ritmo de trabalho; (x) Assiduidade/pontualidade; (xi) Problemas de socialização e responsabilização e (xii) Intervenção ao nível da terapia da fala.

2.2.1 Medidas de reforço de aprendizagem

A medida de reforço de aprendizagem, referida pelos professores das turmas, centraliza-se no apoio socioeducativo³², assinalando-se nas atas, apenas, a sua necessidade sem referir as razões que justificam esse apoio.

A **turma I** (n=24 alunos) do 2.º ano de escolaridade tem sinalizados 4 alunos, 3 do sexo masculino e 1 do sexo feminino que nunca tiveram esse apoio.

A **turma M** (n=22 alunos) do 2.º/3.º ano de escolaridade possui 1 aluno do sexo masculino, matriculado no 2.º ano de escolaridade com necessidade de apoio. Também

³² Termo constante na ata. O apoio a turmas constitui a modalidade de apoio socioeducativo prioritária e destina-se a apoiar turmas com alunos do 1.º CEB com dificuldades no seu processo de aprendizagem ou com problemas de comportamento. Esta situação implica a sua caracterização nos respetivos PCT e uma apresentação prévia da proposta em coordenação de ano.

matriculado no 2.º ano de escolaridade encontra-se 1 aluno da turma R (n=25 alunos) do 2.º/3.º/4.º ano de escolaridade.

A **turma S** (n=22 alunos) do 3.º/4.º ano de escolaridade tem 2 alunos que necessitam de apoio socioeducativo, um do sexo masculino e outro do sexo feminino.

Duas turmas do 4.º ano de escolaridade, a turma U e a turma V, assinalam alunos com necessidade de apoio socioeducativo. A turma U (n=20 alunos) tem 2 alunos do sexo masculino, com 1 a 2 horas de apoio por semana. A turma V (n=24 alunos) tem 4 alunos, 2 do sexo masculino e outros 2 do sexo feminino. Não é feita qualquer referência ao número de horas e vezes por semana que as restantes turmas têm apoio socioeducativo.

2.2.2 Apoio da Psicóloga

Nesta subcategoria, os professores fazem referência ao número de vezes por semana e ao tempo que os seus alunos têm de apoio, quem o administra e onde.

No 1.º ano de escolaridade, na:

- a) **Turma B** (n=19 alunos), há 1 aluno do sexo masculino com apoio da psicóloga;
- b) **Turma E** (n=23 alunos), todos os alunos têm esse apoio.

No 2.º ano de escolaridade, na:

- a) **Turma I** (n=24 alunos), há 1 aluno do sexo masculino com apoio da psicóloga;
- b) **Turma P** (n=25 alunos), há 1 aluno do sexo masculino e 1 aluno do sexo feminino que têm apoio da psicóloga.

No 4.º ano de escolaridade, na:

- a) **Turma U** (n=20 alunos), 1 aluno tem apoio da psicóloga.

2.2.3 Maturidade

Relativamente a esta subcategoria, os professores referiram que a falta de maturidade pode ser considerada obstáculo à alteração de comportamentos ou impedimento para atingir melhores resultados escolares. As turmas mencionadas foram:

No 1.º ano de escolaridade, na:

- a) **Turma E** (n=23 alunos), no domínio da alteração de comportamentos e melhoria dos resultados escolares), sem se especificar o número de alunos que manifestavam este problema;

- b) **Turma D** (n=20 alunos), 1 aluno do sexo feminino;
- c) **Turma F** (n=20 alunos), 3 alunos do sexo masculino.

No 2.º/3.º/4.º ano, na:

- a) **Turma R** (n=22 alunos), 1 aluno do sexo masculino no domínio da melhoria dos resultados. Este último aluno é retido e alvo de PR.

2.2.4 Comportamento

Os alunos da **turma E** do 1.º ano de escolaridade (n=23 alunos) revelaram melhorias no comportamento. Na **turma L** do 2.º ano de escolaridade (n=24 alunos), alguns alunos apresentam um comportamento inconstante, com um rendimento escolar baixo.

2.2.5 Limitações na autonomia

As turmas que apresentam alunos com limitações na autonomia de trabalho são a **E** e **D**. Todos os alunos da **turma E** do 1.º ano de escolaridade (n=23 alunos) têm dificuldades em executar as tarefas sozinhos. Somente 2 alunos, 1 do sexo masculino e outro do sexo feminino, da **turma D** do 1.º ano de escolaridade (n=20 alunos), apresentam limitações quanto à autonomia na execução das tarefas.

2.2.6 Necessidade de brincar

Apenas é referido nas atas que a **turma E** do 1.º ano de escolaridade (n=23 alunos) manifesta necessidade de brincar, pois tem alunos muito imaturos que necessitam de estimulação precoce.

2.2.7 Necessidade de concentração/atenção na resolução dos trabalhos propostos

Segundo as atas, a **turma C** do 1.º ano de escolaridade (n=23 alunos) tem 2 alunos do sexo masculino que se dispersam bastantes vezes nas aulas. O mesmo acontece com:

- a) **Turma D** do 1.º ano de escolaridade (n=20 alunos) com 1 aluno do sexo masculino e 2 alunos do sexo feminino;

- b) **Turma E** do 1.º ano de escolaridade (n=23 alunos) em que se considera que todos se dispersam;
- c) **Turma I** do 2.º ano de escolaridade (n=24 alunos) em que se considera que todos se dispersam;
- d) **Turma J** do 2.º ano de escolaridade (n=24 alunos) com 1 aluno do sexo masculino;
- e) **Turma R** do 2.º/3.º/4.º ano de escolaridade (n=25 alunos) com 2 alunos do sexo masculino, um deles encontra-se retido no 2.º ano de escolaridade com PR;
- f) **Turma U** do 4.º ano de escolaridade (n=20 alunos) com 1 aluno do sexo masculino.

2.2.8 Incumprimento de regras

Quanto ao cumprimento, ou não, de regras, a **turma D** do 1.º ano de escolaridade (n=20 alunos) tem 1 aluno do sexo feminino que mostra dificuldades em cumprir as regras de participação/intervenção na sala de aula.

Já a **turma E**, também do 1.º ano de escolaridade (n=23 alunos), tem 2 alunos de sexo masculino e 1 aluno do sexo feminino, que não cumprem as regras, prejudicando as suas aprendizagens e o normal funcionamento das aulas.

2.2.9 Ritmo de trabalho

Relativamente ao ritmo de trabalho, a **turma C** do 1.º ano de escolaridade (n=23 alunos) tem 1 aluno do sexo feminino com um ritmo de trabalho lento, mostrando ter pouca receptividade às atividades propostas, por falta de interesse e preguiça.

A **turma D** do 1.º ano de escolaridade (n=20 alunos) tem 1 aluno do sexo masculino pouco receptivo às atividades propostas e demonstra falta de interesse e preguiça. Ele é considerado um aluno muito desorganizado na apresentação dos trabalhos e desiste com facilidade de qualquer tarefa. A mesma turma tem 2 alunos do sexo masculino com ritmo lento e pouca autonomia com apoio da Educação Especial.

A **turma E** do 1.º ano de escolaridade (n=23 alunos) tem 2 alunos do sexo feminino que são lentos e necessitam de apoio complementar e individualizado da professora titular de turma, a Língua Portuguesa e Matemática.

A **turma J** do 2.º ano de escolaridade (n=23 alunos) tem 1 aluno do sexo masculino com ritmo lento e pouca autonomia. O mesmo aluno é avaliado como mostrando-se pouco recetivo às atividades propostas, falta de interesse e preguiça em trabalhar. Este aluno tem NEE.

A **turma Q** do 3.º ano de escolaridade (n=18 alunos) tem 1 aluno do sexo masculino que revelou esforço em acompanhar a turma e realizou as suas tarefas atempadamente nas diferentes áreas curriculares disciplinares.

Na **turma R** do 2.º/3.º/4.º ano de escolaridade (n=25 alunos) existem 2 alunos do sexo masculino caracterizados como lentos e pouco autónomos. São ainda pouco recetivos às atividades propostas, revelando falta de interesse e preguiça em trabalhar na sala de aula. Ambos os alunos são retidos e têm PR, 1 aluno no 2.º ano de escolaridade e outro no 3.º ano de escolaridade.

2.2.10 Assiduidade/Pontualidade

No 2.º período, as duas turmas que registaram casos de falta de assiduidade e pontualidade foram a **U** e a **H**. Cada turma regista um aluno pouco assíduo e pontual.

2.2.11 Problemas de Socialização e Responsabilização

As turmas que revelam problemas de socialização e responsabilização são a **C**, **D** e **M**. Na **turma C**, do 1.º ano de escolaridade (n=23 alunos), identifica-se 1 aluno do sexo feminino distanciado dos restantes alunos da turma ao nível das aprendizagens adquiridas.

Na **turma D** do 1.º ano de escolaridade (n=20 alunos), identifica-se 1 aluno com dificuldades em transcrever sozinho frases com letra de imprensa para letra manuscrita, na leitura e escrita de pequenas frases, ou ainda, em acompanhar o grande grupo.

Na **turma M** do 2.º/3.º ano de escolaridade (n=22 alunos), identifica-se 1 aluno que revelou dificuldades quanto à socialização³³ um comportamento instável o que compromete as suas aprendizagens. Este aluno encontra-se matriculado no 2.º ano de escolaridade.

³³ Termo usado na ata.

2.2.12 Intervenção ao nível da terapia da fala.

A **turma C** do 1.º ano de escolaridade (n=23 alunos) tem 2 alunos, 1 do sexo masculino e outro do sexo feminino com dificuldades na Comunicação e Expressão Oral.

2.2.13 Síntese

Em suma, defrontamo-nos mais uma vez com os problemas já identificados na caracterização das DA dos alunos, ainda que seja de referir um facto, na nossa opinião também ele problemático do diagnóstico em análise, que já se constata nas atas redigidas no 1.º período e que se revela, igualmente, nas atas do 2.º período, que tem a ver com um diagnóstico que se produz em função do registo das dificuldades e nunca das possibilidades dos alunos. O que ficamos a saber é o que os alunos não conseguem saber. Nunca se sabe aquilo que os alunos já fazem e mesmo quando há referências positivas ao trabalho destes, estas caracterizam-se por um discurso amplo e genérico.

A constatação deste facto pode não ter um impacto negativo no diagnóstico produzido, sobretudo se na avaliação dos alunos, ordinária ou dos PR, se optar por outro tipo de registo.

A única razão que nos move para assinalar este fato prende-se com o reconhecimento de que ele nos pode revelar a qualidade do debate no seio dos Conselhos dos Docentes de professores do 1.º CEB.

Não temos meios para afirmar, de forma válida e fiável, que esse debate é pobre e pouco focalizado na dimensão pedagógica das DA dos alunos, mas possuímos os dados suficientes para considerar que esta é uma questão passível de suscitar preocupações.

2.3 3.º Período

A leitura das atas relativas às reuniões do 3.º período permite que possamos compreender o tipo de DA dos alunos por anos de escolaridade, as quais se passam a enunciar.

2.3.1 Turmas do 1.º ano de escolaridade

Segundo as atas, a **turma B** (n=19 alunos) tem 3 alunas desatentas e distraídas. Estas alunas realizam as suas tarefas com pouca atenção e concentração. Uma aluna foi sinalizada

para ser apoiada/acompanhada pela Terapia da Fala e outra aluna sinalizada para ter apoio individualizado permanente. O professor enunciou mais 4 alunos para apoio individualizado permanente, 3 alunos e 1 aluna. O mesmo professor acrescentou, ainda, que 1 aluna tinha um ritmo de aprendizagem lento e que necessitaria de apoio complementar e individualizado no 2.º ano de escolaridade.

Na ata, refere-se que o professor da **turma C** (n=23 alunos) tinha 6 alunos com problemas ao nível da comunicação oral, 3 alunos e 3 alunas. Para estes alunos, o professor aconselhou a frequência de Terapia da Fala.

Segundo a ata, na **turma D** (n=20 alunos), há 2 alunos com DA, 1 aluno do sexo masculino e 1 aluno do sexo feminino. O primeiro, ao longo do ano letivo, mostrou pouca autonomia na execução dos trabalhos, dificuldades ao nível da socialização e, ainda, no domínio da Língua Portuguesa, na leitura e na incompreensão quase total da mensagem. O segundo aluno, com ritmo lento de aprendizagem e ao nível da realização dos trabalhos, revelou imaturidade, desinteresse e carência de autonomia.

Na ata, refere-se que a **turma F** (n=20 alunos) tem 3 alunos do sexo masculino com vontade de aprender, no entanto evidenciam algumas limitações ao nível da autonomia de trabalho. A professora aponta como medidas de reforço da aprendizagem, individualização dos trabalhos, reforço na ajuda individual e mais tempo na realização das tarefas.

Quanto à **turma G** (n=20 alunos), a ata destaca a existência de 7 alunos com dificuldades de concentração, 3 alunos do sexo masculino e 4 alunos do sexo feminino.

Na ata, é referido que a **turma H** tem 3 alunos do sexo masculino com necessidade de apoio individualizado constante, pedagogia diferenciada na sala de aula e com tarefas quase repetitivas³⁴ até conseguirem memorizar algo. Estes alunos não se concentram constantemente e não compreendem ordens. Outro aluno do sexo masculino também necessita de apoio individualizado, mostra-se pouco concentrado/desatento e com ar cansado. Ele necessita de *feedback* constante para melhorar a sua autoestima.

Na análise sobre os dados disponíveis, parece-nos ser possível afirmar que, tendo em conta que estamos numa ata referente ao 3.º período, seria de esperar que ficassem registados os progressos dos alunos de forma clara e focalizada. Não foi esta a opção assumida pelos professores que preferem continuar a sinalizar as dificuldades dos alunos, para além de se indicar, em alguns casos, algumas medidas a tomar em termos de futuro. Sendo esta uma

³⁴ Expressão usada na ata.

operação fundamental no fim de um ano letivo, importa reconhecer no entanto a referência a estratégias mais do que a definição de um programa de trabalho. Trata-se de uma problemática que tem que ser equacionada tendo em conta que, por exemplo, identificar a necessidade de uma pedagogia diferenciada pouco nos diz acerca das implicações desta opção no domínio da organização do trabalho pedagógico a adotar. Do mesmo modo, a reivindicação da necessidade de reforço na ajuda individual ou de apoio individualizado não nos revela quem é que vai ter que assumir esta tarefa e quais os programas de orientação a adotar.

Neste caso, defrontamo-nos com dois problemas:

- 1) Um diz respeito ao facto de se abordar a pedagogia diferenciada como uma resposta pedagógica circunscrita às DA, numa visão assistencialista e compensatória da mesma;
- 2) Outro tem a ver com a assunção de compromissos que podem corresponder mais a um enunciado de intenções do que propriamente à assunção de um plano de trabalho exequível e consequente.

2.3.2 Turmas do 2.º ano de escolaridade

Na ata, é referido que a **turma I** (n=24 alunos) tem 2 alunos do sexo masculino, ambos com dificuldades no domínio da Língua Portuguesa. Um aluno tem baixa autoestima, dificuldades em construir textos com sequencialidade, coerência e criatividade de ideias; outro tem uma leitura sem expressividade e tem dificuldades em compreender o que lê. Estes alunos necessitam de apoio socioeducativo³⁵ no 2.º ano de escolaridade. Para além destes 2 alunos, há mais 3 retidos com PR. Ao todo, nesta turma foram retidos 4 alunos, 3 do sexo masculino e 1 aluno do sexo feminino.

Na ata, é referido que na **turma J** (n=24 alunos) existe um caso de 1 aluno do sexo masculino que continuará a aprendizagem da leitura e da escrita a partir do método das 28 palavras. Este aluno é apoiado pela Educação Especial desde o 1.º ano de escolaridade. Não foi possível saber se o aluno transitou ou não de ano de escolaridade.

Quanto à **turma L** (n=24 alunos), na ata afirma-se que os 3 alunos, 2 do sexo masculino e 1 do sexo feminino com PR transitaram para o 3.º ano de escolaridade. Um aluno do sexo

³⁵ Termo constante na ata. O apoio a turmas constitui a modalidade de apoio socioeducativo prioritária e destina-se a apoiar turmas com alunos do 1º CEB com dificuldades no seu processo de aprendizagem ou com problemas de comportamento. Esta situação implica a sua caracterização nos respetivos PCT e uma apresentação prévia da proposta em coordenação de ano.

masculino e o outro do sexo feminino fizeram progressos na Língua Portuguesa. O outro aluno do sexo masculino transitou para o 3.º ano de escolaridade com lacunas na escrita.

Na ata, é referido que a **turma P** tem 4 alunos com PR, 3 do sexo masculino e 1 do sexo feminino não transitar de ano de escolaridade porque não conseguiram ultrapassar as DA.

Apesar do discurso parcimonioso, importa chamar a atenção para a ata relacionada com a **turma J**. Neste caso, a indicação é clara sobre o trabalho a realizar. No caso da **turma L**, o que se constata é que estamos perante um discurso que acentua os progressos e as decisões, ainda que o faça de forma que não nos permite compreender que progressos são estes e que razões suportam as decisões. No caso da **turma P**, constata-se que o professor refere apenas que os alunos não conseguiram ultrapassar as DA. Neste caso, esperar-se-ia que a avaliação do PR fosse mais clara, específica e focalizada.

O que a mesma revela é um discurso generalista, quando se refere aos alunos retidos com PR, afirmando somente que eles não “ultrapassaram as dificuldades”, não havendo qualquer referência a estratégias de trabalho individualizado para esses alunos.

Admite-se, é certo, que poderemos estar perante uma ata que não revela a totalidade da reflexão produzida, mas não podemos deixar de exprimir algum tipo de preocupação acerca da reflexão produzida sobre os projetos de intervenção na área das DA.

2.3.3 Turma do 3.º ano de escolaridade

Na ata, afirma-se que todos os alunos da **turma Q** (n=18 alunos) transitaram para o 4.º ano de escolaridade. No entanto, destaca-se aí um caso de 1 aluno do sexo masculino com PR proposto na avaliação intercalar do carnaval que teve apoio individualizado e transitou para o 4.º ano de escolaridade com dificuldades ao nível da escrita.

Como podemos verificar, esta turma teve sucesso sem qualquer referência de algum aluno que pudesse ter alguma DA. Presumimos que é uma turma com um desempenho escolar bastante satisfatório.

Ao mesmo tempo, julgamos ter sido bastante vantajoso para o aluno com PR o apoio individualizado, traduzindo-se no fim do ano letivo na sua transição para o 4.º ano de escolaridade. E mais uma vez aqui encontramos um discurso amplo e genérico quando o professor refere que o aluno transitou para o 4.º ano de escolaridade com dificuldades ao nível da escrita. Não são enunciadas quais as medidas pedagógicas a tomadas no ano letivo seguinte, caso a turma venha a ter outro docente.

Perante esta situação, achamos importante levantar mais uma vez a questão de importância de revelar quem é que vai ter que assumir a tarefa de apoio ao aluno, já que este transita com DA e quais os programas de orientação a adotar, ou pelo próprio professor da turma e/ou pelo professor de apoio.

2.3.4 Turmas do 2.º/3.º/4.º ano

Na ata, é referido que a **turma O** (n=20 alunos) tem 2 alunos do sexo masculino que transitaram para o 5.º ano de escolaridade, ainda que estes alunos se encontrassem distanciados do nível esperado para um 4.º ano de escolaridade. Transitaram atendendo às suas idades, onze anos e uma retenção no 2.º ano de escolaridade. Outro aluno transitou de ano de escolaridade, para o 4.º ano, no entanto com problemas de autonomia, socialização e responsabilidade.

Pela ata sabe-se que na turma R (n=25 alunos) transitaram 2 alunos e 1 aluno ficou retido. Este último, como se refere na ata, apesar de se encontrar matriculado no 4.º ano de escolaridade, acompanhou o programa do 3.º ano de escolaridade, tendo manifestado dificuldades na Matemática, no domínio da resolução de operações, cálculo mental, raciocínio e, ainda, mostrando desinteresse pela escola. Há ainda referências a alunos que transitaram: 1 aluno do 2.º para o 3.º ano de escolaridade e 3 alunos do 3.º ano para o 4.º ano de escolaridade. O primeiro beneficiou de apoio em domínios como o das dificuldades no cálculo mental, raciocínio, decomposição de números e resolução de situações problemáticas. Não foram encontradas quaisquer informações relativas aos 3 alunos que transitaram para o 4.º ano de escolaridade.

Os fatores relevantes que se revelam através das atas têm a ver, em primeiro lugar, com o facto positivo de, na ata da **turma O**, se justificarem as razões que levaram o aluno a transitar para o 2.º CEB.

No caso da **turma R**, importa refletir, mais uma vez, sobre a qualidade do diagnóstico produzido acerca do aluno que foi retido no 4.º ano de escolaridade. Até que ponto um diagnóstico, que se circunscreve apenas a avaliar os pontos fracos dos estudantes, nos é útil?

2.3.5 Turmas (M e N) do 2.º/3.º ano e (S) 3.º/4.º ano de escolaridade

Na ata, propôs-se na **turma M** (n=22 alunos) 1 aluno do sexo feminino para ser retido.

Quanto à **turma N** (n=20 alunos), na ata refere-se que num grupo de 4 alunos houve 1 aluna que tinha feito progressos significativos na leitura.

Toda a **turma S** (n=22 alunos) foi aprovada.

Constata-se, desde logo, que as aprendizagens da **turma S** foram bem-sucedidas. Quanto à ata da **turma N**, para além da referência à segunda retenção de uma aluna, desconhecem-se quais as dificuldades que justificaram a medida, faltando, ainda, a apresentação de um plano de trabalho a ser realizado pela aluna.

Na ata, as referências relativas à **turma N** são pouco esclarecedoras quer quanto aos “progressos significativos na leitura” de uma aluna, quer quanto às dificuldades ou aos progressos de aprendizagem dos restantes três alunos.

2.3.6 Turmas do 4.º ano de escolaridade

Na ata, afirma-se que todos os alunos da **turma T** (n=25 alunos) transitaram para o 5.º ano de escolaridade. Apesar de esta turma estar assinalada como do 4.º ano de escolaridade, a professora referiu que 4 alunos tinham transitado do 3.º ano para o 4.º ano de escolaridade, tendo sido alvo de PR (3 alunos do sexo masculino e 1 aluno do sexo feminino). É referido, ainda, que 1 aluno do sexo masculino continua a revelar algumas DA, revela falta de confiança, atenção/concentração e baixa autoestima.

Pela ata sabe-se que na **turma U** (n=22 alunos) 2 alunos com PR transitaram para o 5.º ano de escolaridade. Um aluno usufruiu de apoio por parte da psicóloga da Câmara Municipal e o outro aluno da psicóloga da Junta de Freguesia e ainda de apoio educativo duas vezes por semana (2 horas cada sessão).

A **turma V** (n=24 alunos) é maioritariamente do 4.º ano. Na ata, menciona-se que 3 alunos, (2 do sexo masculino e 1 do sexo feminino), que foram alvos de PR, transitaram para o 5.º ano de escolaridade. Um aluno do sexo feminino foi retido pela 2.ª vez no 3.º ano de escolaridade. Um aluno do sexo masculino foi integrado na Educação Especial.

Neste caso vale a pena refletir o que significa, do ponto de vista pedagógico, a informação constante da ata que se refere à **turma T**, onde se afirma que um aluno continua a revelar falta de confiança, atenção e baixa autoestima: Qual é a utilidade dessa informação? Que tipo de ações é que a mesma sustenta? Porque é que estas ações não são explicitadas na ata?

2.4 Conclusões

Verificámos que as atas dos Conselhos de Docentes revelaram uma avaliação bastante generalista. Nelas foram encontrados poucos casos de professores que tivessem discriminado com precisão as DA dos seus alunos.

Como foi dito anteriormente, pensamos que esta situação pode não penalizar os projetos de intervenção dirigidos aos alunos com DA, ainda que seja necessário equacionar a qualidade do diagnóstico, uma preocupação que constitui uma problemática a avaliar na análise dos PR, porque estes deverão espelhar as preocupações dos professores em construir “programas exequíveis” no plano da ação pedagógica. Isto é, programas que permitam que se transite de uma lógica de registo das dificuldades (ainda por cima quando este registo é difuso) para uma lógica de afirmação das possibilidades dos alunos, enunciando as medidas educativas focalizadas nas áreas em que os alunos sintam dificuldades.

Por conseguinte, não basta referir na ata que o aluno tem falta de confiança e atenção, quando tal informação não se refere às ações capazes de trabalhar com o aluno, no sentido deste ultrapassar as suas DA.

3. Planos de Recuperação

A análise dos Planos de Recuperação (PR) debruçou-se sobre 25 documentos que identificamos na tabela 14, a qual se desenvolveu em função do seguinte conjunto de categorias: (i) dificuldades de aprendizagem; (ii) responsabilidades pela implementação das medidas educativas; (iii) diagnóstico das dificuldades dos alunos nos Planos de Recuperação; e (iv) medidas pedagógicas propostas pelos professores nos PR.

Tabela 14 – Alunos com Planos de Recuperação

Professores(as)	Ano de Esc.	N.º de PR	Sexo	Idade	Data de Elaboração	
I	2.º ano	4	M	7 anos	Dez.	16/12/09
			M	7 anos	Dez.	16/12/09
			F	7 anos	Dez.	16/12/09
			M	8 anos	Dez.	16/12/09
L	2.º ano	3	M	7 anos	Fev.	08/02/10
			M	7 anos	Fev.	08/02/10
			F	7 anos	Fev.	08/02/10
O	4.º ano	2	M	10 anos	Dez.	15/12/09
			M	12 anos	Dez.	15/12/09

(cont.)

Professores(as)	Ano de Esc.	N.º de PR	Sexo	Idade	Data de Elaboração	
P	2.º ano	4	M	7 anos	Dez.	14/12/09
			M	7 anos	Dez.	14/12/09
			M	8 anos	Dez.	14/12/09
			F	7 anos	Dez.	14/12/09
R	3.º/4.º ano	2	M	8 anos	Fev.	08/02/10
			M	9 anos	Fev.	08/02/10
T	4.º ano	4	M	9 anos	Dez.	10/12/09
			M	9 anos	Dez.	10/12/09
			M	9 anos	Dez.	10/12/09
			F	9 anos	Dez.	10/12/09
U	4.º ano	2	M	9 anos	Dez.	07/12/09
			M	10 anos	Dez.	07/12/09
V	4.º ano	4	M	9 anos	Dez.	11/12/09
			M	9 anos	Dez.	11/12/09
			M	9 anos	Dez.	11/12/09
			F	9 anos	Dez.	11/12/09

3.1 Dificuldades diagnosticadas pelo professor

A análise dos PR teve início com uma leitura atenta e global da situação do aluno³⁶, no que respeita às dificuldades diagnosticadas pelo professor, cujo inventário nos permitiu construir a tabela 15 que se passa a apresentar.

Tabela 15 – Dificuldades diagnosticadas pelo professor nos Planos de Recuperação

Categorias de dificuldades	Dificuldades inventariadas a partir da leitura do PR
Atitudes	DDP5 - Insegurança; DDP6 - Timidez;
Relações com as tarefas escolares	DDP1 - Falta de assiduidade e/ou pontualidade; DDP2 - Falta de interesse e participação nas aulas; DDP3 - Falta de hábitos de planificação e organização do estudo; DDP4 - Pouca organização dos materiais escolares/caderno diário; DDP7 - Dificuldade de atenção/concentração; DDP8 - Ritmo de aprendizagem lento; DDP17 - Falta de empenho e perseverança nas atividades escolares;
Comportamentos relacionais	DDP18 - Não cumprimento das regras de conduta/funcionamento da escola; DDP20 - Na relação com os outros: brincar, comunicar...
Desempenho escolar	DDP9 - Dificuldades de compreensão/expressão oral; DDP10 - Dificuldade de compreensão/expressão escrita; DDP11 - Dificuldades na consolidação dos mecanismos/técnicas de leitura/escrita; DDP12 - Dificuldades na compreensão do sistema de numeração; DDP13 - Dificuldades no domínio progressivo das operações (adição e subtração); DDP14 - Dificuldades na resolução de problemas; DDP15 - Dificuldades na aplicação do cálculo mental; DDP16 - Dificuldade de integração no grupo/turma/escola; DDP19 - Caligrafia inadequada/impercetível;

³⁶ Consultar modelo de PR no anexo IV, p. 301.

Após a inventariação das dificuldades diagnosticadas, passamos a analisar a frequência com que as mesmas são referidas na área de diagnóstico dos PR (Cf. Anexo IV), chegando-se ao seguinte conjunto de conclusões:

- a) O ano de escolaridade com mais dificuldades diagnosticadas é o 2.º ano, seguido do 4.º ano e do 3.º ano;
- b) Há mais estudantes do sexo masculino do que do sexo feminino a ser objeto de Plano de Recuperação;
- c) No caso do 2.º ano de escolaridade, o diagnóstico dos professores tende a valorizar as dificuldades relacionadas com o desempenho escolar dos alunos e a sua relação com as tarefas escolares;
- d) No 4.º ano de escolaridade, a tendência referida na alínea anterior é uma tendência que se mantém;
- e) No 3.º ano de escolaridade, as preocupações são as mesmas, ainda que haja referência à atitude de “insegurança” como um problema para caracterizar 1 aluno.

Numa análise global dos diagnósticos produzidos confirma-se, pela leitura da tabela 16, a análise das tendências que a mesma revela.

Tabela 16 – Dificuldades mais vezes diagnosticadas pelos professores

Frequência	Dificuldades Diagnosticadas
4X	DD11 - Dificuldades na consolidação dos mecanismos/técnicas de leitura/escrita
3X	DD2 - Falta de interesse e participação nas aulas DD3 - Falta de hábitos de planificação e organização do estudo DD4 - Pouca organização dos materiais escolares/caderno diário DD6 – Timidez DD7 - Dificuldade de atenção/concentração DD10 - Dificuldade de compreensão/expressão escrita DD12 - Dificuldades na compreensão do sistema de numeração DD14 - Dificuldades na resolução de problemas DD18 - Não cumprimento das regras de conduta/funcionamento da escola
2X	DD1 - Falta de assiduidade e/ou pontualidade DD5 – Insegurança DD8 - Ritmo de aprendizagem lento DD9 - Dificuldades de compreensão/expressão oral DD13 - Dificuldades no domínio progressivo das operações (adição e subtração) DD15 - Dificuldades na aplicação do cálculo mental DD16 - Dificuldade de integração no grupo/turma/escola DD17 - Falta de empenho e perseverança nas atividades escolares DD20 - Na relação com os outros: brincar, comunicar...
1X	DD19 - Caligrafia inadequada/impercetível

Como se constata, as DA identificadas dizem respeito, num número significativo de vezes, às problemáticas relacionadas com a afirmação de atitudes disfuncionais face às tarefas

escolares. É verdade que se identificam as áreas onde os alunos sentem DA mas, como se constata, os diagnósticos são excessivamente genéricos.

Daí que se pergunte: qual a utilidade deste tipo de diagnósticos? Para que servem? Até que ponto são pertinentes?

3.2 Responsabilidade pela implementação das medidas educativas

No domínio das estratégias/medidas propostas pelo professor decidimos, por razões metodológicas, apresentá-las em função do responsável pela implementação das mesmas, a saber: (i) encarregados de educação (REE); (ii) alunos (RA); (iii) professores (RP) e (iv) escola (EAE; EGP e ATF). Fá-lo-emos através de quatro tabelas criadas para esse efeito.

Tabela 17 – Responsabilidade dos Encarregados de Educação³⁷

Estratégias/Medidas propostas pelo professor titular de turma	N.º de vezes que são referidas			
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
REE1- Contatar com frequência o professor	-----	7	0	10
REE2 - Colaborar na resolução de problemas detetados	-----	7	0	12
REE3 - Responsabilizar-se pelo acompanhamento do educando em articulação com a escola	-----	7	1	12
REE4 - Gerir com o educando o tempo de estudo e de lazer, bem como o cumprimento de regras	-----	7	1	12
REE5 - Controlar a assiduidade e a pontualidade do seu educando	-----	2	0	5
REE6 - Verificar a caderneta e os cadernos diários do seu educando	-----	6	1	9
REE7 - Controlar a evolução do aproveitamento e comportamento do seu educando	-----	7	1	12
REE8 - Incentivar a leitura e escrita fora do contexto escolar	-----	0	0	3
REE9 - Incentivar à correta participação e cumprimento das tarefas escolares	-----	0	0	1
REE10 - Certificar-se de que o aluno traz sempre os trabalhos feitos e organizados	-----	0	0	2
REE11 – Certificar-se de que o aluno traz sempre os óculos para a escola.	-----	0	0	1

Para além dos dados constante da tabela, podemos verificar que:

- Apela-se mais à responsabilização dos pais no 4.º ano de escolaridade, num universo de 25 PR;
- No 2.º ano de escolaridade, num universo de 25 PR, destacam-se 5 grupos de 7 alunos com estratégias/medidas em comum;
- No 3.º ano de escolaridade, num universo de 25 PR, registam-se 4 alunos com estratégias/medidas diferentes;
- Os Encarregados de educação de,
 - 20 alunos devem *acompanhar o seu educando em articulação com a escola; gerir com o educando o tempo de estudo e de lazer, bem como o*

³⁷ Cf. Anexo IV, II, p. 303.

cumprimento de regras; controlar a evolução do aproveitamento e comportamento do seu educando;

- b. 19 alunos devem *colaborar na resolução de problemas detetados;*
- c. 17 alunos devem *contatar com frequência o professor;*
- d. 16 alunos devem *verificar a caderneta e os cadernos do seu educando;*
- e. 7 alunos devem *controlar assiduidade e a pontualidade do seu educando;*
- f. 1 a 2 alunos devem *incentivar a leitura e escrita fora do contexto escolar; incentivar à correta participação e cumprimento das tarefas escolares, certificar-se de que o aluno traz sempre os trabalhos feitos e organizados e certificar-se de que o aluno traz sempre os óculos para a escola.*

Constata-se que os professores apelam a um maior envolvimento parental, como resposta a privilegiar para resolver os problemas de aprendizagem dos seus alunos. Os Encarregados de Educação, segundo os professores, devem acompanhar os seus educandos, através da caderneta escolar e/ou dos cadernos escolares, já que estes podem ser veículos por excelência de correspondência entre a escola e a família e de testemunho do desempenho escolar do aluno.

A responsabilização dos Encarregados de Educação recai sobre a gestão do desempenho escolar a partir da caderneta e do caderno escolar, de forma a que as famílias se apercebam da evolução escolar, do aproveitamento e do comportamento dos seus educandos. Assim, os Encarregados de Educação poderão colaborar, mais efetivamente, na resolução dos problemas detetados na escola, através do contato sistemático com o professor da turma. Outro problema que surge, embora menos vezes referido no PR, é o controlo da assiduidade e da pontualidade do educando pelo Encarregado de Educação.

As responsabilidades que se atribuem aos alunos nos PR estão plasmadas na tabela 18.

Tabela 18 – Responsabilidade dos Alunos³⁸

Estratégias/Medidas propostas pelo professor titular de turma	N.º de vezes que são referidas			
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
RA1 - Ser assíduo e pontual;	-----	2	0	5
RA2 - Confiar em si próprio;	-----	11	0	10
RA3 - Expressar a sua opinião;	-----	7	0	8
RA4 - Melhorar a atenção e aplicação nas aulas;	-----	11	1	12
RA5 - Solicitar ajuda ao professor sempre que sentir dificuldades;	-----	10	1	11
RA6 - Melhorar a organização dos materiais de estudo;	-----	9	1	11
RA7 - Respeitar as regras de conduta/funcionamento da aula;	-----	8	1	7

³⁸ Cf. Anexo IV, III, p. 304.

(cont.)

Estratégias/Medidas propostas pelo professor titular de turma	N.º de vezes que são referidas			
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
RA8 - Cumprir com as tarefas escolares;	-----	10	1	11
RA9 - Estudar diariamente o que lhe é proposto;	-----	11	1	12
RA10 - Realizar os trabalhos de casa;	-----	10	0	11
RA11 - Dar a conhecer as comunicações da caderneta e/ou outros documentos ao encarregado de educação/professor;	-----	9	0	6
RA12 - Esforçar-se por fazer uma caligrafia adequada;	-----	0	0	1
RA13 - Reduzir o tempo de realização das tarefas.	-----	0	0	4

Para além dos dados constante da tabela, podemos verificar que:

a) Os professores assinalaram:

- a. 22 alunos devem *solicitar ajuda ao professor sempre que sentirem dificuldades e cumprirem com as tarefas escolares*;
- b. 24 alunos devem *melhorar a atenção e aplicação nas aulas e estudar diariamente o que lhe é proposto*;
- c. 21 alunos devem *confiar em si próprio se realizar os trabalhos de casa*;
- d. 15 alunos devem *expressar a sua opinião; respeitar as regras de conduta/funcionamento da aula e dar a conhecer as comunicações da caderneta e/ou outros documentos ao encarregado de educação/professor*;
- e. 7 alunos devem *ser assíduos e pontuais*;
- f. 4 alunos devem *reduzir o tempo de realização das tarefas*;
- g. 1 aluno deve *esforçar-se por fazer uma caligrafia adequada*.

Verificamos que os professores pretendem implicar o aluno no seu processo ensino-aprendizagem através de estratégias/medidas que envolvam um comportamento proativo do aluno, ou seja, devem solicitar a ajuda do professor sempre que for necessário e cumprir as tarefas que lhes são exigidas. No entanto, para que isso aconteça, é importante que os alunos melhorem a atenção e se apliquem mais nas aulas, devendo, ainda, segundo os PR, organizar melhor os seus materiais e estudar diariamente o que lhes é proposto. De acordo com os PR, é importante para o professor que os alunos melhorem a sua autoestima, respeitem as regras de conduta/funcionamento das aulas, realizem os trabalhos de casa e não se esqueçam de dar a conhecer aos seus pais as comunicações enviadas para casa através das cadernetas e/ou outros documentos.

No que diz respeito às responsabilidades institucionais da Escola, os participantes do estudo consideram o conjunto de responsabilidades que a tabela 19 anuncia.

Tabela 19 – Responsabilidade da Escola³⁹

Estratégias/Medidas propostas pelo professor titular de turma	N.º de vezes que são referidas			
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
EAE – Apoio do núcleo de apoio educativo	-----	7	0	5
EGP – Serviços do gabinete de psicologia	-----	7	0	4
ATF – Terapia da Fala	-----	0	0	1

Para além dos dados constante da tabela, podemos verificar que:

- a) Apela-se mais à responsabilidade da escola no 2.º ano de escolaridade; num universo de 25 PR, há 14 alunos com PR;
- b) O 4.º ano de escolaridade, num universo de 25 PR, regista um total de 9 alunos com PR;
- c) Os professores destacaram, então, a necessidade de:
 - a. 12 alunos serem enviados para o *apoio do núcleo de apoio educativo*;
 - b. 11 alunos frequentarem os *serviços do gabinete de psicologia* do agrupamento;
 - c. 1 aluno frequentar *terapia da fala*.

Constata-se que dos 12 alunos sinalizados para o apoio educativo: desconhecem-se as suas dificuldades e os reais motivos pelos quais foram sinalizados.

Também são do nosso desconhecimento os motivos pelos quais os professores sinalizaram 11 alunos para apoio dos serviços de psicologia. Seja como for, importa referir, apenas, que as medidas propostas apontam, exclusivamente, para a dimensão terapêutica mais do que para a dimensão pedagógica da problemática das DA, não havendo referências a outro tipo de responsabilidades institucionais da Escola.

³⁹ Cf. Anexo IV, III, p. 304.

Na tabela 20 apresentam-se as responsabilidades que os professores consideram ser aquelas que lhes dizem respeito.

Tabela 20 – Responsabilidade do Professor⁴⁰

Estratégias/Medidas propostas pelo professor titular de turma	N.º de vezes que são referidas			
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
RP1 - Criar situações de ensino individualizado	-----	11	1	10
RP2 - Ter maior atenção ao trabalho do aluno	-----	11	0	11
RP3 - Valorizar a participação do aluno na aula	-----	11	0	11
RP4 - Ter maior frequência de interações verbais estimulantes	-----	11	0	10
RP5 - Ter maior incremento às atividades de avaliação formativa	-----	11	0	4
RP6 - Ter maior incremento de atividades de avaliação que promovam o gosto pelos livros (PNL)	-----	11	0	9
RP7 - Desenvolver estratégias para a consolidação dos mecanismos/técnicas de leitura/escrita	-----	11	1	10
RP8 - Ter maior frequência de exercícios práticos de expressão oral	-----	11	1	8
RP9 - Valorizar o trabalho de casa	-----	11	0	11
RP10 - Estimular o aluno para participar nas atividades da turma	-----	11	1	11
RP11 - Adaptar o desenvolvimento das competências nas áreas com dificuldades ou insuficiências	-----	8	1	6
RP12 - Ensinar o aluno a estudar	-----	11	1	12
RP13 - Diversificar os materiais a utilizar	-----	11	0	6
RP14 - Dar maior liberdade ao aluno na escolha dos temas para o estudo	-----	3	0	2
RP15 - Estimular a autoaprendizagem e a pesquisa	-----	7	1	10
RP16 - Realizar exercícios cuja complexidade aumente gradualmente	-----	3	0	4
RP17 - Repetir exercícios dos mesmos conteúdos (diversificando)	-----	10	1	10
RP18 - Realizar trabalhos de pesquisa orientada	-----	3	0	4
RP19 - Fazer exercícios de leitura em voz alta	-----	11	0	9
RP20 - Solicitar com maior frequência a participação oral	-----	11	0	10
RP21 - Promover a construção de esquemas da matéria dada	-----	11	0	4
RP22 - Solicitar a apresentação de resumos das competências estudadas	-----	9	0	7
RP23 - Estimular o cumprimento das regras de convivência e de trabalho	-----	10	0	8
RP24 - Valorizar o papel da escola na formação do aluno	-----	11	0	7
RP25 - Reforços positivos	-----	3	0	0
RP26 - Adaptar as fichas e avaliação sumativa ao ritmo do aluno	-----	0	0	2

Para além dos dados constante da tabela, podemos verificar que:

- a) Se apela mais à responsabilização dos professores do 2.º ano de escolaridade. Num universo de 25 PR, destacam-se:
 - a. 16 grupos de 11 alunos com estratégias/medidas em comum;
 - b. 2 grupos de 10 alunos com estratégias/medidas em comum;
- b) No 4.º ano de escolaridade, num universo de 25 PR, destacam-se:
 - a. 1 grupo de 12 alunos com estratégias/medidas em comum;
 - b. 4 grupos de 11 alunos com estratégias/medidas em comum;
 - c. 4 grupos de 10 alunos com estratégias/medidas em comum;
- c) No 3.º ano de escolaridade, num universo de 25 PR, registam-se 8 alunos com estratégias/medidas diferentes;

⁴⁰ Cf. Anexo IV, III, p. 304.

- d) Os professores deverão assumir as seguintes responsabilidades:
- a. *Ensinar o aluno a estudar* (24 alunos);
 - b. *Estimular o aluno para participar nas atividades da turma* (23 alunos);
 - c. *Criar situações de ensino individualizado, ter maior atenção ao trabalho do aluno, participação do aluno na aula; desenvolver estratégias para a consolidação dos mecanismos/técnicas de leitura/escrita, valorizar o trabalho de casa* (22 alunos);
 - d. *Ter maior frequência de interações verbais estimulantes e repetir exercícios dos mesmos conteúdos (diversificando) e solicitar com maior frequência a participação oral* (21 alunos);
 - e. *Ter maior incremento de atividades de avaliação que promovam o gosto pelos livros (PNL) e ter maior frequência de exercícios práticos de expressão oral e fazer exercícios de leitura em voz alta* (20 alunos).

Os professores, nos PR, defendem que existe necessidade de trabalhar com 6 alunos a participação nas atividades da turma, já que esses alunos mostram desinteresse ou apatia durante as aulas.

Pelo que a tabela nos indica, tudo nos leva a crer que os mesmos alunos necessitam de apoio individualizado para que possam gerir a sua própria aprendizagem e pesquisa durante as aulas. Devem ainda mostrar interesse crescente pelas atividades de avaliação formativa e pela leitura dos livros do Plano Nacional de Leitura. Adicionalmente, devem procurar valorizar o trabalho de casa e repetir exercícios com os mesmos conteúdos, de forma diversificada.

Os professores referem em 3 PR a necessidade de trabalhar a participação dos alunos na sala de aula, valorizando-a sempre, dando maior liberdade na escolha dos temas para estudo, orientando-os na pesquisa. Os alunos necessitam também de ler em voz alta, participar nas aulas, construir esquemas da matéria dada, apresentar resumos dos conteúdos dados, cumprir as regras de convivência e de trabalho e valorizar a escola ao longo do seu percurso escolar.

Os professores referem 2 alunos com necessidade de reforços positivos e de adaptações de fichas e avaliação sumativa, de acordo com o seu ritmo.

Trata-se de uma tarefa necessária, tendo em conta o que foi referido nas conclusões parciais e total que elaborámos relativamente ao modo como se discutiam as DA dos alunos nos Conselhos de Docentes do 1.º CEB, verificando-se se as avaliações genéricas e imprecisas são um problema que as atas não acautelam ou se corresponde a um modo de reflexão dos

professores ou, pelo menos, de alguns professores. Assim, propomos uma análise dos dados relativa aos diagnósticos das dificuldades dos alunos e uma análise dos dados relativa a medidas pedagógicas propostas pelos professores nos PR.

Em suma, é seguindo as categorias encontradas na *Tabela 21 – Responsabilidade do Professor* que iremos identificar modalidades de enunciação referentes a problemas de aprendizagem e medidas pedagógicas em função daquelas categorias⁴¹.

Ainda que a tabela anterior nos permita compreender algumas das potencialidades e vulnerabilidades referentes à análise do diagnóstico das dificuldades dos alunos que os PR valorizam, pensamos ser necessário abordar de forma mais específica o modo como estas dificuldades são enunciadas nesses planos.

3.3 Diagnósticos das dificuldades dos alunos nos Planos de Recuperação

3.3.1 Atitudes

No domínio das atitudes, identificamos referências quanto ao (i) empenho e (ii) à autoestima (Cf. Tabela 21)

Tabela 21 – Dificuldades ao nível das atitudes

Categorias de dificuldades		Turma(s)/N.º de alunos		Dificuldades inventariadas a partir da leitura do PR
Atitudes	Empenho	U	1	“(…) revela falta de empenho e perseverança”.
		V	1	“(…) as tarefas devem ser concluídas fora da aula, mas nem sempre o X mostra empenho neste aspeto”.
	Autoestima	I	3	“(…) apresenta um índice de autoestima muito baixo, o que condiciona fortemente o seu desempenho”.
				“(…) é uma criança com índice de autoestima muito baixo. Frequentemente demonstra insegurança na realização das atividades, recorrendo muitas vezes à cópia”.
		U	1	“(…) muita insegurança e timidez em relação às suas capacidades”.
		T	1	“(…) confie em si próprio e compreenda que é capaz, tendo para isso que se esforçar na escola e em casa”.

Constata-se que, quanto ao empenho e autoestima, os professores revelam diagnósticos imprecisos, genéricos e pedagogicamente pouco úteis na medida em que, exceto no caso do professor V, as dificuldades enunciadas remetem mais para o domínio intervenção psicológica do que o domínio da intervenção pedagógica.

⁴¹ Atitudes; Relações com as tarefas escolares; Comportamentos relacionais e Desempenho escolar.

3.3.2 Relações com as tarefas escolares

No domínio das relações com as tarefas escolares, identificamos referências ao: (i) ritmo de trabalho; (ii) organização; (iii) desenvolvimento de competências; (iv) trabalhos de casa; (v) pontualidade; (vi) motricidade; e (vii) atenção/concentração (Cf. Tabela 22).

Tabela 22 – Dificuldades ao nível das relações com as tarefas escolares

Categorias de dificuldades		Turma(s)/ N.º de alunos		Dificuldades inventariadas a partir da leitura do PR
Relações com as tarefas escolares	Ritmo de trabalho	U	2	“É um aluno (...) lento e (...) constantemente acompanhado, de muito perto, pela professora”. “(...) tem demonstrado um ritmo de aprendizagem lento (...)”.
		R	1	“(...) não era capaz de realizar as tarefas do ano em que se encontra matriculado, bem como a realização dos trabalhos referentes ao 3.º ano, tem muitas vezes dificuldades em resolver, compreender e interiorizar”.
		V	2	“(...) muito inferior ao que é esperado para a sua idade o que provoca atrasos na resolução de tarefas e consequentemente atraso no progresso a fazer”. “(...) muito inferior ao que é esperado para a sua idade o que provoca atrasos na resolução de tarefas e consequente desfasamento do decorrer da aula”.
	Organização	U	1	“(...) desorganizado na sua mesa de trabalho, nos seus cadernos diários e nas tarefas escolares”.
	Desenvolvimento das competências	I	1	“(...) demonstra dificuldades ao nível da memorização, o que se reflete nas atividades que apelem a esta capacidade, assim como na transferência a aplicabilidade de conteúdos já apreendidos”.
			1	“(...) muitas dificuldades em realizar atividades que apelem ao raciocínio, à transferência e aplicabilidade de conhecimentos já apreendidos, após insistente concretização”.
		P	1	“A aluna tem revelado dificuldades na aquisição das competências propostas para este primeiro período”.
		U	2	“Acompanha (...) satisfatoriamente, mas de forma irregular (...) conteúdos propostos, nas diferentes áreas curriculares (...)”. “(...) no passado ano letivo adquiriu as competências mínimas do 3.º ano de escolaridade. Tem uma retenção no 2.º ano de escolaridade”. “(...) evitar que as dificuldades diagnosticadas venham limitar o seu desenvolvimento global e atuar de forma negativa no seu percurso educativo”.
	Trabalhos de casa	U	1	“(...) trabalho de casa fica por corrigir (...)”.
	Pontualidade	U	1	“(...) é sempre necessário interromper a aula para explicar a tarefa que os alunos já iniciaram (...) fica sempre com as tarefas por acabar”.
	Motricidade	U	1	“(...) revela dificuldades na motricidade fina (...)”.
	Atenção/ Concentração	R	1	“(...) tem dificuldades em se concentrar e demora muito tempo a finalizar as suas tarefas, deixando muitas vezes os trabalhos por fazer em prol da sua distração constante”.
		T	3	“(...) tem muita dificuldade em estar concentrado quando a professora explica para a turma em geral”.
		U	1	“(...) dificuldades de compreensão, interpretação, retenção de ideias (...)”.
	Dificuldades cognitivas	I	1	“Segundo o relatório da médica pedopsiquiatra que o acompanha, o X apresenta um ‘funcionamento cognitivo ao nível de uma debilidade mental’ e comportamentos de uma ‘perturbação de hiperatividade e défice de atenção’, o que justifica o seu elevado défice de concentração nas aulas”.
		V	1	“(...) referenciada pela pediatra que acompanha, identificando um nível cognitivo inferior ao esperado para a idade”.

Constata-se que, dos 25 PR, 20 alunos manifestam dificuldades no domínio Relações com as tarefas escolares.

Os professores, quanto ao ritmo de trabalho, não discriminam as DA dos seus alunos, revelando imprecisão no diagnóstico, como é o caso do relato do **Prof. R**: “(...) *não era capaz de realizar as tarefas do ano em que se encontra matriculado, bem como a realização dos trabalhos referentes ao 3.º ano, tem muitas vezes dificuldades em resolver, compreender e interiorizar*”. O **Prof. V** refere: “(...) *muito inferior ao que é esperado para a sua idade o que provoca atrasos na resolução de tarefas e consequentemente atraso no progresso a fazer*”.

Parece-nos que os professores assumem o ritmo de trabalho como uma DA, justificando-a com expressões “dificuldades em resolver, compreender e interiorizar”, ou ainda, “provoca atrasos na resolução das tarefas”. Estas expressões conduzem-nos a perguntar: o ritmo de trabalho poderá ser considerado uma DA do aluno? Ou o fruto de uma dificuldade? Como é que o aluno pode resolver corretamente as tarefas, sem que, em primeiro lugar, as suas dificuldades de aprendizagem sejam devidamente identificadas pelo professor?

No que toca à organização, mais uma vez o professor descreve o aluno como sendo “(...) *desorganizado na sua mesa de trabalho, nos seus cadernos diários e nas tarefas escolares*”. O professor cingiu-se a apresentar uma dificuldade que o aluno tem ao nível da organização espacial da mesa de trabalho e dos materiais com que trabalha diariamente. Poderá ser tida como uma DA determinante para o sucesso escolar?

Relativamente ao desenvolvimento das competências, parece-nos que aqui os professores foram mais precisos quanto à identificação das DA. Por exemplo, afirmações como: “*Acompanha (...) satisfatoriamente, mas de forma irregular (...) conteúdos propostos, nas diferentes áreas curriculares (...)*” ou “(...) *demonstra dificuldades ao nível da memorização, o que se reflete nas atividades que apelem a esta capacidade, assim como na transferência a aplicabilidade de conteúdos já apreendidos*”, são mais claras acerca do problema a que se referem.

Será, no entanto, no capítulo referente às medidas educativas propostas para estes alunos que poderemos discutir até que ponto é que os diagnósticos produzidos são pedagogicamente pertinentes.

Perante as afirmações constantes na tabela 22, o que se verifica é que há duas situações em que os professores utilizam os diagnósticos médicos para justificar, provavelmente, desempenhos escolares que ficam aquém do esperado.

3.3.3 Comportamentos relacionais

No domínio dos comportamentos relacionais, identificamos referências apenas às competências sociais (Cf. Tabela 23)

Tabela 23 – Dificuldades ao nível dos comportamentos relacionais

Categorias de dificuldades		Turma(s)/N.º de alunos		Dificuldades inventariadas a partir da leitura do PR
Comportamentos relacionais	Comportamentos	T	3	“(…) capacitar que as regras são para cumprir e que não pode conversar com os colegas nem distraí-los”.
		I	1	“(…) muita dificuldade em gerir as frustrações, agindo agressivamente quando contrariado (...) [e] em se relacionar com o outro, não sabendo brincar”.

3.3.4 Desempenho escolar

Através da leitura da tabela 24, é possível constatar que, do ponto de vista da identificação das DA em Língua Portuguesa e Matemática.

Tabela 24 – Dificuldades ao nível do desempenho escolar

Categorias de dificuldades		Turma(s) /N.º de alunos		Dificuldades inventariadas a partir da leitura do PR
Desempenho escolar	Matemática	I/R	2	“As suas dificuldades no cálculo são extremamente notórias, assim como na resolução de situações problemáticas”.
		L	1	“(…) ainda revela dificuldades em apreender o sistema numérico, no cálculo mental e na resolução de situações problemáticas”.
		P	4	“Na Matemática ainda não domina o valor posicional dos algarismos, dificuldades no cálculo mental e no domínio da adição e subtração”.
		U	2	Matemática: “(…) revela dificuldades na resolução de problemas e o cálculo mental encontra-se ao nível muito básico”.
		V	4	“(…) muitas dificuldades principalmente na área da Matemática”.
	Língua Portuguesa	I	4	“Revela algumas dificuldades na interpretação de algumas informações presentes nos textos que lê”.
				“Consegue interpretar factos explícitos presentes nos textos que lê”.
				“Apresenta (...) dificuldades na interpretação de textos”.
			2	“As suas dificuldades ao nível da ortografia prendem-se essencialmente com a falta de concentração e incorreta articulação das palavras, além de algum desconhecimento/esquecimento das regras ou falta de concentração
				“Revela dificuldades ao nível da ortografia (...) erros por desconhecimento/esquecimento das regras, falta de concentração e incorreta articulação das palavras”.
			1	“(…) demonstra muitas dificuldades na clareza e sequencialidade de ideias, na criatividade...”
			1	“(…) revela dificuldades na clareza de ideias e sequencialidade”.
			2	“A construção de texto encontra-se fortemente comprometida, necessitando de apoio constante na realização desta atividade”.
			1	“Faz uma leitura sem expressividade”.
			1	“(…) leitura hesitante e por isso sem expressividade”.
			1	“(…) leitura hesitante, e, consequentemente, sem qualquer expressividade”.

(cont.)

Categorias de dificuldades		Turma(s) /N.º de alunos	Dificuldades inventariadas a partir da leitura do PR
Desempenho escolar	Língua Portuguesa	L	1 “(...) dificuldades na área da Língua Portuguesa, essencialmente no domínio da escrita”.
			1 “A sua leitura, embora ainda um pouco silábica, permite-lhe perceber o essencial da mensagem (...) dificulta-lhe a compreensão e nem sempre consegue executar corretamente as tarefas propostas”.
			1 “A sua principal dificuldade reside no domínio da escrita (...) não interiorizou totalmente os sons existentes na língua (...) dificuldade em escrevê-los corretamente”.
			1 “(...) dificuldades na área da Língua Portuguesa, essencialmente na consolidação dos mecanismos/técnicas de leitura/escrita”.
			1 “Lê, embora ainda silabicamente, mas nem sempre percebe a leitura de maneira a executar corretamente as tarefas propostas a partir da mesma”.
		L	1 “(...) leitura, ainda é um pouco silábica, mas permite-lhe perceber o essencial da mensagem”.
		P	4 “Na Língua Portuguesa ainda só lê textos simples, não dominando com segurança os casos de leitura”.
		R	2 Língua Portuguesa: “(...) muitas dificuldades (...) no que diz respeito à gramática e escrita de textos”.
	Outras	V	4 “(...) continua a revelar muitas dificuldades nas várias áreas”.
		V	1 “A sua deficiência articulatória leva-o a escrever como fala e muitas vezes a não entender o que está escrito”.
			1 “(...) revela dificuldades nas áreas da Língua Portuguesa e da Matemática (...) devem-se essencialmente à sua falta de atenção/concentração nas aulas”.
			2 “(...) tem vindo a revelar dificuldades nas áreas de Matemática, no que diz respeito à resolução de situações problemáticas e domínio das operações e Língua Portuguesa no âmbito da gramática”.
		U	2 Expressão Plástica: “(...) dificuldades em executar todas as atividades”.
		V	4 “(...) muitas dificuldades nas várias áreas”.
			4 “(...) continua a revelar muitas dificuldades nas várias áreas (...) prendem-se com a sua atitude, isto é, o seu pouco envolvimento no processo de aprendizagem”.

De um modo geral, podemos verificar que:

- Há avaliações ambíguas e genéricas⁴²;
- Há avaliações mais precisas, ainda que necessitem de uma clarificação que sustenta um planeamento mais focalizado e rigoroso⁴³;
- Há avaliações que remetem para atitudes dos alunos como causa das suas dificuldades⁴⁴;
- Há avaliações que podem fornecer as informações adequadas para elaborar um Plano de Recuperação tão produtivo quanto consequente⁴⁵;

⁴² “(...) dificuldades na área da Língua Portuguesa, essencialmente no domínio da escrita”.

⁴³ “(...) tem vindo a revelar dificuldades nas áreas de Matemática, no que diz respeito à resolução de situações problemáticas e domínio das operações e Língua Portuguesa no âmbito da gramática”.

⁴⁴ “(...) continua a revelar muitas dificuldades nas várias áreas (...) prendem-se com a sua atitude, isto é, o seu pouco envolvimento no processo de aprendizagem”.

⁴⁵ “Na Língua Portuguesa ainda só lê textos simples, não dominando com segurança os casos de leitura”; “Consegue interpretar factos explícitos presentes nos textos que lê”; “(...) revela dificuldades na clareza de ideias e sequencialidade” e “(...) leitura silabada, e, consequentemente, sem qualquer expressividade.”.

- e) Há avaliações que se limitam a chamar a atenção somente para o desempenho deficitário dos alunos⁴⁶.

Face a este conjunto de constatações, verifica-se que nos encontramos perante documentos que nem sempre identificam, de forma clara, os problemas de aprendizagem dos alunos, o que constitui uma vulnerabilidade dos mesmos. Outra vulnerabilidade poderá ter a ver com a tendência para valorizar os défices, enquanto uma terceira se prende com as explicações focalizadas nas atitudes que servem para explicar os problemas de desempenho, sobretudo quando estamos perante uma opção que poderá exprimir uma tendência de desresponsabilização pedagógica.

3.4 Medidas pedagógicas propostas pelos professores nos Planos de Recuperação

3.4.1 Atitudes

No domínio das atitudes, identificámos referência à (i) autoestima (Cf. Tabela 25).

Tabela 25 – Medidas pedagógicas ao nível das atitudes

Categorias de dificuldades		Turma(s)/N.º de alunos		Medidas inventariadas a partir da leitura do PR
Atitudes	Autoestima	1	2	“(…) Necesita de reforços positivos constantes que lhe trazem elevados níveis de motivação quando incentivado”.

O **Prof. I** aponta como medida pedagógica o reforço positivo com o objetivo de motivar o aluno sempre que se sinta interessado pelas atividades, o que, independentemente do impacto efetivo da medida, não deixa de ser uma proposta de intervenção que prima pela definição clara do trabalho a descrever.

⁴⁶ “Na Matemática ainda não domina o valor posicional dos algarismos, dificuldades no cálculo mental e no domínio da adição e subtração” e “Revela algumas dificuldades na interpretação de algumas informações presentes nos textos que lê”.

3.4.2 Relações com as tarefas escolares

No domínio das relações com as tarefas escolares, identificámos referências ao (i) trabalho de casa; (ii) apoios (psicóloga e/ou professor de apoio) e (iii) envolvimento parental (Cf. Tabela 26).

Tabela 26 – Medidas pedagógicas ao nível das relações com as tarefas escolares

Categorias de dificuldades		Turma(s)/ N.º de alunos		Medidas inventariadas a partir da leitura do PR
Relações com as tarefas escolares	Trabalhos de casa	T	2	“Deve trazer os trabalhos de casa sempre feitos e organizados e esforçar-se ao máximo para fazê-los bem (...) rever em casa os assuntos estudados na aula e praticar muito”.
			1	“Deve trazer os trabalhos de casa sempre feitos e organizados (...) rever em casa os assuntos estudados na aula”.
		U	1	“(…) de quinze em quinze dias, do serviço de Psicologia da Junta de Santa Cruz do Bispo”.
			1	“(…) duas horas, uma vez por semana”.
		O	1	“Neste momento tem acompanhamento da psicóloga da Câmara Municipal de Matosinhos”.
			2	“Já foi entregue o pedido de atendimento ao serviço de psicologia e orientação do agrupamento”.
		V	1	“(…) está pedida a intervenção de técnico de terapia da fala, oferecido pela C.M.M.”.
	Envolvimento parental	V	1	“É importante que a família tome consciência que a X tem muitas capacidades que não estão a ser aproveitadas (...) reforce o papel da educação escolar na formação da aluna como pessoa, de forma que entenda que só com o seu esforço pode superar as dificuldades que sente (...)”.

O **Prof. T**, como medida pedagógica, responsabiliza os seus alunos quanto à realização e organização dos trabalhos de casa. Enquanto o **Prof. U** propõe, como medida, a consulta do aluno com uma psicóloga, uma medida que é acionada, também, pelo **Prof. O** que propõe a mesma medida para outro(s) aluno(s).

Por fim, o recurso ao envolvimento parental no apoio à resolução das dificuldades dos alunos constitui uma proposta que, de algum modo, não passa de uma estratégia através da qual a Escola e os professores responsabilizam outros atores pelo sucesso escolar dos alunos. Trata-se de uma tendência que resume quer as finalidades relacionadas com o estatuto que se atribui aos trabalhos de casa, quer o recurso aos diagnósticos médicos.

3.4.3 Comportamentos relacionais

Os professores não assinalaram medidas pedagógicas em função das dificuldades diagnosticadas nos seus alunos.

3.4.4 Desempenho escolar

Tabela 27 – Medidas pedagógicas ao nível do desempenho escolar

Categorias de dificuldades		Turma(s)/N.º de alunos		Medidas inventariadas a partir da leitura do PR
Desempenho escolar	Interpretação	V	2	“(…) indispensável que lesse muito, muito fazendo sempre a interpretação”.
				“Seria indispensável que lesse muito, fazendo sempre a interpretação”.
	Ortografia	V	2	“(…) também necessita de fazer exercícios de sistematização”.
	Caligrafia	T	2	“(…) precisa melhorar a caligrafia, uma vez que a letra se torna impercetível com frequência. Se se esforçar consegue fazer bem melhor”.
				“Deve (...) esforçar-se ao máximo para melhorar a caligrafia, não esquecendo de ter os óculos sempre postos ‘os problemas de baixa visão’”
	Mecanismo/técnicas de leitura e escrita	O	2	“É objetivo deste plano ajudar a colmatar as dificuldades e motivá-lo para as atividades escolares”.
		T	2	“(…) precisa de ler e escrever muito para melhorar a expressão escrita e da r menos erros (...)”.
				“Precisa ler diariamente”.
		U	1	Com este plano de recuperação pretende-se “que o aluno adquira as aprendizagens e as competências consagradas para o ano de escolaridade em que se encontra matriculado”.

Constata-se que as medidas pedagógicas enunciadas na tabela são de âmbito genérico. Comparativamente com o número de DA diagnosticadas pelos professores, parece-nos que as medidas ficam aquém do desejável devido, em primeiro lugar, ao tom generalista como são descritas e, em segundo lugar, ao facto de cobrirem uma ínfima parte das DA enunciadas. E, como se pode verificar também, são medidas que responsabilizam, unicamente, o aluno, não havendo menção a qualquer tipo de estratégia de ação por parte do professor. O professor apela a que o aluno esteja atento às seguintes situações: (i) ler bastante, para melhorar a interpretação e a expressão escrita; (ii) fazer exercícios de sistematização; (iii) melhorar a caligrafia sem que o aluno se esqueça dos seus óculos; (iv) escrever muito para melhorar a expressão escrita e (v) adquirir as aprendizagens e as competências.

Até que ponto estas medidas constituem uma resposta pertinente face aos diagnósticos atrás enunciados? Até que ponto se justifica elaborar um PR para se proporem tais medidas? Quais são as responsabilidades que os professores deverão assumir perante as DA dos alunos?

3.5 Síntese

Para a elaboração desta síntese, fomos à procura de padrões ao nível do diagnóstico e das medidas, referindo a existência ou não de congruência entre ambos.

Nas dificuldades diagnosticadas, ao nível das atitudes, encontrámos três tipos de afirmações: (i) alunos inseguros e tímidos; (ii) alunos com baixa autoestima; e (iii) alunos com falta de empenho e perseverança. Para além de ser necessário referir que designações como *insegurança* e *timidez* ou *baixa autoestima* são designações pouco precisas, importa chamar a atenção, igualmente, para um facto, o de que só 1 professor é que enunciou a medida em conformidade com as dificuldades diagnosticadas: “(...) *Necessita de reforços positivos constantes que lhe trazem elevados níveis de motivação quando incentivado*”.

Nas dificuldades diagnosticadas ao nível das relações com as tarefas escolares, podemos referir que, quanto ao ritmo de trabalho, foram encontrados dois tipos de afirmações: (i) alunos com o desempenho escolar inferior esperado para a sua idade e (ii) alunos com ritmo de aprendizagem lento com necessidade de acompanhamento do professor. Para estas dificuldades diagnosticadas, os professores não enunciaram qualquer medida pedagógica. A desorganização como causa de DA também não é objeto de qualquer proposta referente à possibilidade de resolução do problema. No que toca ao desenvolvimento das competências, registam-se dois tipos de afirmações: (i) identificação de alunos com dificuldade na memorização, raciocínio, transferência e aplicabilidade de conhecimentos e (ii) identificação de alunos que não acompanham satisfatoriamente os conteúdos propostos nas diferentes áreas curriculares disciplinares.

Tal como já se referiu anteriormente, as propostas de medidas pedagógicas enunciadas perante estes problemas são genéricas, algo desfasadas ou excessivamente circunscritas. Trata-se de uma constatação que, associada ao recurso que o trabalho da psicóloga pressupõe como resposta a DA dos alunos, permite afirmarmos que os professores tendem a valorizar mais o investimento nos diagnósticos do que nas respostas pedagógicas subsequentes ao mesmo. Há domínios como, por exemplo, o dos comportamentos relacionais, onde não se propõe quaisquer medidas pedagógicas.

Se esta é uma tendência a ter em conta, importa valorizar uma outra que tem a ver com o facto dos professores, do ponto de vista do diagnóstico e das medidas a adotar, ficarem excessivamente circunscritos do formulário em uso na escola que foi objeto de investigação (Cf. Anexo III).

4. Observação de aulas

Tendo em conta o que afirmámos no subcapítulo referente à descrição e justificação dos procedimentos metodológicos que desenvolvemos nesta pesquisa, a observação das aulas, recordámo-lo, visava à identificação de algumas rotinas da sala de aula que, mais do que nos ajudarem a caracterizar as modalidades de organização e gestão do modelo de trabalho pedagógico perfilhado por esses professores e à obtenção de alguns indicadores que, cruzados com os PCT analisados, as Atas dos Conselhos de Docentes e os PR, pudessem contribuir para aprofundar a reflexão sobre a gestão dos projetos de intervenção dirigidos para os alunos com DA.

Observámos, por isso:

- a) 8 aulas de Língua Portuguesa no 1.º ano de escolaridade, 4 aulas no 2.º ano, 1 aula no 3.º ano, 2 aulas no 4.º ano e 5 aulas em turmas com níveis de escolaridade diferentes;
- b) 6 aulas de Matemática no 1.º ano de escolaridade, 3 aulas no 2.º ano, 1 aula no 3.º ano, 3 aulas no 4.º ano e 4 aulas em turmas com níveis de escolaridade diferentes;
- c) 1 aula do **Prof. F**, onde foi possível detetar situações de aprendizagem de Língua Portuguesa e outras de Matemática⁴⁷;
- d) 2 aulas de Estudo do Meio no 4.º ano.

Tabela 28 – Plano de Observação

	Matemática	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Total
1º ano	7	9 ⁴⁸	0	16
2º ano	4	4	0	08
3º ano	1	1	0	02
4º ano	2	2	2	06
Vários anos de escolaridade	5	5	0	10
Total	19	21	02	42

São os resultados dessas observações que se passam a apresentar nas tabelas 29, 30, 31, 32 e 33.

⁴⁷ No fim da aula, a **Prof. F** informou que planificou a aula diferente ao acordado na planificação porque por motivos pessoais iria ausentar-se do país.

⁴⁸ Aquando da reunião com os professores para a calendarização das observações, só nos foi possível acordar com o **Prof. D** (1.º ano de escolaridade) observar duas aulas de Língua Portuguesa.

Antes de passar à fase propriamente dita da análise dos dados, importa referir que qualquer leitura sobre estes se encontra condicionada pelo facto de termos observado apenas uma e só uma das aulas de um ciclo didático que se supõe que seja mais amplo. Por isso, não sabemos como é que as atividades observadas se correlacionavam com a dinâmica de outras atividades que necessitávamos de observar para podermos ser mais perentórios acerca do modelo de gestão e organização do trabalho pedagógico que orientava as práticas dos professores. Todavia, e tendo em conta os motivos que justificam a decisão metodológica referente à análise das aulas, as observações efetuadas foram suficientes para atingirmos os objetivos propostos.

Tabela 29 – Resultados da observação das aulas das turmas do 1º ano de escolaridade

Turma	Anos de escolaridade	Evidências	
A (19 alunos)	1º	Matemática (cerca de 1h00m)	A aula decorreu a partir da realização de exercícios no quadro. A professora propõe um exercício, chama um aluno para o resolver no quadro, enquanto os restantes o resolvem no lugar.
		Língua Portuguesa (cerca de 1h30m)	É uma aula dirigida pela professora no domínio da leitura de textos. Os alunos leem à vez, por ordem da professora, enquanto os outros escutam. Esta ajuda, orienta e corrige os alunos na leitura.
B (19 alunos)	1º	Matemática (cerca de 1h30m)	A atividade começa com uma aula expositiva a partir do quadro, no fim da qual os alunos passam a trabalhar individualmente no lugar, sob a supervisão da professora que os apoia em função do modo como perceciona as alegadas dificuldades dos alunos.
		Língua Portuguesa (cerca de 1 h30m)	Esquema de trabalho e de rotinas idêntico ao descrito sobre a aula de Matemática.
C (18 alunos)	1º	Matemática (cerca de 1h30m)	Os alunos trabalham individualmente, sendo chamados pela professora à secretária onde se encontra, a pedido desta para controlar o trabalho que realizam. Por vezes, é a professora que se dirige ao lugar dos alunos sempre que considera haver necessidade de orientação ou chamadas de atenção.
		Língua Portuguesa (cerca de 1 h30m)	Esquema de trabalho e de rotinas idêntico ao descrito sobre a aula de Matemática.
D (20 alunos)	1º	Matemática (cerca de 1h30m)	Prevalece o trabalho individual dos alunos. A professora, inicialmente, chama alguns à secretária para orientações rápidas e, posteriormente, passa a dirigir-se aos lugares dos alunos.
		Língua Portuguesa (cerca de 1 h30m)	Esquema de trabalho e de rotinas idêntico ao descrito sobre a aula de Matemática.
E (23 alunos)	1º	Matemática (cerca de 1h30m)	A atividade decorre em função do trabalho individual dos alunos que vai ao lugar das crianças para os apoiar, seja por sua iniciativa, seja em função da solicitação dos alunos.
		Língua Portuguesa (cerca de 1 h30m)	Esquema de trabalho e de rotinas idêntico ao descrito sobre a aula de Matemática.
F (23 alunos)	1º	Matemática (cerca de 1h30m)	A atividade decorre em função do trabalho individual dos alunos que, sempre que acabam um trabalho, recebem quer o feedback da professora sobre o mesmo, quer a indicação sobre o trabalho seguinte que deverão realizar
		Língua Portuguesa (cerca de 1 h30m)	Esquema de trabalho e de rotinas idêntico ao descrito sobre a aula de Matemática.

(cont.)

Turma	Anos de escolaridade	Evidências	
G (20 alunos)	1º	Matemática (cerca de 1h30m)	A aula decorreu a partir da realização de exercícios no quadro. A professora propõe um exercício, chama um aluno para o resolver no quadro, enquanto os restantes o resolvem no lugar. A professora, por vezes, face às dificuldades dos alunos, reformula as tarefas e propõe outras atividades.
		Língua Portuguesa (cerca de 1h00m)	A aula decorreu na biblioteca, através da leitura e exploração de uma história.
H (20 alunos)	1º	Matemática (cerca de 1h30m)	Os alunos realizam trabalhos individuais e de grupo. A professora, sempre que era solicitada pelos discentes, chama-os à sua secretária ou ao lugar deles. No fim da aula, os alunos preenchem um quadro de avaliação sobre as atividades realizadas.
		Língua Portuguesa (cerca de 1h30m)	O esquema de trabalho é idêntico ao descrito para Matemática, ainda que, neste caso, o quadro de avaliação seja preenchido logo que os alunos terminam a tarefa.

A leitura dos dados relativos à observação das aulas com alunos no 1º ano de escolaridade permite, de imediato, que concluamos o seguinte:

- As tipologias de trabalho observadas, pese as diferenças que se possam constatar, mostram-nos que não ocorreu o “abandono da propriedade individual do professor sobre o espaço e o tempo da *sua* aula” (Roldão, 2003, p. 56), já que a orientação do trabalho dos alunos assenta nas decisões dos professores, com exceção da situação observada na **turma H**, quando os alunos preenchem os quadros de avaliação após a conclusão das tarefas ou no fim da aula;
- De igual modo, também parece não ter ocorrido o “abandono da segmentação como critério da organização do tempo e do espaço” (ibidem), o que poderá ser comprovado pela constatação do mais absoluto respeito pela repartição dos tempos escolares dedicados à Matemática e à Língua Portuguesa. Uma situação que, de algum modo, pode ser induzida pela legislação em vigor⁴⁹, mas que não pode ser considerada uma situação inevitável numa estrutura organizativa onde, como acontece no 1.º CEB, a monodocência é o regime que prevalece;
- Parece continuar a verificar-se a preponderância das tipologias de ensino que se constroem segundo a sequência da “exposição, aplicação, verificação” (ibidem), mesmo que assumam formas distintas das práticas educativas mais tradicionais, através de uma maior valorização do trabalho individual em detrimento das aulas expositivas;

⁴⁹ O despacho nº 19575/2006, promulgado durante o consulado da ministra Maria da Lurdes Rodrigues, é a expressão desta racionalidade curricular que tende a segmentar as atividades no 1º CEB, quando institui tempos mínimos obrigatórios para a Língua Portuguesa, para a Matemática e restantes áreas curriculares.

- d) As tipologias de trabalho adotadas tendem a ser idênticas na maioria dos casos em Língua Portuguesa e em Matemática;
- e) Só na **turma G**, em Língua Portuguesa, é que se verificou ocorrer uma atividade fora do espaço da sala de aula, o que, tendo em conta o objetivo da atividade, se tratou de uma decisão coerente, já que se trata da valorização da biblioteca como um espaço de leitura e de trabalho.

Na tabela 30 apresentam-se os resultados da observação das aulas das turmas do 2.º ano de escolaridade onde se procedeu de forma idêntica àquela que se adotou para as turmas do 1º ano.

Tabela 30 – Resultados da observação das aulas das turmas do 2º ano de escolaridade

Turma	Anos de escolaridade	Evidências	
I (24alunos)	2º	Matemática (cerca de 1h30m)	A professora inicia a aula com exercícios no quadro e depois passa a orientar o trabalho dos alunos na secretária ou no lugar.
		Língua Portuguesa (cerca de 1h30m)	Prevalece a orientação dos alunos, por parte da professora, no lugar.
J (24alunos)	2º	Matemática (cerca de 1h30m)	A professora orienta o trabalho dos alunos no lugar, fornecendo-lhes, de imediato, <i>feedback</i> sobre o trabalho realizado.
		Língua Portuguesa (cerca de 1h30m)	Esquema de trabalho e de rotinas idêntico ao descrito sobre a aula de Matemática.
L (25alunos)	2º	Matemática (cerca de 1h00m)	Os alunos estão organizados em grupos, ainda que se encontrem a realizar trabalhos individuais. A professora dirige-se a cada um dos grupos para os orientar, tirar dúvidas e fornecer-lhes <i>feedback</i> .
		Língua Portuguesa (cerca de 1h30m)	Esquema de trabalho e de rotinas idêntico ao descrito sobre a aula de Matemática.
P (20 alunos)	2º	Matemática (cerca de 1h30m)	Dadas as características da turma, prevalece o trabalho individual diferenciado por anos de escolaridade que se desenvolve sob a supervisão da professora que se desloca pela sala. É uma situação difícil de gerir.
		Língua Portuguesa (cerca de 1h30m)	Esquema de trabalho e de rotinas idêntico ao descrito sobre a aula de Matemática.

A análise das rotinas e das tipologias de trabalho corresponde, em larga medida, ao que se afirmou relativamente às observações relacionadas com as aulas do 1º ano, não havendo aspetos a singularizar ou a valorizar para além daqueles que já foram referidos nesta análise.

Tabela 31 – Resultados da observação das aulas das turmas do 2º/3.º e 3.º ano de escolaridade

Turma	Anos de escolaridade	Evidências	
M (22 alunos)	2º/3º	Matemática (cerca de 1h30m)	A aula com o grupo do 3º ano começa por ser expositiva e depois transita-se para o trabalho individual dos alunos que é supervisionado pela professora que fornece um <i>feedback</i> residual. Os alunos do 2º ano realizam tarefas individuais. Depois de finalizada a exposição para os alunos do 3º ano, a professora passa a supervisionar, em conjunto, o trabalho destes alunos.
		Língua Portuguesa (cerca de 1h30m)	Esquema de trabalho e de rotinas idêntico ao descrito sobre a aula de Matemática.
N (24 alunos)	2º/3º	Matemática (cerca de 1h30m)	Esquema de trabalho e de rotinas idêntico ao descrito para a turma anterior.
		Língua Portuguesa (cerca de 1h30m)	Esquema de trabalho e de rotinas idêntico ao descrito para a turma anterior.
Q (18 alunos)	3º	Matemática (cerca de 1h30m)	Dadas as características da turma, prevalece o trabalho individual diferenciado por anos de escolaridade que se desenvolve sob a supervisão da professora que se desloca pela sala ou chama os alunos à secretária.
		Língua Portuguesa (cerca de 1h30m)	Esquema de trabalho e de rotinas idêntico ao descrito sobre a aula de Matemática.

Como se constata, os professores trabalham com grupos de alunos que se diferenciam em função dos anos de escolaridade em que se encontram matriculados. Trata-se de uma situação difícil em que a diferenciação curricular e pedagógica é inevitável.

Não sendo possível analisar uma situação tão complexa apenas através da observação de duas aulas, pode considerar-se, no entanto, que as aulas observadas nos mostram uma situação em que as atividades de diferenciação ocorrem em função da diferenciação das tarefas que se propõem aos alunos. Como se verifica através dos dados disponíveis na tabela só houve uma turma (**turma M**) em que a professora trabalha de forma específica com um grupo de alunos. Nas restantes três turmas observadas, só observamos trabalho individual. Ou seja, estivemos perante estratégias pedagógicas uniformes que se distinguiam entre si face à especificidade dos temas das tarefas que os alunos tinham que realizar, o que tanto acontecia em Língua Portuguesa como em Matemática.

Tabela 32 – Resultados da observação das aulas das turmas do 2.º/3.º/4.º e 3.º/4.º ano de escolaridade

Turma	Anos de escolaridade	Evidências	
O (20alunos)	2.º/3.º/4.º	Matemática (cerca de 1h30m)	Ocorre uma aula expositiva com interpelações aos alunos, no sentido da professora tentar compreender se estavam a compreender a mensagem divulgada. Posteriormente os alunos realizam uma tarefa de verificação
		Língua Portuguesa (cerca de 1h30m)	Esquema de trabalho e de rotinas idêntico ao descrito sobre a aula de Matemática.
R (22alunos)	2.º/3.º/4.º	Matemática (cerca de 1h30m)	As atividades ocorrem através do trabalho individual dos alunos, enquanto o professor interage com os alunos no lugar.
		Língua Portuguesa (cerca de 1h30m)	A atividade começa com a apresentação, por parte da professora, do trabalho que os alunos deverão realizar. Em seguida, os alunos realizam individualmente as tarefas que a professora decidiu que eles fizessem.
S (22 alunos)	3.º/4.º	Matemática (cerca de 1h30m)	Ocorre uma aula expositiva com interpelações aos alunos, no sentido da professora tentar compreender se estavam a compreender a mensagem divulgada. Posteriormente os alunos realizam uma tarefa de verificação
		Língua Portuguesa (cerca de 1h30m)	Esquema de trabalho e de rotinas idêntico ao descrito sobre a aula de Matemática.

O que é específico face aos dados constantes na tabela 32 é o facto de estarmos perante duas turmas com alunos do 2.º/3.º/4.º ano de escolaridade e o facto da tipologia de trabalho observada corresponder à tipologia de trabalho clássica no âmbito do que, baseado em Trindade e Cosme (2010), temos vindo a designar por paradigma da instrução. Contudo, na **turma R**, em Matemática, o professor manifesta alguma interação com os seus alunos.

A tabela seguinte (tabela 33) diz respeito aos resultados da observação das aulas das 4 turmas que integram alunos inscritos no 4.º ano de escolaridade.

Tabela 33 – Resultados da observação das aulas das turmas do 4.º ano de escolaridade

Turma	Anos de escolaridade	Evidências	
T (21alunos)	4.º	Estudo do Meio (cerca de 1h30m)	A atividade decorreu fora da sala de aula, no recreio, onde os alunos apresentaram as experiências que tinham realizado.
		Língua Portuguesa (cerca de 1h30m)	Os alunos realizam fichas de trabalho sob a supervisão da professora a partir da secretária ou deslocando-se aos lugares.
U (21 alunos)	4.º	Matemática (cerca de 1h30m)	A professora, com um plano de exercícios meticulosamente preparado, transcreveu no quadro os exercícios e as tarefas que os alunos deveriam realizar individualmente no lugar. Nesta fase, a professora passou a apoiar individualmente os alunos que necessitavam desse apoio.
		Língua Portuguesa (cerca de 1h30m)	Esquema de trabalho e de rotinas idêntico ao descrito sobre a aula de Matemática.

(cont.)

Turma	Anos de escolaridade	Evidências	
V (24 alunos)	4.º	Matemática (cerca de 1h30m) Língua Portuguesa (cerca de 1h30m)	A atividade decorreu através da realização de uma tarefa em grupo, sob a supervisão e o apoio da professora, depois de esta ter feito a demonstração da mesma no quadro. A atividade termina com a apresentação, por parte de cada grupo, da tarefa realizada.
			A professora propõe uma única tarefa para ser realizada por todos os alunos e supervisiona o trabalho dos alunos.

A análise da tabela 33 mostra-nos um padrão de ação educativa nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática que, pese as suas especificidades, não se distinguem de forma inequívoca dos dados relativos às observações produzidas acerca dos outros anos de escolaridade. Há, apenas, uma situação original que diz respeito à apresentação e discussão pública dos trabalhos produzidos na **turma U**, na área de Matemática.

O facto novo é a atividade na área de Estudo do Meio que parece corresponder a um outro tipo de tipologia de trabalho pedagógico.

Nestas turmas, tal como em todas as outras que observámos, os tempos de trabalho por área curricular encontram-se claramente segmentados, não se verificando o caso de haver grupos de alunos que trabalhassem em Língua Portuguesa, enquanto simultaneamente outros trabalhariam em Matemática ou Estudo do Meio.

Numa análise global, o que se pode concluir a partir dos dados que obtivemos com a observação das aulas que realizamos?

Creemos que as conclusões já avançadas com base nos dados referentes à observação das aulas no 1º ano de escolaridade, e que, de algum modo, se aplicam às observações subsequentes se mantêm válidas como conclusões finais desta componente do projeto de pesquisa. Relembramos que nessas conclusões parciais se chamava a atenção para o facto:

- a) De todas as atividades realizadas serem objeto de controlo e monitorização apenas da parte da professora em qualquer uma das turmas observadas;
- b) De haver uma segmentação curricular dos tempos de trabalho que se manteve mesmo nas turmas com alunos pertencentes a diferentes anos de escolaridade;
- c) Das tipologias de trabalho adotadas que, tal como já o referimos anteriormente, se constroem segundo a sequência da “exposição, aplicação, verificação” (Roldão, 2003, p. 56), mesmo que assumam formas distintas das práticas educativas mais tradicionais, através de uma maior valorização do trabalho individual em detrimento

das aulas expositivas, tendem a ser idênticas na maioria dos casos em Língua Portuguesa e em Matemática⁵⁰.

Para além destas conclusões, importa chamar a atenção para a situação das turmas com alunos inscritos em anos de escolaridade distintos. Olhando para o número de alunos que estas turmas possuem, verifica-se que possuem tantos alunos como as restantes turmas do agrupamento, o que faz supor que estamos perante um problema organizacional cujas consequências importa analisar, do ponto de vista dos procedimentos e estratégias de diferenciação pedagógica. Seja como for, estas turmas estão sujeitas a um regime de diferenciação forçada que, para além de não corresponder a um projeto de diferenciação inclusiva, pode, pelo contrário, constituir um contributo para a “fabricação do fracasso” (Perrenoud, 2001, p. 20), gerando-se, assim, o ciclo vicioso das pedagogias de diferenciação compensatórias que, deste modo, intervêm mais sob os efeitos das causas do que sobre as causas propriamente ditas.

De resto, o que se pode verificar é uma “diferenciação involuntária” (Perrenoud, 2000, p. 26) que, através das nossas observações, não podemos afirmar como é que ocorre. Sabemos, apenas, que a valorização dos trabalhos individuais realizados pelos alunos sob a supervisão das professoras a permite e a potencia, ainda que devamos ter em conta os riscos da mesma, que Perrenoud (idem) enuncia quando defende que “por vezes, espontânea e intuitivamente, o professor interessa-se pelos alunos que mais precisam dele, mesmo que não solicitem a sua ajuda. Outras vezes, a diferenciação selvagem tende a aumentar as variações” (idem, p. 26). No caso das aulas coletivas. “o professor trabalha, de preferência, com os alunos que fazem perguntas, que se manifestam, que o ajudam a construir uma «boa aula»” (idem, p. 27). No caso das interações mais individualizadas, “o professor é levado a reagir positivamente aos alunos mais polidos, mais inteligentes, mais simpáticos, mais bonitos, mais comportados” (ibidem).

É este o risco da diferenciação involuntária que é o tipo de diferenciação típica das ações educativas que se desenvolvem sob a égide do paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010). O paradigma que, cremos, tende a caracterizar a tipologia das ações das aulas observadas, apesar de algumas delas, poucas, poderem não corresponder aos requisitos pedagógicos que poderão caracterizar esse paradigma. Certamente que não nos referimos às

⁵⁰ Das aulas observadas só a atividade de Estudo do Meio observada é que parece não poder ser enquadrada na tipologia descrita, ainda que nos falte informação para poder concluir o que quer que seja. Neste caso, temos um procedimento da professora diferente na atividade de Estudo do Meio e na atividade de Língua Portuguesa.

situações referentes ao trabalho individual dos alunos, na medida em que estas não significam obrigatoriamente que estejamos perante um indício de rutura com aquele paradigma. Como já o referimos, a diferenciação não é incompatível com a instrução, quer por via da diferenciação involuntária, quer devido à influência da abordagem comportamentalista, em função da qual se admite a diferenciação curricular e pedagógica como condição de uma influência formativa que se constrói por via da prescrição (Cosme, 2009). Por isso, é admissível que se respeite, num tal paradigma, os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças e as avaliações diferenciadoras (Allal, 1986). Para além disso, e como sustenta Perrenoud (2001), diferenciar “também não é sinónimo de individualização do ensino” (idem, p. 27), mesmo que se reconheça, como ele o faz, que “não há diferenciação sem uma gestão mais individualizada dos processos de aprendizagem; isso não significa que os alunos trabalhem sozinhos ou apenas com o professor, mas que as regulações dos percursos sejam individualizados” (ibidem).

5. Entrevistas

As entrevistas realizadas com 21 professores visavam identificar algumas dimensões relevantes do modo como percecionavam e justificavam as suas práticas como docentes e contribuir para esclarecer algumas das questões que foram surgindo através da análise dos PCT, das Atas e dos PR.

Pode considerar-se, face ao guião que elaborámos (Cf. Anexo VIII, p. 319) e às respostas dos professores, que a nossa análise se debruça sobre três campos distintos, ainda que correlacionados entre si, a saber:

- a) Gestão do processo de ensino-aprendizagem;
- b) Representações sobre a diferenciação pedagógica;
- c) Intervenções dirigidas para responder às dificuldades de aprendizagem dos alunos⁵¹.

Como se poderá depreender da leitura do guião das entrevistas há, para além destas áreas, um conjunto de questões relacionadas com a caracterização das turmas onde os professores lecionam, que serviram de apoio à identificação da amostra.

⁵¹ A análise de conteúdo destas entrevistas pode ser consultada no Apêndice IV desta tese, doravante designado Ap. IV e que se encontra disponível no CD-ROM, anexo a este trabalho.

5.1 Gestão do processo de ensino-aprendizagem

As concepções dos professores sobre a gestão do processo de ensino-aprendizagem são um fenómeno transversal ao conjunto dos seus depoimentos, o que não significa que tais concepções não possam adquirir uma maior evidência perante as respostas produzidas face a um determinado tipo de questões. No nosso estudo, as concepções sobre a gestão do processo de ensino-aprendizagem serão objeto de análise a partir de três tópicos que decorrem da caracterização dos discursos dos docentes entrevistados:

- a) Gestão curricular;
- b) Gestão e organização das atividades letivas;
- c) Gestão do processo de avaliação.

5.1.1 Gestão curricular

Na reflexão que os docentes entrevistados desenvolvem acerca deste tópico, valorizamos, sobretudo, as suas perspetivas sobre o currículo, os PCT e as concepções dos entrevistados sobre a diferenciação curricular.

Nos depoimentos sobre o currículo, confrontam-se perspetivas distintas. Três dos entrevistados parecem entender o currículo como um objeto estranho aos docentes que lhes é imposto pelo Ministério da Educação, afirmando:

- a) *“Currículo é um conjunto de normas que estão elaboradas, não sei bem por quem, não sei bem porquê; há coisas que não se entendem (...). Tenho de parar. Refletir bem, pois temos turmas em que não conseguimos adequar o currículo nacional, mas existem outras em que conseguimos.” (Prof. L, Ap. IV, p. 645);*
- b) *“Currículo é um... (risos) grande documento, um decreto (risos) que tem lá as competências que a criança deve atingir ao longo dos ciclos.” (Prof. C, Ap. IV, p. 645);*
- c) *“Currículo é aquilo que o ministério da educação nos impõe.” (Prof. D, Ap. IV, p. 645).*

A esta visão normativa do currículo opõe-se uma outra perspectiva que, sendo conceitualmente difusa, se aproxima do que Pacheco (1996) designa por “teoria prática” (p. 38), uma abordagem que aborda “o currículo como uma prática que resulta, não só de um relação entre especialista curriculares e professores, mas também das condições reais dessa prática” (ibidem). É esta perspectiva que, de algum modo, se vislumbra nos seguintes depoimentos:

- a) *“Currículo é tudo aquilo que vamos adquirindo ao longo dos anos...São as várias áreas do conhecimento.” (Prof. B, Ap. IV, p. 645);*
- b) *“Nós temos de ter um suporte, isso aceito e a partir daí vamos ver a nossa turma, por onde havemos de começar.” (Prof. F, Ap. IV, p. 644);*
- c) *“O currículo é um processo ao longo de um percurso escolar do aluno. O historial das aprendizagens fechadas pelo aluno. Não são só aprendizagens, bem como os conhecimentos significativos nas suas vidas.” (Prof. U, Ap. IV, p. 645).*

No que diz respeito aos discursos que os docentes produzem acerca dos PCT é possível encontrarmos um conjunto de definições sobre este documento, como aquelas que se passam, agora, a apresentar,

- a) *“Lá, fazemos a descrição da turma, identificamos o grupo de trabalho que temos, para depois definirmos novas linhas de trabalho a desenvolver, o que é que pretendemos, o que o projeto de agrupamento pretende que seja feito (...). É mais uma forma de identificar os problemas, um registo no papel” (Prof. I, Ap. IV, p. 646);*
- b) *“Para mim é um documento, espelho da turma, ao ser elaborado tem de ter a caracterização da turma para perceber a escola, se a escola está no meio, o funcionamento...”(Prof. C, Ap. IV, p. 645);*
- c) *“Para mim o PCT é o espelho da minha turma e das atividades que eu desenvolvo com a minha turma.” (Prof. D, Ap. IV, p. 645);*

- d) *“É um documento oficial da turma, a caracterização da turma.” (Prof. E, Ap. IV, p. 645);*
- e) *“Seria o bilhete de identidade de turma. Temos de articular algumas coisas e não entendo mesmo, por falta de informação provavelmente (...)” (Prof. L, Ap. IV, p. 646);*
- f) *“Projeto Curricular de Turma é tipo a Bíblia. Onde está tudo da turma, alunos, desde as dificuldades, o que se pretende fazer com eles.” (Prof. R, Ap. IV, p. 646);*
- g) *“É o projeto em que tens de conhecer bem a turma, depois verificar a dificuldade predominante a nível curricular (...).” (Prof. T, Ap. IV, p. 646).*

Como se constata, este conjunto de definições do PCT parece confirmar a perspetiva sobre o currículo que se aproxima do que já identificámos neste trabalho como «teoria prática», a qual tende a acentuar “a conceção de currículo como processo” (Pacheco, 1996, p. 39), definindo-se como “uma proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes modos e aplicada em contextos diferentes” (ibidem).

Trata-se de uma abordagem em que se afirma inequivocamente o professor como gestor curricular, ao ponto de haver um entrevistado que chega a afirmar, “(...) *acho que o Projeto Curricular de Turma é o único documento que devia existir para o professor. Eu concordo com ele. Diz respeito à minha turma. Eu tenho os elementos todos. O professor tem uma orientação, tudo diz respeito a cada aluno, o percurso escolar.*” (Prof. S, Ap. IV, p. 646).

Não estamos, contudo, perante uma perspetiva consensual face ao currículo. Do grupo de entrevistados, há quem olhe de forma cética para a pertinência educativa dos PCT, como é o caso do **Prof. A:** “(...) *se formos ler os PCT é tudo igual, são textos muito lindos e depois aproveita-se pouco*” (Ap. IV, p. 646). Uma posição que é corroborada pelo entrevistado, **Prof. Q:** “*Como está neste momento, não funciona. É mais um papel, mais uma burocracia.*” (Ap. IV, p. 646).

Não sendo possível concluir que estamos perante uma posição de oposição gratuita face ao PCT, vale a pena salvaguardar o fato de uma tal leitura poder corresponder à dificuldade da elaboração desse documento. Para o **Prof. A:** “*Um projeto envolve sempre escrita, envolve*

sempre o parar para registar, para refletir e envolve muitas horas.” (Ap. IV, p. 646). Para outro entrevistado, **Prof. G**: *“É provavelmente o processo de autonomia mais para o professor, mas nem sempre nas reuniões de ano nos é permitido trabalhar determinada realidade.”* (Ap. IV, p. 646).

Parece-nos, face aos depoimentos transcritos e analisados, que é pertinente perguntar que perspetivas se exprimem acerca da importância e necessidade de processo de diferenciação curricular. Trata-se de uma problemática que não está presente de forma explícita nos discursos dos entrevistados, o que, independentemente das leituras que um tal posicionamento suscita, obriga a um tipo de clarificação concetual que só foi possível graças às perguntas diretas do entrevistador sobre a problemática em causa. Será, pois, a análise desses depoimentos que justifica a elaboração do próximo subcapítulo.

5.1.1.1 Diferenciação curricular

Uma das primeiras conclusões que se propõe com a leitura e análise dos discursos dos entrevistados tem a ver com uma perspetiva que tende a entender a diferenciação curricular como uma atividade que se afirma através das atividades de diferenciação no plano propriamente dito da gestão e organização do trabalho pedagógico.

É esta perspetiva que está presente nas palavras do entrevistado, **Prof. E**, que identifica diferenciação curricular do seguinte modo: *“Não é eu dar o mesmo para todos, mas criar estratégias diferentes para aqueles alunos com dificuldades, motivá-los.”* (Ap. IV, p. 647).

Esta é uma perspetiva que está igualmente presente nas palavras do entrevistado **Q** que defende que *“há crianças que necessitam de uma redução a nível das estratégias (...)”* (Ap. IV, p. 647). Ou nas palavras do entrevistado, **Prof. E**, *“Quando o aluno tem dificuldades em transmitir, resolver os trabalhos como os outros meninos, há a necessidade de criarmos currículos com outras atividades. “O conteúdo é o mesmo!!! Num trabalho de leitura e audição, como forma de transmissão de conhecimentos, apresentava o trabalho de uma forma que chamasse mais atenção, por exemplo, com imagens.”* (Ap. IV, p. 647).

De um modo geral, não é a gestão diferenciada do currículo que se defende, mas a gestão diferenciada das atividades que visam diferenciar o acesso ao currículo comum. Uma opção que é expressa pelos entrevistados, **Prof. B** e **Prof. P**, de forma bem clara:

- a) *“Diferenciação curricular é que cada aluno tem o seu currículo trabalhado de forma diferente.” (Ap. IV, p. 647);*
- b) *“Adequar, fazer trabalhos específicos para os meninos que não compreendem.” (Ap. IV, p. 647);*

Isto pode significar que, para alguns dos entrevistados, o desafio do ponto de vista das práticas de diferenciação é mais um desafio ao nível da gestão do trabalho pedagógico do que da gestão curricular.

Há, contudo, outros entrevistados que entendem a gestão curricular como um objetivo pertinente, nomeadamente, quando argumentam que:

- a) *“(…) é demasiada informação para o aluno processar, e retiram-se alguns aspetos do currículo que julgamos que não são prioritários, essenciais para esse aluno.” (Prof. G, Ap. IV, p. 647);*
- b) *“Temos que ir ao currículo buscar conteúdos a adaptá-los segundo as diferenças dos alunos.” (Prof. N, Ap. IV, p. 647).*

Como se verifica, o fator nuclear que se invoca para promover a diferenciação curricular são as singularidades dos alunos⁵².

As razões que justificam uma tal opção estão longe de serem idênticas. Assim defrontamo-nos com as posições daqueles que parecem propor uma leitura inclusiva de diferenciação curricular e as posições de outros que perfilham uma leitura restritiva desse tipo de diferenciação, circunscrevendo-a a uma resposta exclusivamente dirigida e valorizada perante alunos com DA. No primeiro caso, selecionamos duas afirmações passíveis de o ilustrar:

- a) *“Diferenciação curricular é eu pegar num currículo para um determinado aluno e ver o que é mais importante para ele.” (Prof. A, Ap. IV, p. 647);*

⁵² Há um entrevistado que refere a turma como referência do trabalho de gestão diferenciada do currículo, alegando que *“diferenciação curricular são os percursos temáticos que podemos seguir com uma determinada turma.” (Prof. V, Ap. IV, p. 647).*

- b) *“Diferenciação curricular vai um bocadinho para a individualidade do aluno e tenta tratar os alunos como alguém que já traz consigo conhecimento válido.”* (Prof. D, Ap. IV, p. 647).

No segundo caso, exprime-se a perspetiva circunscrita de diferenciação curricular que se parece justificar quando os alunos manifestam dificuldades em beneficiar do currículo comum:

- a) *“Eu tive um aluno (...) o aluno chegava à sala com 16 anos e punha uma folha a dizer: «- Não me perturbe, hoje não quero trabalhar». Ele não gosta de trabalhar mas descobri uma coisa: ele gosta de desmontar e montar relógios, e não sobra peças. Eu conheço um senhor que concerta relógios se ele ficar com o miúdo todos os dias a trabalhar.”* (Prof. F, Ap. IV, p. 647);
- b) *“A diferenciação curricular seria por exemplo um aluno com NEE, com um currículo diferente do resto da turma, por ter sido diagnosticada alguma deficiência.”* (Prof. L, Ap. IV, p. 647);
- c) *“Diferenciação curricular é um currículo diferente, por exemplo, eu tenho um 3.º ano, tenho um currículo diferente para aqueles com dificuldades de aprendizagem e aplico-o.”* (Prof. R, Ap. IV, p. 647);
- d) *“Diferenciação curricular fez-me lembrar o que acabei de dizer há pouco. São currículos alternativos.”* (Prof. S, Ap. IV, p. 647);
- e) *“Diferenciação curricular tem a ver com o currículo, portanto o miúdo tem um currículo, às vezes alternativo, diferentes dos outros meninos (risos).”* (Prof. U, Ap. IV, p. 647).

Sobressaem os termos *necessidades educativas* ou *currículos alternativos*. No primeiro depoimento, pode mesmo identificar-se a diferenciação curricular como uma opção legitimadora de um processo de demissão pedagógica.

Trata-se de uma questão crucial num trabalho sobre DA, na medida em que nos coloca perante uma pergunta nuclear: a de saber se as práticas de diferenciação curricular, pedagógica e avaliativa constituem um instrumento de empoderamento dos alunos ou um instrumento de legitimação das desigualdades escolares.

5.1.2 Gestão e organização das atividades letivas

Os depoimentos dos entrevistados, que permitem compreender a sua reflexão sobre a gestão e a organização das atividades letivas, relacionam-se sobretudo com a referência às estratégias docentes e à gestão dos materiais pedagógicos, ainda que seja necessário estabelecer relações quer com a gestão do processo de avaliação, quer com as perceções dos professores acerca do sucesso/insucesso escolar ou do que se considera um bom e um mau aluno.

5.1.2.1 Estratégias docentes

Os discursos que poderão ser enquadrados neste tópico caracterizam-se quer pela valorização dos episódios de relacionamento mais gratificantes com os alunos, quer pela referência ao que os entrevistados consideram ser as estratégias mais adequadas para promoverem as atividades e as aprendizagens dos seus alunos.

Estes tendem a serem vistos como interessantes e motivados, sendo capazes de momentos de participação e partilha⁵³. Para o entrevistado **Prof. G**: *“Há sempre uma expectativa, por exemplo, eles acompanham sempre com os olhos um material novo, mal entro na sala de aula.”* (**Ap. IV, p. 648**). Para outro entrevistado, **Prof. C**: *“Ficam em silêncio a ouvir, (...) depois motivados para dizerem o que pensam. Eles querem dizer tudo ao mesmo tempo. Partilham.”* (**Ap. IV, p. 648**).

São discursos marcados por um grande otimismo pedagógico. Daí que se possa ter ouvido afirmações como:

- a) *“(...) estão mais perspicazes, (...) gostam de estar em constante trabalho, através de jogos, concursos e apresentação de trabalhos.”* (**Prof. T, Ap. IV, p. 648**);

⁵³ “Eles também lembram: «- Oh professora, não deu isto e disse que ia dar». Sim. Eu incentivo à partilha.” (**Prof. F, Ap. IV, p. 648**).

- b) *“Se as atividades forem realmente significativas e estimulantes são recetivos.”*
(Prof. A, Ap. IV, p. 648).

Trata-se de afirmações que, pelo menos, quatro professores corroboram, ainda que seja necessário realçar o facto de estes fazerem depender o comportamento positivo dos alunos de atividades que sejam significativas para os mesmos, o que não deixa de ser um fato interessante porque nos revela como para os entrevistados, pelo menos neste momento da entrevista, o desempenho dos alunos é visto como uma variável que depende da ação dos professores, uma correlação que está bem presente na fala de um dos entrevistados quando este afirma que *“De manhã chegam à sala de aula, mais despertos e estão com mais atenção. De tarde tenho dificuldade em mantê-los atentos.”* (Prof. E, Ap. IV, p. 648). Ou na fala de outro que nos confessa que *“(…) eles são irreverentes não prestam logo atenção. (...) quando são conteúdos novos, eu abordo-os no princípio da manhã, quando estão mais despertos, estão mais calmos.”* (Prof. I, Ap. IV, p. 648).

Se há dois entrevistados que referem algumas tensões e conflitos, ainda que de baixa intensidade, um deles refere-se à sua exigência com a pontualidade para denunciar que: *“Sistematicamente, tenho quatro alunos que chegam atrasados todos os dias.”* (Prof. M, Ap. IV, p. 648). O outro afirma, por sua vez, que *“Primeiro tenho que os pôr calados e sossegados (...) começam a trabalhar após muita insistência minha. Eu insisto nas regras (...) não consigo funcionar com barulho (...)”* (Prof. N, Ap. IV, p. 648).

Apesar de serem discursos de um grupo minoritário de entrevistados, importa chamar a atenção para o fato de nos confrontarmos com depoimentos de sinal contraditório. Trata-se de uma situação que poderá ter leituras diversas e até opostas, daí que só se possa valorizar os discursos gratificantes dos professores como discursos que, mais do que serem o espelho fiel da realidade vivida nas salas de aula, nos desvendam algumas das dimensões do processo de gestão e organização do trabalho que dinamizam.

É possível encontrarmos em 17 depoimentos estratégias de reformulação das atividades/tarefas letivas propostas aos alunos. Sete desses depoimentos valorizam a reformulação quer como resposta à dificuldade de compreensão ou de participação dos alunos, quer como resposta a atividades extraordinárias que não estavam previstas. Neste caso, temos professores que afirmam:

- a) “(...) os alunos não conseguem resolver os exercícios, penso noutra mais direta. Utilizo material mais didático que chame mais atenção.” (Prof. E, Ap. IV, p. 649);
- b) “(...) surgiu uma atividade extra, temos que a fazer (...) [e] dos alunos houve pouca compreensão e procuro mudar de estratégia.” (Prof. C, Ap. IV, p. 649);
- c) “(...) sempre que sinto dificuldades de compreensão por parte dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou quando os alunos começam a perturbar a aula.” (Prof. M, Ap. IV, p. 649);
- d) “(...) uma determinada atividade [que] não está a resultar, (...) paro e pergunto onde é que não perceberam. Parto com a mesma atividade mas já com outra estratégia.” (Prof. D, Ap. IV, p. 649).

Um outro tipo de razões que os entrevistados invocam para justificar a necessidade da utilização de estratégias de reformulação tem a ver com a distração e falta de atenção dos alunos, como se demonstra através do seguinte conjunto de testemunhos:

- a) “Mudo, primeiro porque está já demorada. A concentração deles já tinha terminado naquele tema. [E] tenho às vezes de dar aquele empurrãozinho aos meninos com dificuldades de aprendizagem.” (Prof. P, Ap. IV, p. 649);
- b) “Nem sempre. Eles distraem-se muito facilmente. Depende do interesse no momento. Não basta dizer, está quieto, para... dificuldades na atividade.” (Prof. N, Ap. IV, p. 649);
- c) “(...) ter programado uma atividade para desenvolver e ela depois não ser concluída porque houve um ou dois alunos que começaram a ter dificuldades (...).” (Prof. G, Ap. IV, p. 649);

Por fim, há quem refira que: *“Às vezes acontece que trago uma coisa programada e alguém se lembrou de dizer qualquer coisa e sigo o interesse dos alunos.”* (Prof. J, Ap. IV, p. 649).

Até é possível depararmo-nos com o testemunho de alguém que planifica vários tipos de atividades prevendo a necessidade de estabelecer reformulações: *“(...) planifico 2 a 3 exercícios para fazer e que é certo, sentindo dificuldades no primeiro exercício, isso vai alterar tudo.”*, e ainda, *“(...) o ritmo da turma.”* (Prof. U, Ap. IV, p. 650).

Mesmo que possamos estar perante um comportamento dos entrevistados que possa corresponder à idealização das suas práticas, importa reconhecer como os discursos selecionados tendem a evidenciar a diferenciação pedagógica como uma propriedade de práticas a prosseguir. Juntamente com a valorização do interesse dos alunos, pode considerar-se que estamos perante duas dimensões fundamentais das representações dos professores acerca do que parecem considerar o modelo de ensino enquadrado.

Trata-se de um modelo que vale a pena continuar a tentar configurar por via da análise dos discursos dos professores sobre os fatores potenciadores da motivação discente. Nos depoimentos, podemos considerar a gestão da relação tempo-atividades como um desses fatores. Daí que o Prof. G (Ap. IV, p. 649) considere que: *“As atividades que exigem mais atenção, concentração e raciocínio devem ser efetuadas de manhã (...)”*. Outro fator que se valoriza é o falar: *“(...) muito na base do conhecimento prévio e experiência dos alunos. Elogio o comportamento deles.”* (Prof. M, Ap. IV, p. 649). A utilização das *“TIC principalmente com os PowerPoint, veem histórias, bandas desenhadas, etc.”* é mais um fator potenciador a considerar, assim como o recurso à Internet (Prof. U, Ap. IV, p. 650). Finalmente, valoriza-se *“o elogio do comportamento deles.”* (Prof. M, Ap. IV, p. 649) e a própria atitude dos professores⁵⁴.

Em suma, a motivação dos alunos é algo que, segundo as respostas dos entrevistados, depende do respeito pelas possibilidades de realização e do interesse dos alunos, da criação das condições logísticas adequadas (da referência ao período da manhã como tempo de trabalho a privilegiar) e, finalmente, das estratégias que suscitem o interesse das crianças. Ou seja, a motivação dos alunos acaba por construir uma responsabilidade pedagógica dos professores, uma perspetiva que o entrevistado G tão bem sintetiza quando afirma que: *“Tento ir de encontro às ambições dos alunos, ritmos deles, questões que eles colocam. Dependendo da situação*

⁵⁴ *“Eu tenho muita energia positiva. Talvez a transmita muito bem naquilo que ensino.”* (Prof. P, Ap. IV, p. 650).

utilizo “objetos” que vão de encontro quer à motivação intrínseca quer extrínseca dos alunos. Há uma coisa que existe que é a experiência que assegura a nossa ação educativa, articulando a nossa experiência com o saber teórico.” (Ap. IV, p. 650).

Esta perspectiva é acentuada por outro entrevistado que refere explicitamente como o elemento decisivo de todo o processo. Afirma: *“Predisposição para... nós temos que, na sala de aula para os alunos de sentirem motivados inicialmente pôr ênfase em nós. Se sair um pouco da rotina normal os alunos gostam. Digamos tentar arranjar estratégias que chamem atenção, a partir daí....” (Prof. N, Ap. IV, p. 650).*

Ou seja, são duas mensagens que estão presentes neste testemunho, aquela de *“tu tens que te habituar à linguagem, necessidades...em que não podes ser aquele professor rígido (...).” (Prof. T, Ap. IV, p. 650)* e uma outra que tem mais a ver com a afirmação de um posicionamento profissional que está longe de poder ser submetido ao domínio, apenas, dos artefactos técnicos, tal como é defendido pelo mesmo entrevistado: *“(...) uma pessoa só consegue atingir realmente o gosto pela sua profissão, quando gosta do que faz e tem um conhecimento profundo dos alunos, e sabe como chegar a cada aluno porque cada um tem as suas características.” (Ap. IV, p. 650).*

Tendo em conta outros testemunhos, parece-nos que os professores entrevistados, pelo menos para aqueles que se pronunciaram sobre o assunto, consideram que a motivação dos alunos é algo que depende do fato de *“(...) tentar arranjar estratégias diversificadas para cativar a atenção das crianças. Proporcionar-lhes o prazer de estar na escola.” (Prof. D, Ap. IV, p. 650).*

Surge um testemunho que adquira uma maior corporeidade através dos cinco relatos seguintes:

- a) *“Contextualizo a atividade mediante o tema que está a ser trabalhado. Ou uma história, para eles se enquadrarem no que se está a falar.” (Prof. B, Ap. IV, p. 648)*
- b) *“Estamos a dar os casos de leitura, utilizo imagens, canções, jogamos com sons, lengalengas, e ainda, o método Jean-Qui-Rit, mas não utilizo o natural.” (Prof. B, Ap. IV, p. 648);*

- c) *“Começamos a falar aquilo que é, o que não é, explico, ponho música, apresento uma imagem. Não é dificuldade... e como é que dou mais valor às artes... (...) há gente que diz que não vale a pena, mas gosto da sensibilidade.” (Prof. L, Ap. IV, p. 649);*
- d) *“Às vezes basta aplicarmos a palavra “jogo” para que eles sintam o trabalho na sala de aula, de forma diferente que o habitual.” (Prof. M, Ap. IV, p. 649);*
- e) *“Eu parto de uma coisa real. De uma atividade motivadora, normalmente de preferência real e fazê-los chegar a uma conclusão. Depois é que entramos na atividade. Por exemplo, dei a metade, a terça-parte há pouco tempo, trouxe fruta e parti em 2... partes (...).” (Prof. B, Ap. IV, p. 649);*
- f) *“Motivá-los...por exemplo, vai ser o Dia da Mãe. As mães veem cá. Eu digo assim: «- O que querem fazer para o dia da mãe?», «- Fazer uma canção, ler um poema...», «- Se fizéssemos nós o poema!?», «- Somos 25 meninos e vamos dividir em 4 grupos, cada grupo diz uma quadra». Eu planifico a aula mas mudamos. O meu conceito de motivação nasce do contexto da sala de aula, aproveito tudo o que os alunos dizem.” (Prof. P, Ap. IV, p. 649);*
- g) *“Sim. Pego no livro, quero explicar e mostrar como se reproduz uma sementinha... O miúdo tem de estar preparado para receber, não é!? E também preparado para dar. No início olho para a criança e penso que são todas iguais (...), aprendem e claro, ao longo do ano, devemos ver que não é dela, é de quem ensina. Aí despoleta toda a motivação e como a criança utiliza isso, quando se dá alguma coisa, ela retribui em dobro, em triplo...” (Prof. F, Ap. IV, p. 649);*

Em suma, para estes professores a motivação acaba por ser um somatório de fatores mediado quer pela capacidade do professor integrar e compreender o aluno no seu todo, pessoa e aprendiz, quer pelas situações de aprendizagem significativas e funcionais capazes de promover o sucesso, seja ele imediato ou progressivo.

5.1.2.2 Gestão dos recursos e dos materiais pedagógicos

Os depoimentos sobre os materiais pedagógicos e a sua gestão permitem, de um modo geral, corroborar a visão de um modelo de ensino ideal. Pelo menos, na perspectiva de professores do 1.º CEB, estes referem que o modelo deverá ter em conta os alunos em função dos seus interesses, saberes prévios e idiossincrasias culturais. A dimensão *concreta* também não pode ser desvalorizada no discurso dos entrevistados, nomeadamente quando se atribui à manipulação como condição fundamental da promoção de aprendizagens significativas, tal como se evidencia através dos seguintes testemunhos:

- a) *“Exemplo de material pedagógico, MAB, calculadoras, geoplanos...Eu parto do princípio que o manual é mentor para atingir “aquele objetivo.” (Prof. I, Ap. IV, p. 650);*
- b) *“(...) no fundo todo o material manipulável, que ajude a consolidar as aprendizagens dos miúdos (...)” (Prof. N, Ap. IV, p. 650).*

O manuseamento das coisas e do mundo é uma qualidade pedagógica que exige participar relevância com a reflexão sobre os materiais pedagógicos, daí selecionarmos um testemunho que tende a sintetizar essa crença:

- a) *“Material é tudo aquilo que se relaciona com o manuseamento (...). Claro que existem diferenças. O manual é também material pedagógico (...).” (Prof. P, Ap. IV, p. 650).*

Numa leitura imediata deste depoimento e do anterior, constata-se, no entanto, uma outra dimensão sobre as representações referentes ao material pedagógico e sua gestão, a qual teremos de discutir: (i) o seu estatuto de suporte às aprendizagens e (ii) a relação entre a manipulação dos materiais e a possibilidade de ocorrência de aprendizagens significativas.

Trata-se de questões de referência que iremos abordar na sequência da identificação dos materiais que os entrevistados afirmam mais utilizar.

Há vinte entrevistados que respondem à questão: *“Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?”* Os seus testemunhos circunscrevem-se aos seguintes

materiais: a) fichas; b) manual escolar/livro; c) TIC; d) fotocópia; e) histórias/biblioteca escolar; f) caderno da escola; g) material manipulável/estruturado; h) quadro.

Tabela 34 – Utilização e Gestão dos recursos

Turmas	Materiais								Total de testemunhos por professor	Observações
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)		
Prof. A	✓	✓	✓	----	✓	----	✓	----	5	
Prof. B	✓	✓	✓	----	----	----	----	----	4	
Prof. C	----	✓	✓	----	----	----	----	----	3	
Prof. D	----	----	✓	----	----	----	----	----	4	Privilegia dramatizações e produz os materiais com os alunos
Prof. E	✓	✓	✓	✓	----	----	----	----	4	Trabalhos de casa
Prof. F	----	----	✓	----	----	----	----	----	3	Problemas de motivação causados pelo Ministério da Educação e Ciência.
Prof. G	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	2	
Prof. H	✓	----	✓	✓	✓	----	✓	----	5	Manual como dispositivo
Prof. I	✓	✓	✓	----	----	✓	----	✓	5	
Prof. J	----	----	----	----	----	✓	✓	✓	4	
Prof. L	✓	✓	✓	----	----	----	----	----	5	
Prof. M	----	----	✓	----	----	----	----	----	2	Só se refere às TIC
Prof. N	----	----	----	----	----	----	----	----	2	Não refere material (depende do conteúdo dado)
Prof. O	----	----	----	✓	----	----	----	✓	8	
Prof. P	----	✓	✓	✓	----	----	----	----	5	
Prof. Q	----	✓	✓	✓	----	----	----	----	2	
Prof. R	----	✓	----	----	----	----	----	✓	4	Condições espaciais
Prof. S										Não respondeu
Prof. T	✓	✓	----	----	----	----	----	----	2	
Prof. U	✓	✓	----	----	----	----	----	----	2	
Prof. V	----	✓	✓	✓	----	----	----	----	3	
Total	9	13	14	7	3	3	4	5		

Constata-se que 14 professores utilizam as TIC como se evidencia através dos seguintes números:

- 8 do 1.º ano de escolaridade;
- 3 do 2.º ano de escolaridade;
- 1 do 2.º/3.º ano de escolaridade;
- 1 do 3.º ano de escolaridade;
- 1 do 4.º ano de escolaridade.

Os professores do 2.º/3.º ano, do 3.º ano e do 4.º ano de escolaridade usam as TIC de forma equilibrada e integrada: (...) *posso ainda utilizar uma imagem (...) [a partir dela] construímos um texto no caderno diário... um PowerPoint. Giro de forma integrada.*” (Prof. Q, Ap. IV, p. 651). O professor do 2.º/3.º ano de escolaridade, embora goste de utilizar o

computador, aponta o seguinte problema, “(...) os alunos têm problemas quanto ao número das tomadas e à resistência das baterias.” (Prof. M, Ap. IV, p. 651):

- a) **13 professores** utilizam com mais frequência o *manual escolar/livro* como se evidencia através dos seguintes testemunhos:
- a. 5 do 1.º ano de escolaridade;
 - b. 3 do 2.º ano de escolaridade;
 - c. 1 do 3.º ano de escolaridade;
 - d. 1 do 2.º/3.º/4.º ano de escolaridade;
 - e. 3 do 4.º ano de escolaridade.
- b) **9 professores** utilizam a *ficha*:
- a. 5 do 1.º ano de escolaridade;
 - b. 2 do 2.º ano de escolaridade;
 - c. 2 do 4.º ano de escolaridade.
- c) **7 professores** utilizam a *fotocópia*:
- a. 3 do 1.º ano de escolaridade;
 - b. 1 do 2.º ano de escolaridade;
 - c. 1 do 2.º/3.º/4.º ano de escolaridade;
 - d. 1 do 3.º ano de escolaridade;
 - e. 1 do 4.º ano de escolaridade.

A tabela que se segue resume o(s) material(ais) que os professores utilizam e gerem na turma.

Tabela 35 – O mesmo material que o professor gere e utiliza

Materiais	Turmas	N.º de professores	N.º de Materiais
Ficha, manual escolar/livro, TIC, fotocópia, histórias/biblioteca escolar, caderno da escola, material manipulável/estruturado, quadro	Prof. G	1	8
Fichas, manual escolar/Livro e TIC	Prof. A	5	3
	Prof. B		
	Prof. E		
	Prof. I		
	Prof. L		
Manual escolar/livro, TIC, fotocópia	Prof. P	3	
	Prof. Q		
	Prof. V		
TIC, fotocópia, histórias/biblioteca escolar	Prof. H	1	3
Caderno da escola, material manipulável/estruturado, quadro	Prof. J		
Ficha, manual escolar/livro	Prof. T	2	2
	Prof. U		

(cont.)

Materiais	Turmas	N.º de professores	N.º de Materiais
Histórias/biblioteca escolar, material manipulável/estruturado	Prof. A	1	2
Caderno da escola, quadro	Prof. I		
Fotocópia, quadro	Prof. O		
Manual escolar/livro, quadro	Prof. R		1
TIC	Prof. D		
Fotocópia	Prof. E		
Material manipulável/estruturado	Prof. H		

A tabela evidencia que apenas 1 professor (**Prof. G**) afirma utilizar todos os materiais (n=8). A maioria dos professores articula nas suas aulas 3 materiais diferentes.

Para terminar, os professores que revelam utilizar somente dois materiais, mencionam ambos o *quadro*, possivelmente, como forma de controlo das aprendizagens dos diferentes anos de escolaridade que compõem as suas turmas (**Prof. O e Prof. R**).

Há 14 entrevistados que respondem à questão: “qual ou quais os materiais mais utilizados nas suas aulas?”: a) fichas; b) manual escolar; c) quadro; d) caderno diário; e) materiais estruturados e não estruturados; f) material manipulável/construído; g) fotocópia; h) livro/obra literária.

Tendo em conta as respostas obtidas, construiu-se a tabela 36.

Tabela 36 – Materiais mais utilizados pelos professores

Turmas	Materiais								N.º Testemunhos/ professor	Observações
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)		
Prof. A	✓	✓	---	---	---	---	---	---	1	
Prof. B	---	---	---	---	---	---	---	---		Não respondeu
Prof. C	---	---	✓	✓	✓	---	---	---	3	
Prof. D	---	---	---	---	---	---	---	---	1	Não refere o material
Prof. E	---	---	---	---	✓	✓	---	---	3	
Prof. F	---	---	✓	---	---	---	---	---	1	
Prof. G	✓	✓	✓	✓	---	---	---	---	3	
Prof. H	---	---	✓	✓	---	---	✓	✓	2	
Prof. I	---	---	---	---	---	---	---	---		Não respondeu
Prof. J	---	✓	---	---	---	---	---	✓	2	
Prof. L	✓	✓	---	---	---	---	---	---	2	
Prof. M	---	---	---	---	✓	✓	---	---	5	
Prof. N	---	---	---	---	✓	✓	---	---	2	
Prof. O	---	---	---	---	---	---	---	---		Não respondeu
Prof. P	---	---	✓	---	---	---	✓	---	2	
Prof. Q	---	✓	---	✓	---	---	✓	---	1	
Prof. R	---	---	---	---	---	---	---	---		Não respondeu
Prof. S	✓	---	---	---	✓	✓	---	---	1	
Prof. T	---	---	---	---	---	---	---	---		Não respondeu
Prof. U	---	---	---	---	---	---	---	---		Não respondeu
Prof. V	---	---	---	---	---	---	---	---		Não respondeu
Total	4	5	5	4	5	4	3	2		

Constata-se que os materiais mais utilizados pelos professores são o *manual escolar*, *quadro* e *material estruturado e não estruturado* nos dois primeiros anos de escolaridade, referidos por 5 professores, os quais explicam a sua utilização do seguinte modo:

- a) “*Fichas e manual porque são os mais fáceis.*” (Prof. A, Ap. IV, p. 650);
- b) “*Quadro, os tradicionais, manual, caderno, fichas (...). Tem que haver um equilíbrio entre a rotina e o fator motivação.*” (Prof. G, Ap. IV, p. 651);
- c) “*Hum!!! Eu gosto da ficha porque gosto de consolidar a matéria, aquele conteúdo. Utilizo o material porque sou obrigada e quadro interativo, mas não tanto.*” (Prof. L, Ap. IV, p. 651);
- d) “*São os manuais, o caderno diário, são as fotocópias com os exercícios (componho, crio...).*” (Prof. Q, Ap. IV, p. 651);

Para além destes depoimentos, destacam-se os depoimentos dos professores das 2 turmas do 2.º/3.º ano de escolaridade, os quais afirmam que: “*Utilizo sólidos, materiais estruturados. Tenho utilizado o tangram, o geoplano, quando é para conteúdos novos. O MAB... utilizo porque tenho necessidade de concretizar.*” (Prof. M, Ap. IV, p. 651); “*Tenho utilizado o tangram, o geoplano, quando é para conteúdos novos. O MAB... utilizo porque tenho necessidade de concretizar.*” (Prof. N, Ap. IV, p. 651).

A *fotocópia* é utilizada por 3 professores, 1 do 1.º ano de escolaridade, 1 do 2.º ano de escolaridade e 1 do 3.º ano de escolaridade.

Finalmente, o livro/obra literária é referido como passível da utilização por 2 professores, 1 do 1.º ano de escolaridade e 1 do 2.º ano de escolaridade que utilizam o *livro/obra literária*.

Em forma de conclusão, constata-se que as opções dos professores revelam que estamos perante docentes que assumem opções, neste domínio, bastante tradicionais quando afirmam utilizar com mais frequência os manuais escolares, fichas, fotocópias e o quadro. É verdade que há uma nova ocorrência neste domínio, a qual tem a ver com a utilização das TIC como dispositivo pedagógico. Só com estas informações não é possível concluir o que quer que seja acerca da relação entre materiais pedagógicos e qualidade e sentido das aprendizagens escolares, assim como nada se pode inferir acerca da articulação entre materiais e projetos da diferenciação curricular e pedagógica.

5.1.3 Gestão do processo de avaliação

No âmbito do capítulo referente à gestão do processo de ensino-aprendizagem, restamos abordar a gestão do processo de avaliação o que será feito: (i) identificando e analisando os procedimentos de avaliação, bem como os respetivos instrumentos e (ii) analisando as propostas de alteração que os entrevistados referiram como necessárias no domínio da avaliação.

5.1.3.1 Instrumentos e Procedimentos de avaliação

À questão: “*quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?*”, e face às respostas dos 21 professores entrevistados, identificamos os seguintes instrumentos de avaliação: a) tabelas/grelhas, a1) comportamentos, a2) tarefas, a3) leitura, a4) ditado, a5) matemática, a6) atitudes, a7) valores, a8) caderno; b) Registo no caderno; c) Ficha de avaliação; d) Cartaz de parede; e) Fichas de trabalho/Trabalho diário (Cf. Tabela 37).

Tabela 37 – Instrumentos de avaliação

Turmas	Instrumentos de avaliação													N.º de instrumentos por professor
	a)	a1)	a2)	a3)	a4)	a5)	a6)	a7)	a8)	b)	c)	d)	e)	
Prof. A	✓	----	----	----	----	----	----	----	----	✓	✓	----	----	3
Prof. B	✓	----	----	----	----	----	----	----	----	----	✓	----	----	2
Prof. C	✓	✓	✓	----	----	----	✓	✓	✓	----	✓	----	✓	7
Prof. D	----	----	----	----	----	----	----	----	----	✓	✓	✓	----	3
Prof. E	----	----	----	----	----	----	----	----	----	✓	✓	----	----	2
Prof. F	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	✓	----	✓	2
Prof. G	✓	----	----	----	----	----	----	----	----	----	✓	----	----	2
Prof. H	✓	----	----	----	----	----	----	----	----	✓	----	----	----	2
Prof. I	✓	✓	✓	✓	----	----	----	----	----	----	----	----	----	4
Prof. J	✓	----	----	✓	----	✓	----	----	----	✓	----	----	----	4
Prof. L	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	✓	----	✓	2
Prof. M	✓	----	----	----	----	----	----	----	----	✓	----	----	----	2
Prof. N	✓	----	----	✓	----	✓	----	----	----	✓	✓	----	----	5
Prof. O	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	✓	----	0
Prof. P	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	✓	1
Prof. Q	✓	✓	----	✓	----	----	----	----	----	----	----	----	----	3
Prof. R	✓	----	----	----	----	----	----	----	----	----	✓	----	----	2
Prof. S	✓	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	1
Prof. T	✓	----	----	✓	----	----	----	----	----	----	✓	----	✓	4
Prof. U	✓	✓	----	✓	✓	----	----	----	----	----	----	----	----	4
Prof. V	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	✓	----	----	1
Total	14	4	2	6	1	2	1	1	1	6	12	1	6	56

A tabela dá-nos a conhecer várias informações pertinentes.

a) 14 professores utilizam *Tabelas/grelhas*:

- a. 6 professores, **I, J, N, Q, T e U**, utilizam-nas para avaliar a *leitura*;
 - b. 4 professores, **C, I, Q e U**, utilizam-nas para avaliar *comportamentos*;
 - c. 2 professores, **C e I**, utilizam-nas para avaliar *tarefas* ou *matemática*;
 - d. 1 professor, **C**, utiliza-as para avaliar o *ditado*, as *atitudes*, os *valores* e o *caderno*.
- b) 11 professores utilizam a *Ficha de avaliação*. De entre todos o depoimentos dos professores, os que se destacam mais são:
- a. “Tenho um registo para cada aula, do mais positivo ao menos positivo (...) fichas de avaliação trimestral e mensal.” (**Prof. A, Ap. IV, p. 652**);
 - b. “(...) o agrupamento tem diagnóstica, trimestral... Perspetiva da avaliação? Formativa, processual, fichinhas de avaliação.” (**Prof. C, Ap. IV, p. 651**);
 - c. “(...) para além dos prescritos, diagnóstica, formativa, continuada e depois sumativa.” (**Prof. G, Ap. IV, p. 652**);
 - d. “(...) tenho instrumentos de registo, leitura, fichinha que vou pondo com pontinhos, depois tenho as fichinhas trimestrais, faço duas por período.” (**Prof. L, Ap. IV, p. 652**);
 - e. “Para além da avaliação mensal e trimestral que temos de fazer, eu avalio o dia-a-dia.” (**Prof. R, Ap. IV, p. 652**).
- c) 6 professores utilizam o *Registo no caderno*. Através dos depoimentos mais relevantes que testemunham o registo no caderno, soubemos o seguinte:
- a. “Faço os registos num caderno. É uma observação descritiva.” (**Prof. A, Ap. IV, p. 651**);
 - b. “Registo num caderno as minhas observações, a atenção, o que fizeram durante o dia, fichas trimestrais (...) passo a computador.” (**Prof. E, Ap. IV, p. 651**);
 - c. “Eu registo num caderno de apontamentos as situações, incidentes mais pertinentes.” (**Prof. H, Ap. IV, p. 651**);
 - d. “Identifiquei-me com o registo no caderno. Não sou uma pessoa de me sentar muitas horas no computador.” (**Prof. N, Ap. IV, p. 651**).
- d) 6 professores utilizam *Fichas de trabalho/trabalho diário* como instrumentos de avaliação. A comprovar encontram-se os seguintes depoimentos:

- a. “(...) o agrupamento tem (...) fichinhas de avaliação.” (Prof. C, Ap. IV, p. 651)
 - b. “A minha avaliação consiste num maior trabalho diário com eles.” (Prof. E, Ap. IV, p. 651);
 - c. “Eu avalio com a minha prática do dia-a-dia, com a minha observação, uma avaliação contínua.” (Prof. L, Ap. IV, p. 651);
 - d. “Eu avalio-os todos os dias. Eu dou uma área, tema e depois no fim desse tema faço uma ficha (...).” (Prof. O, Ap. IV, p. 651);
 - e. “O que eu avalio bastante é o trabalho na sala de aula.” (Prof. P, Ap. IV, p. 651);
 - f. “(...) o trabalho diário, através da avaliação contínua (...).” (Prof. T, Ap. IV, p. 652);
- e) 1 professor utiliza o *Cartaz de parede*. Este afirma: “Eu faço autoavaliação diária com registos na parede e registos mensais.” (Prof. D, Ap. IV, p. 651).

Os procedimentos de avaliação que os professores usam são os seguintes: a) *Avaliação formativa/diária*; b) *Avaliação mensal*; c) *Avaliação trimestral*; d) *Avaliação diagnóstica*; e) *Autoavaliação*; f) *Heteroavaliação* e g) *Registo escrito* (Cf. Tabela 38).

Tabela 38 – Procedimentos de avaliação

Turmas	Procedimentos de avaliação							N.º de procedimentos por professor	Observações
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)		
Prof. A	---	✓	✓	---	---	---	---	2	
Prof. B	✓	---	✓	---	---	---	---	2	
Prof. C	✓	---	✓	---	---	---	---	2	
Prof. D	---	✓	✓	---	✓	---	---	3	
Prof. E	---	---	✓	---	---	---	---	1	
Prof. F	✓	✓	---	---	---	---	---	2	
Prof. G	✓	---	✓	✓	✓	✓	---	5	
Prof. H	---	---	---	---	---	---	✓	1	
Prof. I	✓	---	---	---	---	---	---	1	
Prof. J	---	---	---	---	---	---	✓	1	
Prof. L	---	---	---	---	---	---	✓	1	
Prof. M	---	---	✓	---	---	---	---	1	
Prof. N	✓	---	---	---	---	---	---	1	
Prof. O	---	✓	---	---	---	---	---	1	
Prof. P	✓	---	✓	---	---	---	---	2	
Prof. Q	✓	✓	---	---	✓	---	---	3	
Prof. R	---	---	✓	---	---	---	---	1	
Prof. S	✓	✓	✓	---	---	---	---	3	
Prof. T	---	---	---	---	✓	✓	---	2	Na ficha de avaliação para os E.E.
Prof. U	✓	---	✓	---	---	---	---	2	

(cont.)

Turmas	Procedimentos de avaliação							N.º de procedimentos por professor	Observações
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)		
Prof. V	---	---	---	✓	--	----	----	2	
Total	10	6	12	2	5	2	1	40	

Esta tabela também nos dá a conhecer outras informações igualmente pertinentes.

- a) 12 professores aplicam a *Avaliação trimestral*. De entre todos os depoimentos, seleccionámos os seguintes:
- “Tenho um registo para cada aula, do mais positivo ao menos positivo (...) fichas de avaliação trimestral e mensal.” (Prof. A, Ap. IV, VIII, p. 652);
 - “Eu faço uma avaliação trimestral, formativa e registo tudo numa tabela para controlar as aprendizagens dos alunos.” (Prof. B, Ap. IV, p. 652);
 - “(…) para além dos prescritos, diagnóstica, formativa, continuada e depois sumativa.” (Prof. G, Ap. IV, p. 652);
 - “(…) depois tenho as fichinhas trimestrais, faço duas por período.” (Prof. L, Ap. IV, p. 652)
 - “Fazem a autoavaliação, fichas de avaliação trimestral, trabalhos de grupo.” (Prof. V, Ap. IV, p. 652).
- b) 10 professores aplicam a *Avaliação formativa/diária*, dizem-nos que:
- “(…) tento conjugar as duas perspetivas, a formativa e a sumativa.” (Prof. G, Ap. IV, p. 652);
 - “A avaliação é contínua. Eles sabem que a forma como entram na sala de aula já está ser alvo de avaliação.” (Prof. M, Ap. IV, p. 652);
 - “Para além da avaliação mensal e trimestral que temos de fazer, eu avalio o dia-a-dia.” (Prof. R, Ap. IV, p. 652);
- c) 5 professores aplicam a *Autoavaliação*⁵⁵;
- d) 2 professores aplicam a *Heteroavaliação*.

⁵⁵ Dos 5 professores que aplicam a autoavaliação, 1 é que pratica também a heteroavaliação.

5.1.3.2 Adequação dos instrumentos e processos de avaliação

Os depoimentos dados pelos 21 professores à questão: “*Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?*” foram diversificados, sendo enquadrados nos seguintes domínios: adequados com efeitos positivos, mas suscetíveis de alterações; adequados com efeitos positivos e sem alterações; não adequados e suscetíveis de alterações.

A tabela que se segue organiza os diferentes testemunhos dos 21 professores de acordo com estes três domínios (Cf. Tabela 39).

Tabela 39 – Adequação dos instrumentos e processos de avaliação

Professores	Adequação dos instrumentos e processos de avaliação						N.º Testemunhos /PTT	Observações
	a1)	a2)	b1)	b2)	c1)	c2)		
Prof. A	✓						5	Aberto a mudança contínua
Prof. B					✓		2	Ter mais tempo/disponibilidade
Prof. C		✓					3	Necessidade em discutir sobre esta temática
Prof. D			✓				1	-----
Prof. E				✓			2	Dúvida em chegar a todos os alunos
Prof. F						✓	5	Problema de abrangência da ficha formativa e imposição do MEC
Prof. G	✓						3	Atento à mudança do contexto no momento
Prof. H	✓						5	Atento diariamente ao contexto de sala de aula
Prof. I	✓						2	Atento à avaliação contínua
Prof. J	✓						3	Aberto a mudança contínua
Prof. L			✓				5	Aberto a recolher opiniões dos alunos
Prof. M				✓			5	Peso institucional do Agrupamento e informação aos E.E.
Prof. N					✓		4	Mais do que um ano de escolaridade/atender à diversidade
Prof. O	✓						2	Envolvimento de todos os PTT
Prof. P			✓				4	Adaptar à realidade de cada turma
Prof. Q			✓				4	Atende à diversidade de alunos na turma
Prof. R			✓				3	Fichas de avaliação como prova do progresso aprendizagem do aluno perante o E.E.
Prof. S			✓				2	Dicotomia qualitativa/quantitativa
Prof. T			✓				2	Importância do feedback da avaliação dos alunos
Prof. U			✓				1	-----
Prof. V	✓						2	Aberto a um olhar exterior
Total	7	1	8	2	2	1		

A tabela acima ainda nos fornece mais informações para análise.

- a) 8 professores referiram que os seus instrumentos e processos de avaliação adotados são *adequados*, com *efeitos positivos* e respondem que *não necessitam de alterações*. São exemplo os seguintes testemunhos:

a. “São sim. Não alterava.” (Prof. D, Ap. IV, p. 652);

- b. *“São os que eu acho mais fiéis para adequar ao contexto que temos.” (Prof. L, Ap. IV, p. 652);*
 - c. *“Eu adapto as provas para os quatro meninos com DA “Os registros que faço adaptam-se perfeitamente à turma.” (Prof. P, Ap. IV, p. 652);*
 - d. *“Servem sim. Se o ensino básico, aquilo que aponta é uma formação contínua até ao 9º ano, fazia uma avaliação contínua e não quantitativa.” (Prof. S, Ap. IV, p. 652);*
 - e. *“Por agora têm. De momento não alterava nada.”. (Prof. U, Ap. IV, p. 653).*
- b) 7 professores revelaram que os seus instrumentos e processos de avaliação são adequados, com efeitos positivos e estão abertos a alterações. Alguns dos seus depoimentos são reveladores da disponibilidade para a mudança, por exemplo:
- a. *“Penso que sim. Mudo sempre que é preciso sem complexo.” (Prof. G, Ap. IV, p. 653);*
 - b. *“Para mim têm sentido efeito porque faço diariamente sem seguir um guião.” (Prof. H, Ap. IV, p. 653);*
 - c. *“Eu acho que são adequados. Experimento coisas novas... Não digo que são os melhores, mas consigo obter bons resultados.” (Prof. J, Ap. IV, p. 653);*
 - d. *“Têm dado resultados. Neste momento não faria qualquer alteração.” (Prof. O, Ap. IV, p. 652);*
 - e. *“Penso que sim. De momento não faria qualquer alteração, pois quando senti necessidade em mudar, já o fiz e adequa-se à turma neste momento.” (Prof. V, Ap. IV, p. 653).*
- c) 2 professores manifestam dúvidas quanto à adequação dos instrumentos e processos de avaliação, apesar dos seus efeitos positivos. Estes professores, como nos mostra a tabela, têm dúvidas como chegar a todos os alunos e, ainda, destacam o peso institucional do agrupamento e informação aos encarregados de educação, afirmando:
- i. *“Acho que sim. De momento não estou a ver outros. Se calhar não dou a todos. Não consigo.” (Prof. E, Ap. IV, p. 653);*
 - ii. *“Faço avaliação contínua e tenho autonomia para contornar um certo peso dado às áreas curriculares disciplinares. Os pais gostam*

de ver a materialização do conhecimento. Destaco a relação entre professora da turma e o do apoio.” (Prof. M, Ap. IV, p. 653).

- d) 2 professores que respondem que os *instrumentos e processos de avaliação não são adequados e suscetíveis a alterações*. A conjugação das duas razões que os professores apresentam aponta para a necessidade de mais tempo/disponibilidade para apoiar os alunos na turma, devido à existência de mais do que um ano de escolaridade. Os professores afirmaram:

- i. *“Se eu tivesse tempo, faria as coisas de outra forma, andaria atrás da papelada. Andaria ali sempre a apontar, a apontar... Claro que sentimos a necessidade de um suporte.” (Prof. B, Ap. IV, p. 653);*
- ii. *“Tento ir de encontro à realidade que tenho. Se fosse só um nível, podia até trazer coisas bonitas só que às vezes vejo-me atrapalhada.” (Prof. N, Ap. IV, p. 653).*

- e) O **Prof. C** evidencia *dúvidas* quando classifica os seus *instrumentos e processos de avaliação* como *adequados* e com *efeitos positivos*, mas *suscetível a alterações*. O professor apela à necessidade em discutir sobre esta temática: *“Deu um pouco para refletir; às vezes faltam coisas técnicas, faltam mais teorias, nem sempre falamos sobre estes temas.” (Ap. IV, p. 652);*

- f) O **Prof. F** evidencia *dúvidas* quanto à adequação dos seus instrumentos e processos de avaliação, classificando-os de *não adequados e suscetíveis a alterações*. O professor tem dúvidas quanto à abrangência da ficha formativa e imposição do Ministério da Educação e Ciência, quanto aos procedimentos da avaliação das aprendizagens dos alunos: *“Neste momento temos aquilo que temos, o que é imposto pelo Ministério da Educação, (...) se são os mais indicados e os mais corretos, penso que não. É difícil de pôr tudo numa ficha formativa.” (Ap. IV, p. 653).*

Em suma, a partir dos documentos dos professores, constata-se que, do ponto de vista da avaliação, há uma preocupação com a realização de avaliações contínuas, sendo interessante notar a quase ausência de referências explícitas à relação entre avaliação e diferenciação pedagógica ou à ausência de uma reflexão sobre critérios de avaliação.

5.1.4 Síntese

Constata-se que os depoimentos dos entrevistados sobre a gestão do processo de ensino-aprendizagem se caracterizam, de um modo geral, pela ausência de reflexão explícita sobre a problemática da diferenciação curricular e pedagógica, exceto quando são diretamente interpeladas sobre a mesma. Neste domínio, afirma-se, por um lado, uma posição de concordância face aos princípios da diferenciação curricular e pedagógica e, por outro, uma perspectiva que acentua a diferenciação de atividades pedagógicas perante as mesmas opções curriculares. Para além destas duas tendências dos depoimentos dos entrevistados, importa referir uma zona de tensão entre as reflexões inclusivas sobre os projetos de diferenciação e as reflexões que circunscrevem estes projetos às respostas face aos alunos que manifestam DA.

A ausência de uma reflexão explícita sobre a problemática da diferenciação curricular e pedagógica nos restantes domínios – o da gestão curricular, o da gestão e organização nas atividades letivas, onde se incluem os subdomínios das estratégias docentes e da gestão dos recursos e dos materiais pedagógicos, e o da gestão do processo de avaliação – não significa necessariamente uma ausência de preocupações com esta problemática. A conceção através da qual um número significativo de docentes valoriza as suas práticas curriculares como práticas que deverão ter em conta as condições reais do exercício das mesmas é, potencialmente, uma atitude que exprime a sua disponibilidade perante os desafios relacionados com a gestão diferenciada do currículo e das atividades pedagógicas. Os seus discursos sobre os PCT, de algum modo, corroboram esta tendência. Também os depoimentos sobre estratégias docentes parecem refletir uma tendência semelhante, sobretudo quando há, pelo menos, 17 professores que se referem à necessidade de reformulação das atividades letivas e das tarefas que se propõem para os alunos realizar, seja para suscitar a compreensão destes, seja para responder a situações pedagógicas imprevistas.

Em conclusão, perante os depoimentos analisados, poderemos considerar que a problemática da diferenciação curricular e pedagógica não é uma problemática estranha aos professores entrevistados. Se esta é uma conclusão que se constrói a partir da assunção de alguns princípios que estão presentes nos discursos, é igualmente uma conclusão que se constrói a partir das referências que, nesses discursos, se produzem acerca de algumas das práticas. Trata-se de um dado que deverá ser objeto de atenção e de interpelação quer a partir do confronto com outros resultados que este estudo permite, quer a partir do confronto com a reflexão produzida pelos autores que nos servem de referência nesta tese.

5.2 Representações sobre a diferenciação pedagógica

Para analisar as particularidades dos discursos dos professores entrevistados relativamente à problemática da diferenciação pedagógica, decidiu-se abordar e refletir:

- a) As concepções dos professores entrevistados sobre o sucesso/insucesso escolar;
- b) As representações dos referidos professores acerca do que é um bom/mau aluno;
- c) A sua análise acerca da heterogeneidade das turmas;
- d) As suas perspetivas sobre a pedagogia diferenciada.

Como se pode constatar, a análise atrás proposta constrói-se quer por via da interpretação direta dos entrevistados acerca do tema deste subcapítulo, quer por via da análise de concepções que acabam por revelar os fundamentos daquela análise.

a) Concepções sobre o sucesso/insucesso escolar

Numa análise dos testemunhos dos entrevistados podemos subdividir as respostas em dois tipos de categorias, definindo o sucesso escolar em função dos (i) produtos das aprendizagens dos alunos e aqueles que definem esse mesmo sucesso em função da (ii) realização pessoal das crianças.

São exemplo de depoimentos que se enquadram na primeira categoria aqueles que se passam a enunciar:

- a) *“Sucesso escolar é a capacidade que os alunos têm em atingir, mesmo que atinjam um fraco patamar de aprendizagem em que (...) consiga «desenrascar» ou «movimentar-se» livremente, de forma confiante noutros níveis de aprendizagem mais exigentes.” (Prof. A, Ap. V, p. 655);*
- b) *“É uma criança que consegue acompanhar o que é abordado, da forma como é abordado no tempo que lhe é pedido.” (Prof. I, Ap. V, p. 655);*
- c) *“(…) sucesso escolar é quando um aluno consegue basicamente atingir as competências que lhe estavam determinadas para esse ano de escolaridade (...) [e] chega ao final do ano com determinados resultados.” (Prof. N, Ap. V, p. 655);*
- d) *“Sucesso escolar (risos) é quando os alunos atingem os objetivos propostos para aquele ano de escolaridade e faixa etária.” (Prof. V, Ap. V, p. 655);*

- e) *“Quando há uma correspondência entre aquilo que é dado, planificado e aquilo que é demonstrado ao longo de todo o processo e no fim como produto final.” (Prof. G, Ap. V, p. 655);*
- f) *“Sucesso escolar é quando existe aprendizagem efetiva e que o aluno vá passando de ano de escolaridade com tudo assimilado.” (Prof. H, Ap. V, p. 655);*
- g) *“(…) é ideal será dizer, quando eles respondem aos desafios que o professor propõe. Tem a ver com os desafios.” (Prof. L, Ap. V, p. 655);*
- h) *“Sucesso é vir para a escola, compreenderem e fazerem tudo muito bem e transitarem todos os anos.” (Prof. P, Ap. V, p. 655);*
- i) *“Para mim o sucesso escolar é quando um aluno mesmo que razoavelmente consegue adquirir as competências enquadradas no plano de recuperação” (Prof. R, Ap. V, p. 655);*
- j) *“O sucesso escolar é quando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem se processa a um nível normal. E como é que nós aferimos este nível normal? Quando há uma evolução; quando um aluno tem uma atitude crítica; quando aplica conhecimentos anteriores em novas situações de aprendizagem.” (Prof. M, Ap. V, p. 655).*

Como se constata, o facto de estas definições de sucesso escolar tenderem a valorizar o desempenho escolar dos alunos não significa que estamos perante definições equivalentes. Daí que seja necessário realçar o facto de:

- (i) Só duas dessas definições [a definição enunciada na alínea a) e a definição da alínea i)] exprimem uma perspetiva que tende a diferenciar explicitamente o sucesso escolar;
- (ii) Só a definição da alínea j) admite explicitamente uma componente capaz de contribuir para a definição do sucesso escolar que não se circunscreva a uma definição normativa deste sucesso.

Os exemplos que permitem enquadrar as definições do sucesso escolar na categoria das definições relacionadas com a realização pessoal das crianças são diversos, nomeadamente:

- a) *“Sucesso é quando o aluno tem interesse, quando resolve os exercícios em casa, mostra e vem frequentemente às aulas, aí já se vê algum sucesso.” (Prof. E, Ap. V, p. 655);*
- b) *“Sucesso escolar é a criança ser feliz na escola, gostar de aprender e aprender...” (Prof. O, Ap. V, p. 655);*
- c) *“É receber os meus alunos todos os dias na sala de aula e ver-lhes um sorriso, sem arrastar os pés e que vêm com vontade de trabalhar.” (Prof. Q, Ap. V, p. 655);*
- d) *“Há alunos que às perguntas que forem feitas respondem bem. No campo do comportamento já podem ter dificuldades de adaptação. Um aluno com sucesso escolar tem que abranger as áreas todas.” (Prof. S, Ap. V, p. 655);*
- e) *“É quando a criança consegue desenvolver algumas atitudes, valores e competências.” (Prof. C, Ap. V, p. 655).*

Do ponto de vista dos discursos sobre o insucesso escolar, a perspectiva dos entrevistados afirma-se em torno de um outro tipo de estratégia argumentativa que tende mais a acentuar as causas do insucesso do que propriamente a tentar defini-lo. Neste caso, a maioria dos discursos tende a atribuir uma grande importância ao papel das famílias como causa do insucesso escolar dos seus alunos. Há mesmo depoimentos que valorizam o desinvestimento das famílias como é o caso de:

- a) *“Também a parte da família é importante. Existem pais que não querem saber.” (Prof. E, Ap. V, p. 655);*
- b) *“Outros estão relacionados com os encarregados de educação que não querem saber ou não se importam.” (Prof. P, Ap. V, p. 655);*
- c) *“(...) se em casa não os preparam, o menino vai para a escola que se desenrasque, na escola têm que fazer tudo. Primeiro, a escola é em casa, depois é a escola e vem depois a casa. A relação casa-escola é importante para que os meninos aprendam bem.” (Prof. P, Ap. V, p. 655);*
- d) *“Quando fazes um trabalho profundo (...) junto dos alunos com atividades significativas e o aluno não exercita em casa, ele pode ser alvo de insucesso.” (Prof. T, Ap. V, p. 655);*

Há outros que pretendem acentuar, antes, a colaboração com as famílias, como é o caso de:

- a) “(...) a família, no caso da [aluna X] é um fator determinante (...) na minha opinião porque passei a responsabilizar mais os pais.” (Prof. N, Ap. V, p. 656);
- b) “Também é importante, neste processo, a colaboração das famílias.” (Prof. Q, Ap. V, p. 656);
- c) “O processo ensino-aprendizagem é algo que é possível...dia-a-dia, ou seja, devem estar todos relacionados, escola-família-ensino.” (Prof. T, Ap. V, p. 656).

Independentemente do peso que o enquadramento familiar dos alunos possa ter como obstáculo ou como elemento potenciador do sucesso dos alunos, há que reconhecer que esta é uma perspetiva que, em contraste com outras que iremos enunciar, prima pela linearidade do raciocínio. De igual modo, há que interpelar, também, os depoimentos que atribuem às famílias responsabilidades didáticas, uma problemática que, a não ser discutida, pode constituir uma fonte de desigualdades de oportunidades, dado que as possibilidades das famílias poderem assumir um tal papel depende do seu capital cultural e da própria familiaridade que estas possuem face à Escola. Neste caso, é necessário discutir se estamos perante famílias que não querem apoiar ou perante famílias que não sabem nem conseguem apoiar.

Confrontando estes depoimentos com os que se passam a enunciar, verifica-se, como já o referimos, a afirmação de leituras mais complexas sobre o insucesso. Eis alguns depoimentos:

- a) “(...) falta de material e maturidade, falta de atenção do aluno (...).”; “(...) pode ser a turma que não permite ao professor atuar de forma mais individualizada junto daqueles que mais necessitam.” (Prof. B, Ap. V, p. 656);
- b) “Pode ter a ver com o professor (...).”; “(...) as suas vivências familiares em casa (...).”; “(...) pelo ambiente em que está inserido (...).” (Prof. E, Ap. V, p. 656);
- c) “Esta discrepância entre o que se pretende que aconteça e o que acontece de facto, no apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem (...).” (Prof. G, Ap. V, p. 656).

É interessante notar que, de forma distinta, todos os entrevistados, mesmo que responsabilizem os alunos, referem, igualmente, outras causas como o próprio desempenho docente, o ambiente de vida das crianças, as condições de trabalho ou as dificuldades relacionadas com as situações de apoio aos alunos com DA.

b) Representações dos professores acerca da noção bom/mau aluno

É interessante verificar que a noção de «bom aluno» é, para a maioria dos entrevistados que responderam a esta questão, uma noção circunscrita ao desempenho escolar discente e, neste âmbito, à pequena distância existente entre os resultados esperados pelos professores e os resultados efetivamente obtidos pelos alunos. Os oito depoimentos que se passam a transcrever são a prova que suporta uma tal afirmação:

- a) *“Bom aluno é aquele que consegue responder às questões todas que o professor coloca na aula ou no manual.” (Prof. B, Ap. V, p. 656);*
- b) *“Isso está relacionado com os resultados obtidos ao longo do ano letivo.” (Prof. D, Ap. V, II, p. 656);*
- c) *“Bom aluno é para mim um aluno que faz progressos, tem um percurso escolar regular e progrediu conseguindo transitar de ano de escolaridade.” (Prof. D, Ap. V, p. 656);*
- d) *“O bom aluno é aquele que satisfaz. O bom aluno revela ser bom em todas as áreas, por exemplo tem capacidades e domina bem as matérias de forma igual.” (Prof. J, Ap. V, p. 657);*
- e) *“O bom aluno é aquele que aprende bem, não tem problemas.” (Prof. M, Ap. V, p. 657);*
- f) *“O bom aluno é aquele, à partida, quando nós damos um conteúdo, observamos logo se assimilou, captou e produz trabalho com facilidade em contexto de sala de aula.” (Prof. N, Ap. V, p. 657);*
- g) *“Agora, se entendermos que um bom aluno é aquele que assimila o currículo estabelecido, chega lá com facilidade.” (Prof. Q, Ap. V, p. 657);*
- h) *“São bons alunos os miúdos que conseguem aprender aquilo que recebem sem ajuda ou pouca ajuda.” (Prof. U, Ap. V, p. 657).*

Para além destas afirmações, há outras quatro que tendem a incluir na noção de bom aluno, para além dos resultados escolares, o papel e o valor de algumas atitudes, como é o caso do depoimento em que o professor A afirma que *“Bom aluno (risos)... É aquele que está atento, concentrado e que aprende.” (Ap. V, p. 657).*

Este é um depoimento que é secundado por outros de carácter equivalente, como é o caso:

- a) *“Um bom aluno tem sucesso escolar, revela vontade em aprender, em ir para escola, vontade de fazer sempre os trabalhos de casa, traz o material, etc, etc..”* (Prof. E, Ap. V, p. 657);
- b) *“(…) um bom aluno participa, demonstra interesse, que está motivado e motiva os outros (…).”* (Prof. G, Ap. V, p. 657).

Tal como nos depoimentos sobre as noções de sucesso e de insucesso escolar, também os testemunhos sobre a noção de bom e de mau aluno distinguem-se quanto ao tipo de argumentos que se utilizam. Quer a noção de sucesso escolar, quer a noção de bom aluno afirmam-se de forma mais perentória em torno do investimento na construção de definições. As noções de insucesso e de mau aluno são objeto de interpelações diversas. No caso desta última noção importa chamar a atenção para o facto de vários entrevistados manifestarem o seu desconforto com o termo, a sua discordância face ao mesmo e, por isso, o esforço que alguns dos entrevistados fazem para o temperar:

- a) *“Há crianças que não conseguem responder aos objetivos propostos pela escola daquele ano porque têm outras capacidades que não estão a ser trabalhadas (…).”* (Prof. B, Ap. V, p. 657);
- b) *“Mau é uma palavra muito forte. O mau aluno... Não tenho. Um aluno pode não ter sucesso numa área ou outra, mas há sempre alguma coisa que ele aprende.”* (Prof. J, Ap. V, p. 657);
- c) *“O aluno tem as dificuldades de aprendizagens e quando algum diz alguma coisa certa, dizem «- Fui o primeiro a dizer certo!» ”* (Prof. P, Ap. V, p. 657);
- d) *“Não costumo intitular de mau aluno aquele que não atinge os objetivos ou as competências que são propostas a desenvolver.”* (Prof. R, Ap. V, p. 657);
- e) *“É sempre complicado dizer o que é um «bom aluno» ... o que é um «mau aluno» ”* (Prof. V, Ap. V, p. 657);
- f) *“Não concordo com a palavra mau. Acho negativo. Acho que devemos ter uma atitude positiva.”* (Prof. C, Ap. V, p. 657);
- g) *“É quase que pôr o aluno nos antípodas de “ser bom aluno”. (Prof. G, Ap. V, p. 657);*
- h) *“Esta questão é muito forte... Eu não classificaria um aluno de mau. Acho que as vivências e o próprio ambiente, o meio em que estão integrados, influencia muito.”* (Prof. D, Ap. V, p. 657);

- i) *“Depende do que se avalia, a parte comportamental, parte cognitiva, afetiva. Eu posso avaliar um aluno com “bom” em termos acadêmicos, provavelmente em termos comportamentais poderá ser um dos piores da sala de aula e vice-versa.” (Prof. I, Ap. V, p. 657);*
- j) *“Tem a ver com o sucesso e o insucesso escolar. Depende do que se avalia (...).” (Prof. I, Ap. V, p. 657);*
- k) *“(...) há aquele aluno que é mau a comportamento e já nas áreas curriculares mostra facilidade. Isso diz-se, mas é para nós, os professores, (...) mas se calhar noutras áreas será melhor.” (Prof. S, Ap. V, p. 657);*
- l) *“O mau aluno não quer dizer que não tem capacidade para progredir na sua aprendizagem (...) os maus alunos às vezes têm associado o desinteresse, fatores internos.” (Prof. N, Ap. V, p. 658).*

Como se constata, um número bastante significativo de entrevistados manifesta, de modo distinto, a sua perplexidade face à noção de «mau aluno». Um deles chega mesmo a considerar que a *“pergunta mexe muito comigo. Tenho um filho especial e ele atingia as competências, era um bom aluno, quando não as atingia era um aluno sofrível para não dizer mau.” (Prof. Q, Ap. V, p. 657).*

Por isso é que há quem recuse associar o mau desempenho dos alunos à incapacidade dos mesmos: *“Mau aluno para mim!? É um aluno que tem capacidades de aprender, não se esforça e é inteligente.” (Prof. A, Ap. V, p. 658).*

Trata-se de um posicionamento que, de algum modo, se radicaliza quando três entrevistados associam a noção de mau aluno, não com incapacidades intelectuais, mas com comportamentos indisciplinados:

- a) *“Mau aluno para mim, é aquele que se não se interessa pela escola, “que se balda” e sente-se sempre bem fora da escola (...) só frequenta porque é obrigado, mas depende da família.” (Prof. H, Ap. V, p. 658);*
- b) *“Eu vejo mais ou menos o mau aluno como aquele que não aprende, indisciplinado...” (Prof. E, Ap. V, p. 658);*
- c) *“Mau aluno é aquela criança que é mal-educada, mal comportada que não tem regras porque (...) é aquele que provocava distúrbios, (...) não se consegue falar, trabalhar.” (Prof. O, Ap. V, p. 658).*

Face a este diagnóstico, um dos entrevistados assume uma posição que roça o que se pode considerar uma atitude de paternalismo compreensivo quando afirma que um mau aluno *“(...) é aquele que tem uma “vidinha” desgraçada e não consegue aprender; não tem culpa de não conseguir aprender.”* (Prof. A, Ap. V, p. 658).

Outro associa, mais uma vez, a noção de mau aluno com a noção de aluno que *“não é exigente com ele próprio”* (Prof. L, Ap. V, p. 658), para considerar que, neste caso, *“(...) se o aluno for preguiçoso, eu abano essa preguiça para ver se sai. Batalho sempre com esse aluno.”* (idem).

5.2.1 Síntese

Numa análise global da reflexão produzida sobre a noção de sucesso/insucesso escolar e a noção de bom/mau aluno, pode constatar-se que:

- a) Nas suas representações sobre o insucesso escolar, há um número significativo de entrevistas que atribuem as DA dos alunos a causas que são estranhas às escolas e aos professores, responsabilizando as famílias por esse insucesso;
- b) As representações sobre os «maus alunos» tendem, por um lado, a confirmar a relação privilegiada que os entrevistados estabelecem entre o desempenho escolar das crianças e a desresponsabilização das famílias face a tal desempenho. Por outro lado, tem que se desvalorizar o desconforto dos entrevistados quando chamados a definir o que é um mau aluno. Podendo esta atitude constituir uma visão otimista acerca das potencialidades dos alunos, pode também constituir a expressão de um tempo em que a recusa da memorização das crianças parece ser uma das suas ideias.

Do ponto de vista da reflexão sobre as possibilidades de afirmação das escolas como espaços de diferenciação pedagógica, só nos é possível considerar, respeitando os dados disponíveis, que a responsabilização das famílias pelo insucesso escolar dos seus filhos, nos termos em que tal responsabilização é produzida, constitui um obstáculo ao desenvolvimento de um tal projeto.

Por outro lado, há alguns entrevistados que tendem a recusar o insucesso dos seus alunos como um veredito inevitável. Neste caso, pode considerar-se que este é um fator capaz de potenciar uma postura mais proactiva face à diferenciação.

c) Heterogeneidade das turmas

Os discursos dos entrevistados sobre a heterogeneidade das turmas são discursos que correspondem a respostas face a questões que remetem diretamente para as representações dos inquiridos sobre a problemática da diferenciação pedagógica.

Analisando, então, os depoimentos, podemos considerar que estes se enquadram em três categorias; (i) diferenciação pedagógica e DA; (ii) obstáculos institucionais face às práticas de diferenciação e (iii) respostas em contextos de sala de aula heterogêneos.

É um dado relevante neste estudo constatar que a reflexão sobre a heterogeneidade das turmas remete para a problemática da diferenciação pedagógica correlacionada com as respostas dos professores perante alunos que manifestam DA. Trata-se de uma perspectiva que é claramente expressa pelo entrevistado **R** quando afirma, *“São alunos que andam ali perto do não satisfaz. Precisam de mais ajuda para se sentirem mais seguros. Ter vários níveis é complicado, por exemplo, ter o 2.º ano exige muito apoio por parte do professor.”* (Ap. V, p. 658). Este é um depoimento que clarifica o que o entrevistado entende por alunos com DA e que afirma também um posicionamento proactivo face a esses alunos.

Para além deste entrevistado, há um outro, o entrevistado **U**, que tenta caracterizar o que é um aluno com DA, remetendo-nos para os fatores que poderão contribuir para explicar tais dificuldades:

a) *“O porquê de haver tantos meninos diferentes!? É assim mesmo que devemos dizer, tem a ver também com a família. É complicado (...) tinha alunos com um bom nível social e monetário, depois tinha alunos de um estrato social mais baixo, com dificuldades monetárias. Há tanta coisa genética, sociedade que influencia, os meios de comunicação, que absorveram os miúdos demais.”* (Ap. V, p. 658).

Se é certo que o entrevistado em causa se refere, apenas, a acontecimentos estranhos às escolas para explicar as DA dos alunos, importa, no entanto, salvaguardar o facto do mesmo professor aceitar as suas responsabilidades como docente na tentativa de encontrar respostas pedagógicas pertinentes. Por isso é que declara que: *“(...) como professores é que temos de fazer esforço, que eu sei, muitas vezes não é compensador.”* (idem).

Trata-se de uma posição que está presente noutros depoimentos, tais como:

- a) “(...) nunca me sento. Quando vou para a secretária levo os dois alunos do 2.º ano. Fica um de cada lado, o que está mais a nível do 1.º ano e outro do 2.º ano.” (Prof. M, Ap. V, p. 659);
- b) “Já tive uma turma heterogénea. Para esta turma fazia cinco fichas de avaliação diferentes por dia. Logo eu percebi que eles entendiam os conceitos abordados, mas quando chegavam à ficha não compreendiam (...).” (Prof. L, Ap. V, p. 659);
- c) “Temos de articular, não é de todo verdade que os professores com essas turmas consigam obter sucesso com todos. É falarmos, é voltarmos um pouco atrás e falarmos da adaptação do currículo e da metodologia aos alunos.” (Prof. G, Ap. V, p. 658);

Em suma, como se constata, as posições dos entrevistados, que não recusam assumir responsabilidades face às crianças que manifestem DA, exprimem, mesmo assim, uma abordagem que oscila entre o voluntarismo e o ceticismo pedagógicos.

Sobressaem as palavras «esforço», «nunca me sento» ou «cinco fichas de avaliação diferentes», cuja utilidade parece ser posta em causa.

Outros dos entrevistados, perante a heterogeneidade das turmas, limitam-se a considerar que essa é uma condição que não favorece o sucesso escolar dos alunos com DA:

- a) “Mas será melhor para estas crianças continuarem na mesma turma com um desenvolvimento do conhecimento inferior aos dos restantes colegas, ou colocá-los numa turma em que o nível é idêntico?” (Prof. I, Ap. V, p. 659);
- b) “O problema é quando não encontramos o ritmo e vamos encontrar o nível mais desfasado no 3.º ano. Acho que os alunos quando são retidos não devem ficar na mesma turma.” (Prof. J, Ap. V, p. 659);
- c) “Penso que é um perfeito disparate. Eu acho que pôr criancinhas que não sabem ler numa turma de 4.º ano ou 3.º ano a acompanhar, existem alguns que ficam sempre de fora. (...) esses é que ficam traumatizados e não podem sair do grupo. E não ficam mais traumatizados verem os seus colegas a avançar e eles a ficarem para trás (...).” (Prof. O, Ap. V, p. 659);
- d) “(...) não acho mal diferentes saberes, (...) experiências que podem partilhar com os outros, mas na prática temos 5 horas letivas, 2 horas para a socialização (...) deixemos de coisas porque é verdade, regras, o resto é para darmos aquilo que eles nos exigem, isto tem de estar dado.” (Prof. C, Ap. V, p. 659);

- e) *“É muito difícil, difícil de dar aulas, principalmente quando formam turmas com quase todos repetentes. As escolas não estão preparadas para termos apoio fora da sala, não temos uma sala para fazermos a sistematização do que aprenderam cá dentro. Dentro da sala de aula os dois professores ao mesmo tempo não dá, os alunos com dificuldades de aprendizagem. ouvem os dois e não se concentram.”* (Prof. P, Ap. V, p. 659);

Os discursos, como se pode ler, são diferentes, ainda que perfilhem, por razões distintas, a recusa de turmas com diversos anos de escolaridade. Por um lado, afirma-se a crença de que turmas de alunos com níveis de desempenho idênticos são mais vantajosas para estes, sem se distinguir se este é um princípio universal a prescrever. Por outro lado, é uma situação a ter em conta quando, como relata o entrevistado O, os níveis de desempenho são absolutamente díspares. É que uma coisa é argumentar como o faz o entrevistado C, quando se refere à necessidade de haver um conjunto de condições que permitam o trabalho em turmas heterogéneas, outra coisa é recusar linearmente a heterogeneidade e outra, ainda, é não aceitar soluções como as do apoio pedagógico acrescido ou as assessorias, como é o caso do entrevistado P.

A crer nos sentidos dos discursos analisados sobre a heterogeneidade das turmas, verifica-se que um obstáculo à diferenciação pedagógica tem a ver com as crenças pedagógicas dos professores. Uma tal afirmação não significa que se desvalorizam reivindicações como aquelas que são feitas pelo entrevistado P, quando afirma que: *“Mais apoio, recursos físicos, isso é essencial porque existem muitos meninos que precisam de ajuda.”* (Ap. V, p. 660) ou que não se deva ter em conta acusações como aquelas que o entrevistado L produz no momento em que considera que *“(…) não se salvaguardam as crianças retidas e são colocadas em turmas com mais do que um ano de escolaridade.”* (Ap. V, p. 660).

O discurso dos professores entrevistados, e esse é o único problema que a nossa análise confirma, parece continuar refém de um dos princípios chave da denominada Escola Tradicional, aquele em que se defende que a função das escolas é ensinar tudo a todos como se de um só se tratasse (Barroso, 1995).

d) Perspetivas sobre pedagogia diferenciada

É a partir do conjunto de preocupações que temos vindo a enunciar que se justifica e se valoriza a análise referente às conceções dos entrevistados sobre pedagogia diferenciada.

Começaremos por transcrever aquilo que nos é relatado pelos professores que entrevistámos para depois analisar o sentido de tais afirmações:

- a) *“Pedagogia diferenciada é, tens uns determinados alunos e eles têm que aprender a partir de estratégias diferentes (...) aplicam-se outras metodologias de ensino, compreender quem é que não entendeu. Em Língua Portuguesa é só ler o texto, tem que interpretar palavra por palavra (...) não fazem aquela relação desenvolvida entre as ideias. Porque às vezes pergunto-me: “- Porque é que o grande grupo escreve um texto tão bonito e estes 4 não?” (Prof. A, Ap. V, p. 660);*
- b) *“Pedagogia diferenciada é a criação de novos trabalhos, novas fichas, novos materiais para usar com esses alunos que têm dificuldades de aprendizagem.” (Prof. E, Ap. V, p. 660);*
- c) *“A pedagogia diferenciada já tem a ver com o professor, com a atuação do professor na sala de aula. Aquelas fichas diferentes.” (Prof. L, Ap. V, p. 661);*
- d) *“Pedagogia diferenciada na sala de aula que o professor faz sem se aperceber na turma (...) muitas vezes ele já tem fichas aplicadas de acordo com as suas dificuldades.” (Prof. S, Ap. V, p. 661);*
- e) *“Na pedagogia diferenciada atendemos às dificuldades específicas de cada aluno porque implica a seleção de estratégias na Língua Portuguesa, Matemática. O aluno não correspondeu na turma, utilizo uma pedagogia, utilizo outras estratégias para que ele interiorize os conteúdos doutra forma.” (Prof. G, Ap. V, p. 660);*
- f) *“Pedagogia diferenciada é o que faço na sala de aula para que todos consigam aprender “algo” (...) aplico várias estratégias diferenciadas para os alunos com mais dificuldades em aprender, se sintam motivados na aula. Eles gostam de materiais manipuláveis.” (Prof. H, Ap. V, p. 660);*
- g) *“(...) pedagogia diferenciada está relacionada com a pedagogia que cada professor utiliza, estratégias...” (Prof. J, Ap. V, p. 660);*
- h) *“Pedagogia diferenciada é mais a nível das estratégias. Sempre adaptei metodologias que achei mais eficazes de acordo com o nível da turma.” (Prof. M, Ap. V, p. 660);*

- i) *“Eu tenho de parar e explicar muito bem. Se eu estou a dar a lição, transmiti-la e eles ficam sem perceber, isso não é nada.” (Prof. P, Ap. V, p. 661);*
- j) *“Pedagogia diferenciada é aquilo que faço com a minha turma, mudo as estratégias de acordo com o currículo e os alunos. Existem aqueles que estão mais atrás não porque têm dificuldades, é porque têm um ritmo diferente, demoraram mais tempo a terminar as tarefas, fazemos desenhos, algumas macacadas para que eles consigam chegar lá.” (Prof. R, Ap. V, p. 661);*
- k) *“(…) temos um aluno integrado num grupo de trabalho que não conseguiu aprender bem a matéria (…) nos testes revela ainda mais dificuldades, não assimilando a matéria como eu queria, parto para estratégias de reforço.” (Prof. T, Ap. V, p. 660);*
- l) *“Pedagogia diferenciada é vocacionada para um determinado aluno com dificuldades de aprendizagem, com um trabalho distinto ao nível das estratégias.” (Prof. V, Ap. V, p. 660);*

Como se pode verificar, há entrevistados que não relacionam a pedagogia diferenciada com as dificuldades dos alunos, enquanto há outros que o fazem de forma mais ou menos explícita.

Se esta é uma primeira conclusão decorrente da análise dos depoimentos, há uma segunda conclusão já referida no nosso trabalho que não podemos desprezar quando se constata que se identifica, de forma exclusiva, pedagogia diferenciada com o trabalho de gestão e organização pedagógica propriamente dito. Isto é, a reflexão sobre as práticas de diferenciação curricular não aparecem no discurso dos entrevistados, o mesmo acontecendo com as práticas de avaliação que estão, igualmente, ausentes das falas dos professores.

De um modo geral, e a acreditar nos discursos que seleccionámos, os professores entrevistados aceitam a diferenciação pedagógica como um dos eixos do trabalho que desenvolvem, ainda que, face à natureza dos depoimentos recolhidos, se tenha de concluir que estamos perante uma perspetiva circunscrita da diferenciação, onde a única preocupação parece ser a de colocar os alunos perante os mesmos desafios e exigências académicas e esperar que eles sejam capazes de responder eficazmente aos mesmos. Caso não sejam capazes, modificam-se as estratégias e as vias através das quais os alunos poderão enfrentar tais desafios.

Trata-se de uma tendência que já havia sido anunciada na análise dos depoimentos que os entrevistados produziram no momento da sua reflexão sobre diferenciação curricular. Não sendo uma tendência universal é, mesmo assim, uma tendência que parece exprimir a perspectiva através da qual se defende que os projetos de diferenciação nas escolas remetem, sobretudo, para a gestão pedagógica diferenciada das atividades mais do que para a gestão diferenciada dos planos de estudo.

Sendo esta uma conclusão importante, no âmbito deste trabalho, que importa discutir, chama-se a atenção, no entanto, para um depoimento singular que admite a possibilidade de uma gestão diferenciada do currículo para responder às necessidades, interesses ou dificuldades dos alunos. Nesse depoimento afirma-se:

- a) *“É assim, se o aluno detesta livros, porquê obriga-lo a ter livros? Para que é que eu vou obrigar um aluno comer ervilhas se não gosta? Se existem outros alimentos que fazem bem? O mesmo acontece no ensino. Quando o menino não gosta escrever vou dizer que é um mau aluno se existem computadores.” (Prof. F, Ap. V, p. 661).*

Trata-se do único testemunho em que a valorização das diferenças académicas dos alunos serve de pretexto que pode conduzir a um processo de demissão pedagógica por parte dos professores, um testemunho que pode corresponder a uma estratégia de legitimação das desigualdades na Escola.

5.2.2 Síntese

Tal como há havíamos referido na síntese onde refletimos sobre a gestão do processo de ensino-aprendizagem, a problemática da diferenciação curricular e pedagógica é uma problemática familiar aos professores entrevistados, ainda que isso não signifique estarmos perante perspectivas idênticas quanto às conceções dos docentes sobre esta problemática. Nessa parte do texto, afirmamos ser necessário prosseguir e aprofundar o processo de reflexão sobre o assunto.

Neste sentido, e tendo como referência os dados obtidos através da análise dos discursos referentes quer às representações sobre a diferenciação pedagógica, coletados a partir das conceções sobre o sucesso/insucesso escolar, das representações dos professores acerca da

noção de bom/mau aluno, quer à heterogeneidade das turmas, quer, ainda, às perspectivas sobre pedagogia diferenciada, que podemos avançar um pouco mais na reflexão sobre o modo como os docentes percebem e abordam a problemática da diferenciação curricular e pedagógica.

Perante os dados obtidos, constata-se que nos situamos perante discursos marcados pela diversidade de perspectivas que mantêm, entre si, relações marcadas por tensões de natureza diversa. Tensões estas que podem ser inventariadas do seguinte modo:

- a) A tensão entre os discursos que entendem a diferenciação curricular e pedagógica como uma problemática circunscrita às respostas a produzir perante alunos que manifestem dificuldades de aprendizagem e aqueles que entendem a diferenciação como uma problemática mais ampla, eventualmente relacionada com uma perspectiva pedagógica mais inclusiva;
- b) A tensão entre os discursos que, por um lado, desresponsabilizam os professores, através da atribuição de responsabilidades às famílias pelo insucesso escolar dos filhos, e, por outro, os discursos que recusam entender o insucesso dos alunos como um acontecimento inevitável;
- c) A tensão entre os discursos que propõem perspectivas curriculares e pedagógicas que parecem subordinadas, ainda, ao princípio-chave da Escola Tradicional, através do qual se defende que a função das escolas é ensinar tudo a todos como se todos fossem um só (Barroso, 1995), e o reconhecimento da impossibilidade das escolas continuarem a funcionar em função deste pressuposto.

5.3 A intervenção com crianças que manifestam Dificuldades de Aprendizagem

Neste capítulo, da parte referente à análise de dados, abordaremos duas problemáticas emergentes dos discursos dos entrevistados face às questões com que os confrontámos. Uma dessas problemáticas tem a ver com a configuração e implicações praxeológicas do conceito de DA que os mesmos perfilham, enquanto a outra diz respeito aos PR.

5.3.1 Dificuldades de Aprendizagem: concepções e implicações praxeológicas⁵⁷

Perante esta questão: “*O que entende por dificuldade de aprendizagem?*”, os entrevistados enunciaram um conjunto de respostas que se passam a transcrever.

- a) “*Dificuldades de aprendizagem. é uma dificuldade que naquele momento o aluno apresenta, quando o professor está a lecionar. Pode estar relacionado com questões de imaturidade, questões afetivo-emocionais, questões relacionadas com a própria escola. Incluo ainda algum défice de atenção, concentração, hiperatividade, e ainda, questões neurológicas.*” (Prof. A, Ap. VI, p. 663);
- b) “*É a dificuldade que o aluno encontra, algo que o impede de avançar no seu percurso escolar.*” (Prof. B, Ap. VI, p. 663);
- c) “*São ou não confiantes ou não têm autoestima, ou têm dificuldades de raciocínio porque não foram estimulados.*” (Prof. C, Ap. VI, p. 663);
- d) “*Quando há um, a discrepância entre o rendimento dele e dos restantes grupos, na turma.*” (Prof. D, Ap. VI, p. 663);
- e) “*(...) aquele que ensina (...) [numa] turma de 20, 15 com “chapa 5”. Eles são esponjas. E aquele que não tem uma motivação para aprender, o ensino não lhes diz nada, a nível do cérebro, ainda não descodifica o que tem para aprender.*” (Prof. F, Ap. VI, p. 663);
- f) “*E os próprios comportamentos dele revelavam isso. Quando saio da sala de aula é um miúdo que vai do 8 ao 80. Muitas vezes tem a ver com a interiorização de normas. Ritmo de trabalho mais lento... isso agora depende dos alunos, timidez, pouco participativo, níveis de atenção irregulares e baixos.*” (Prof. G, Ap. VI, p. 663);
- g) “*O aluno não consegue aplicar o conhecimento adquirido previamente comparado com os restantes alunos; ou não consegue reter informação, evidencia problemas de memorização.*” (Prof. H, Ap. VI, p. 664);
- h) “*É bem visível a evolução, tem um ritmo de trabalho mais lento. Comparativamente com os outros está aquém. Anda ao seu ritmo.*” (Prof. I, Ap. VI, p. 664);

⁵⁷ Referir que o Ap. VI corresponde ao Ap. VI.

- i) *“Para mim, dificuldades de aprendizagem é um conceito muito forte. Um miúdo que tenha dificuldades é um miúdo que sabe pouco, quando digo pouco, por exemplo, ler é uma coisa fundamental, um aluno com dificuldades de aprendizagem não lê. (...) no dia seguinte já não reconhece nem discrimina. Tem problemas de memória a curto prazo.” (Prof. J, Ap. VI, p. 663);*
- j) *“(...) isso é um pouco subjetivo. Eu vejo aquele menino que não conseguia realizar as atividades que eu propunha, no entanto tinha outras competências bem desenvolvidas (...) agora as dificuldades de aprendizagem é quando um aluno não consegue responder às nossas exigências.” (Prof. L, Ap. VI, p. 663);*
- k) *“Para mim um menino com dificuldades de aprendizagem é basicamente aquele que não consegue acompanhar o programa (...) na sala de aula não consegue ter o mesmo rendimento escolar que os outros meninos.” (Prof. N, Ap. VI, p. 664);*
- l) *“Quando a criança não consegue chegar a sítio algum, anda completamente perdida. Existem casos em que o professor pode melhorar em muito a vida daquela criança. Ou porque estão desinteressados ou porque estão com a cabeça a pensar nos jogos... é o básico, não aprendem.” (Prof. O, Ap. VI, p. 663);*
- m) *“Eles não retêm informação. Pergunto muitas vezes: “- Perceberam todos?”, “- Percebemos.” Eu pergunto a um deles: “- O que é que disse? A longo prazo, esquecem muito facilmente, pouca concentração, períodos curtos.” Na hora não sai nada, muito calado... Outro qualquer responde logo: Não passa só pela retenção da informação, por muito mais.” (Prof. P, Ap. VI, p. 663);*
- n) *“O que eu entendo por dificuldades de aprendizagem é uma coisa. O que o Ministério da Educação e Ciência entende por dificuldades de aprendizagem. é outra. Para mim dificuldades de aprendizagem. é um aluno que não consegue atingir as balizas de tempo que nós marcamos como metas prioritárias para aquele ano de escolaridade. Um menino com défice de atenção, criança com dificuldade em concentrar-se, dispersa-se facilmente, depois «perde o fio à meada» do resto do grupo. Questão fundamental para que a criança não atinja competências em cada área curricular disciplinar.” (Prof. Q, Ap. VI, p. 663);*
- o) *“Eles podem não aprender porque não têm capacidade de retenção de informação, falta de interesse pela escola, excesso de interesse pela brincadeira, imaturidade, falta de acompanhamento em casa.” (Prof. R, Ap. VI, p. 663);*

- p) *“Dificuldade de memorização devido às suas vivências familiares (...) não têm estímulos. Não têm diálogo (...) e não se desenvolvem.” (Prof. S, Ap. VI, p. 663);*
- q) *“É um miúdo que tem várias dificuldades na leitura, na escrita. Para mim é assim. Leitura, Matemática, Capacidade de memorizar. Basicamente é isso. Muitas das vezes os alunos que têm dificuldades são inquietos, perturbam na sala de aula, faladores, muito implicativos, sem motivação na sala em qualquer tarefa. Para mim isso é um perfil. Com dificuldades em aprender, às vezes até nem quer, tem capacidades para aprender não quer e rejeita.” (Prof. U, Ap. VI, p. 663);*

Como se constata, não há uma definição consensual dos entrevistados acerca do que entendem por DA. Confrontámo-nos com definições latas de aluno com DA que tendem a englobar dificuldades instrumentais, atitudinais ou comportamentais, com as dificuldades escolares típicas dos alunos com NEE.

Noutras definições mais circunscritas, consideram-se apenas as dificuldades dos alunos nas áreas da Língua Portuguesa ou da Matemática ou as dificuldades relacionadas com atitudes inapropriadas (referências a imaturidade, excesso de brincadeira e desinteresse pela escola).

Apesar da diversidade das conceções dos entrevistados, verifica-se que há um denominador comum nas definições atrás transcritas, o qual tem a ver com o facto das DA dos alunos serem atribuídas a problemas dos próprios alunos⁵⁸ e nunca a problemas relacionados com a gestão do currículo, das estratégias de ensino ou das estratégias de avaliação.

Só alguns dos entrevistados tendem a remeter as DA para dificuldades de carácter pedagógico, como é o caso do entrevistado T que afirma que as crianças com DA *“são aquelas crianças que com todos os métodos que utilizas não conseguem atingir, não conseguem por exemplo fazer com sucesso uma determinada matéria, conteúdo.” (Ap. VI, p. 663).*

Aqueles que, de algum modo, podem ser enquadrados nesta perspetiva tendem a referir-se, ainda, às estratégias que os professores poderão adotar para responder às DA dos alunos, como se comprova através do depoimento que passamos a transcrever:

⁵⁸ Esta responsabilização dos alunos pelas suas DA tanto pode ocorrer por via da patologização dos seus comportamentos como por via das experiências culturais desfavoráveis dos alunos no seio das famílias, como os dois depoimentos seguintes o comprovam: *“Crianças com um ambiente sociocultural desfavorável à aprendizagem, desarticulado com o da escola. Não retêm informação.” (Prof. H, Ap. VI, p. 664) e “(...) pode ser a personalidade que a impede de aprender (...). Quando se pergunta não sabe responder, não dá feedback do que aprende (...) (desempenho escolar). [Revela ainda] falta de convivência social com os colegas, relação familiar quase inexistente, vocabulário pobre e poucas vivências sociais para além do seio familiar” (Prof. B, Ap. VI, p. 663).*

- a) *“É confronto do aluno com a sua dificuldade e a competência prevista. Temos que parar, voltar atrás, servindo-nos dos dados e da observação, e depois agir em conformidade.”* (Prof. G, Ap. VI, p. 664).

Seja como for, e independentemente da leitura que os professores produzam acerca das DA dos seus alunos, verifica-se que todos eles, mesmo os que atribuem responsabilidades aos alunos e às suas famílias pelas DA vividas, propõem medidas para lidar com essas dificuldades.

Há uns que enfatizam a importância de adotar estratégias, como o caso do entrevistado O que refere a necessidade de *“intensificar o ensino individualizado. A nível de apoios pedagógicos acrescidos, não temos. Na minha opinião formar-se-iam grupos de apoio mais pequenos com dificuldades de aprendizagem e a criança podia «arrancar»..”* (Ap. VI, p. 664). Outros entrevistados valorizam, sobretudo, o trabalho em domínios específicos da intervenção no âmbito do desenvolvimento de competências entendidas como requisitos fundamentais das aprendizagens escolares, como se depreende dos testemunhos que se passam a apresentar:

- a) *“Para além do domínio cognitivo, sem querer marcar, sabemos que, um aluno, que não entenda uma mensagem (...) de utilizarmos várias técnicas, mesmo que um nos diga que com aquela não se passa nada, sentimos que alguma coisa se passa...”* (Prof. M, Ap. VI, p. 664);
- b) *“Crianças que tenham dificuldade de articulação, de discurso, em expressar as ideias oralmente, e ainda, terapia da fala e intervenção na área da linguagem, em primeiro. Passaria também pela psicomotricidade, motricidade fina e grossa, dificuldade em executar, em tirar...em andar por cima de uma linha traçada... pegar num lápis...”* (Prof. Q. Ap. VI, p. 664).

Para além das propostas enunciadas, há quem decida privilegiar a intervenção no domínio de algumas áreas curriculares:

- a) *“A área curricular disciplinar que me tem aparecido mais é a Língua Portuguesa.”* (Prof. U, Ap. VI, p. 664);
- b) *“Sobretudo a Língua Portuguesa, Matemática e depois Estudo do Meio.”* (Prof. E, Ap. VI, p. 664);
- c) *“É assim. O importante é que, essa ministra que é escritora... pode também estar presente a área da Língua Portuguesa se o aluno não souber ler, não sabe interpretar (...).”* (Prof. F, Ap. VI, p. 664);

- d) *“Faço com a colega da Educação Especial. E só trabalhamos duas áreas curriculares disciplinares, a Língua Portuguesa e a Matemática.” (Prof. J, Ap. VI, p. 664);*
- e) *“Acho que deviam ser disciplinas... a nível de drama, de música... é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social da criança.” (Prof. L, Ap. VI, p. 664);*
- f) *“A Educação Física, Música e Plástica. São áreas que servem para evidenciar algumas dificuldades de aprendizagem que não conseguimos diagnosticar doutra forma.” (Prof. O, Ap. VI, p. 664);*
- g) *“Língua Portuguesa. Se não perceberem Língua Portuguesa não sabem fazer outra coisa, Matemática. Música é importante, apesar aqui ser dada nas atividades extracurriculares. Ouvir é muito importante, desperta para a concentração.” (Prof. P, Ap. VI, p. 664);*
- h) *“Língua Portuguesa, Matemática, formação cívica faz falta.” (Prof. S, Ap. VI, p. 664);*

Como se pode verificar, a valorização das áreas curriculares como espaços de intervenção explicam-se quer porque é, provavelmente, nessas áreas que se afirmam as dificuldades de aprendizagem dos alunos (casos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio que são referidas pelos entrevistados), quer porque o trabalho nessas áreas pode contribuir para o desenvolvimento de requisitos cognitivos e atitudinais necessários, na opinião dos entrevistados, ao sucesso escolar dos alunos (caso provavelmente da referência às áreas de Educação Física, Música e Educação Plástica ou Formação Cívica).

Finalmente, temos os entrevistados que defendem uma intervenção no domínio das áreas curriculares e, igualmente, ao nível do desenvolvimento de competências que são encaradas como requisitos necessários ao desenvolvimento das aprendizagens escolares.

- a) *“Motricidade fina e grossa e global, Língua Portuguesa (...) relações sócio emocionais, destreza mental e associações lógicas.” (Prof. A, Ap. VI, p. 664);*
- b) *“Língua Portuguesa e Matemática. Acho importante a psicologia porque muitas crianças não se apercebem o que se passa com elas próprias.” (Prof. B, Ap. VI, p. 664);*
- c) *“Raciocínio, autonomia, Língua Portuguesa, autoconfiança.” (Prof. C, Ap. VI, p. 665).*

- d) *“A Língua Portuguesa porque é dela que parte todo o resto da aprendizagem, o conhecimento (...) se uma criança não souber ler, escrever, interpretar irá ter dificuldades em todas as outras áreas. (...) questões de socialização e comunicação no sentido do «não rir» do «não criticar».” (Prof. D, Ap. VI, p. 665);*
- e) *“Não posso fugir das áreas académicas, Língua Portuguesa, leitura, escrita; a Matemática, no seu básico. Não podemos abstrair-nos delas. Ao mesmo tempo não podemos esquecer a aprendizagem. Outras áreas de intervenção, a linguagem, o raciocínio lógico-matemático.” (Prof. I, Ap. VI, p. 665).*

Em suma, face aos depoimentos recolhidos, pode discutir-se se as perspetivas daqueles que defendem o trabalho focalizado no desenvolvimento dos requisitos cognitivos e atitudinais dos alunos, seja através de uma intervenção que visa promover o desenvolvimento destes requisitos, ou de um trabalho mais focalizado no seu desempenho académico, através das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, não pressupõe dois modos distintos de abordar a intervenção no domínio das DA dos alunos. De acordo com esta hipótese, o trabalho sobre os requisitos cognitivos e atitudinais dos alunos pressuporia um entendimento sobre as DA em que estas são representadas como algo que diz mais respeito a défices cognitivos, atitudinais e comportamentais dos alunos do que propriamente a um problema de comunicação pedagógica ou a uma exigência académica que, em dado momento, se pode fazer inevitavelmente sentir.

Nada contraria a possibilidade desta interpretação ser válida, igualmente, para as intervenções que se focalizam no desempenho académico dos alunos⁵⁹, ainda que seja necessário reconhecer que podemos estar perante uma outra abordagem que, por isso, valoriza mais as ações de pendor pedagógico do que de pendor psicologizante. Neste caso, poderemos estar perante uma conceção de intervenção pedagógica mais centrada nas particularidades da relação epistemológica e cultural que uma situação de aprendizagem suscita do que, exclusivamente, nos problemas pessoais dos alunos. Quando nos confrontámos com o testemunho de alguém que afirma: *“Às vezes, nós temos dificuldades em ensinar, em levar o outro a descobrir. Ou às vezes a linguagem demasiado elaborada, às vezes os exemplos não são oportunos e com esses atos aprendemos.” (Prof. M, Ap. VI, p. 665).* É a primeira das situações referidas que se verifica.

⁵⁹ Uma tal possibilidade é corroborada pelo depoimento que se passa a transcrever: *“As áreas curriculares serão a Língua Portuguesa e a Matemática. Depois terá que ser completado ao nível dos apoios médicos, através de exames neurológicos, psicológicos, e ainda, questões afetivas.” (Prof. V, Ap. VI, p. 665).*

Não se trata de uma opção fácil de concretizar⁶⁰, mas é a única opção que permite aos professores compreender quais as possibilidades pedagógicas que lhes restam perante alunos que manifestem DA.

5.3.2 Planos de Recuperação

A análise dos discursos dos entrevistados sobre os PR permite-nos, entre outras coisas, aprofundar esta reflexão.

Numa análise global desses discursos, começamos por aqueles que discordam da obrigatoriedade de elaborar PR:

- a) *“Nunca preenchi porque tenho este ano o 1.º ano de escolaridade. Para mim o PR é uma perda de tempo. Rouba-nos tempo para elaborar outras coisas para os alunos.” (Prof. B, Ap. VI, p. 665);*
- b) *“Já a vi e é igual a quase todos agrupamentos. Aquilo que lá vejo é o que tenho no meu PCT.” (Prof. C, Ap. VI, p. 665);*
- c) *“E castra também o aluno. O programa de recuperação tem de ser completamente diferente do habitual. Tudo, mas uma coisa é ver, outra coisa é fazer, porquê? Estamos limitados, alunos encatrafados, material não temos.” (Prof. F, Ap. VI, p. 665);*
- d) *“Todos os agrupamentos gostam de seguir ordens ministeriais e acabam por fazer tudo muito idêntico.” (Prof. H, Ap. VI, p. 665);*
- e) *“Abrange o mínimo dos mínimos, a parte da descrição, é de destacar. O plano de recuperação, neste momento fiz não é cumprido. Para quê fazer um plano de recuperação maravilhoso, para depois em termos práticos, exequíveis tem pouca sustentabilidade.” (Prof. I, Ap. VI, p. 665);*
- f) *“É muito padronizado. Eu sei que tem algumas opções um tanto quanto limitativas. Penso que não dá muita liberdade para acrescentar outras «coisas» porque até a mais-valia dos recursos que temos depende da contribuição de outros técnicos, logo aí há limitações.” (Prof. M, Ap. VI, p. 665).*

⁶⁰ Os dois depoimentos que se transcrevem são a prova das dificuldades em assumir uma tal opção: a) *“Não consigo perceber, (...) mostro PowerPoint, dou-lhes as letrinhas para as mãos para eles formarem, tento mostrar histórias no computador, no rádio... mesmo na biblioteca não consegue ouvir a história.” (Prof. E, Ap. VI, p. 665)* e b) *“Em primeiro lugar ele vem muito triste para a escola. Nós temos... se há um professor que vê essas chamadas, um aluno que está sempre a falar, não está quieto na cadeira... É um pedido, me ajudem. Eu não sei libertar das cordas; nós temos de desamarrar os nós para que ele venha até nós.” (Prof. F, Ap. VI, p. 665)*

Como se constata, são três razões que justificam, para estes entrevistados, a sua visão negativa sobre os PR. A primeira razão tem a ver com o facto de limitar a ação dos professores (e até dos alunos). A segunda razão tem a ver com a sua inexecutabilidade e a subsequente carga de trabalhos inútil para os professores. A terceira razão tem a ver com o facto de ser um documento excessivamente padronizado.

Trata-se de um conjunto de razões que mereceram a nossa reflexão, sendo necessário perguntar:

- a) Até que ponto um PR limita a ação dos professores? É inevitável que isso aconteça? Como é que isto se explica se são os professores que elaboram os PR?
- b) Porque é que os PR são todos iguais? Pode acusar-se o Ministério da Educação de ser o responsável por essa padronização? Porquê? Não são os professores que elaboram os PR?
- c) Se os PR são inexecutáveis não será porque os professores os elaboram como documentos inexecutáveis?

De forma a tentar responder a estas questões, decidimos identificar, através do testemunho dos entrevistados, como é que os PR são elaborados. Assim, segundo o entrevistado **R**: *“Existe sim, uma matriz de recuperação igual para todos (...)”* (**Ap. VI, p. 666**), o que, a julgar pelo testemunho de um outro entrevistado, não conduz obrigatoriamente à elaboração padronizada dos PR. Segundo este entrevistado, o entrevistado **R**: *“O preenchimento é feito em (...) 3 etapas, primeiro é aquilo que vais valorizar ou vais trabalhar mais com os alunos de forma discriminada. Também tem um campo para responsabilização dos pais e aquilo que eu tenho de fazer, melhorar para que o aluno aprenda”* (**Ap. VI, p. 666**).

Este é um procedimento que é, posteriormente, clarificado quer pelo entrevistado **U** que afirma: *“Tem várias estratégias, faz com que o Encarregado de Educação obedeça e cumpra determinados parâmetros; o aluno e o professor também. Há uma responsabilização destes três.”* (**Ap. VI, p. 666**), quer pelo entrevistado **V** que informa: *“O formulário tem a descrição do aluno ao nível das suas dificuldades básicas (...) depois tem as medidas que se podem tomar, com cruces (...). Depois temos um campo onde podemos descrever.”* (**Ap. VI, p. 666**).

Como se constata, as acusações iniciais contra os PR não são corroborados por estes três últimos entrevistados, levando-nos a perguntar se se pode afirmar o que refere o entrevistado **N**

quando considera que: *“É muito subjetivo dizermos que o plano de recuperação contempla este aluno ou outro e corremos o risco de, no plano não constarem as características dos nossos alunos. No caso da aluna X acabei por acrescentar, na parte da síntese focar as dificuldades de uma forma mais objetiva.”* (Ap. VI, p. 665).

Não estamos perante um testemunho contraditório de alguém que afirma a dificuldade na elaboração de um PR singular para logo a seguir nos mostrar que ele, com a referência ao que fez com a aluna X, acaba por mostrar precisamente o contrário?

Cremos que as críticas apontadas nos PR podem ter a ver com a crença de que estes documentos servem, *“apenas, para mostrar o que andamos a fazer na sala de aula, quantas horas de apoio, a que horas começa”* (Prof. G, Ap. VI, p. 665) e, por isso, são inúteis ou não servem para nada porque *“nem sei se eles estão adequados. Se o que está lá é o mais correto, não sei... a nível de estratégias e atividades na sala de aula, dificilmente olhamos para aquilo.”* (Prof. J, Ap. VI, p. 665).

Numa outra perspetiva, a daqueles que têm uma visão mais positiva sobre os PR, constata-se que um dos entrevistados, o entrevistado A, pondo em causa a tese de que os professores nada podem fazer, propõe algumas modificações que possam tornar os PR mais úteis:

- a) *“Os planos de recuperação tinham vários itens que poderiam caracterizar melhor o aluno, assinalava com uma cruz. Podíamos ainda acrescentar observações descritivas depois tínhamos as estratégias às quais podíamos acrescentar mais.”* (Ap. VI, p. 666).

Por outro lado temos mais um testemunho que corrobora a tese de possibilidade dos professores poderem assumir uma maior autonomia na elaboração dos PR:

- a) *“Não. No que lá está nós temos a liberdade de acrescentarmos alguns parâmetros, mas nunca somos capazes de caracterizar na íntegra uma ideia.”* (Prof. N, Ap. VI, p. 666).

Este é um testemunho que se vê confirmado por outros dois, através dos quais os entrevistados A e P afirmam que:

- a) *“Na zona de observações dá para acrescentar mais coisas, por exemplo, mais dificuldades ou mais pedagogias. (...) depois um campo de observações. Está mais ou menos legível (...).”* (Ap. VI, IV, p. 666);

- b) *“Podemos renovar. Eu até informei o encarregado de educação, que se, no caso eu faltar e é por um período longo, o plano de recuperação caracteriza o aluno e ajuda o novo professor na sua prática junto dos alunos com dificuldades de aprendizagem.” (Ap. VI, p. 666).*

Por fim, importa valorizar os testemunhos que chamam a atenção para algumas das funções dos PR, tais como:

- a) *“Uma maneira mais direta face às dificuldades do aluno, junto dos pais. Inclusão das várias partes no processo de aprendizagem do aluno.” (Prof. G, Ap. VI, p. 666);*
- b) *“Envolver a família de uma forma positiva, promover o encontro entre pais e filho.” (Prof. M, Ap. VI, p. 666);*
- c) *“Esta criança não tem hábitos de estudo, métodos de trabalho e foi mais no sentido de implicar a família.” (Prof. Q, Ap. VI, p. 666).*

Ainda que os exemplos tendam a enfatizar muito a responsabilização das famílias, o que é uma problemática fundamental a discutir quando abordamos os alunos com DA, não deixa de ser uma justificação que contraria os discursos catastrofistas sobre os PR, ainda que fosse necessário saber se as famílias em causa participaram na decisão que se transmite através do PR e se tinham meios e recursos para assumir o papel que estava reservado.

Em conclusão, e estabelecendo um confronto entre os discursos analisados e os PR a que tivemos acesso, pode considerar-se que nos situamos perante uma problemática nuclear para um trabalho que aborda a diferenciação curricular e pedagógica no âmbito de uma reflexão de DA.

No estudo que realizámos, os PR tendem a ser vistos como uma obrigação que alguns dos professores consideram que não faz sentido. Podendo explicar-se esta oposição em função de diversos tipos de razões, decidimos propor aquelas que, tendo em conta a análise dos PR produzida, nos parecem ser as mais pertinentes e plausíveis. Assim, de acordo com os dados a que um dos problemas dos PR analisados tinha a ver com a análise generalista, ambígua, pedagogicamente descontextualizada, e, por isso, pouco produtiva das DA dos alunos, uma análise que está na origem de medidas pedagógicas que se caracterizam quer pelo seu carácter generalista, por estarem desfasadas ou por serem excessivamente circunscritas, quer por

tenderem a ser da responsabilidade de outros atores educativos que não os professores, quer, finalmente, por se afirmarem como medidas dissociadas dos problemas pedagógicos a resolver. Neste sentido, os PR acabam por ser documentos inúteis, tal como os discursos de alguns professores sobre os mesmos o demonstram.

Se este é um dado a ter em conta, importa perguntar se estamos perante uma ocorrência inevitável que transcenda a vontade dos professores envolvidos. Sendo certo que, no caso do agrupamento de escolas estudado, os PR se constroem em função de um formulário construído para o efeito, não se pode afirmar que este os impede de elaborar PR pertinentes e exequíveis⁶¹, ainda que o formulário possa ter um efeito indesejado quando contribui, mesmo que essa possa não ser a intenção de quem o concebeu, para que os professores se limitam a preenchê-lo, sem investir, com ou sem colaboração, numa reflexão consequente sobre as DA dos alunos e as medidas a adotar para que estas possam ser superadas.

Ainda que haja depoimentos que permitem constatar uma abordagem inclusiva relacionada com a elaboração e a utilização dos PR, constata-se que aqueles PR que foram objeto da nossa análise carecem de avaliações e propostas mais precisas e pedagogicamente focalizadas, para além de carecerem, igualmente, de medidas estrategicamente concebidas como medidas de suporte prioritárias no âmbito dos percursos de aprendizagem dos alunos.

5.4 Conclusões do Estudo

As conclusões deste estudo centram-se à volta da seguinte questão: se as práticas de diferenciação curricular, pedagógica e avaliativa podem ser um instrumento educativo de empoderamento dos alunos ou um instrumento de legitimação das desigualdades académicas que constitui a questão mais ampla e decisiva que o justifica.

Ainda que a reflexão sobre as conceções e as práticas de diferenciação curricular e pedagógica se encontrem vinculadas, neste trabalho e em larga medida, às respostas a construir perante as DA dos alunos, não defendemos, tal como já afirmámos anteriormente nesta tese, que se possa circunscrever o debate e a reflexão sobre diferenciação curricular e pedagógica ao domínio das DA. Por isso é que, neste estudo, analisámos dispositivos que se constroem nas escolas com o objetivo de regular e organizar o trabalho docente, tais como PCT e Atas do Conselhos de Docentes do 1.º CEB e dispositivos focalizados no trabalho dirigido para alunos

⁶¹ Nenhum depoimento permite concluir que o formulário condiciona a elaboração dos PR.

que manifestam DA, como é o caso dos PR. Nas entrevistas, o roteiro que utilizámos segue a mesma lógica, havendo questões onde a problemática da diferenciação curricular e pedagógica se enquadra na reflexão mais ampla dos professores sobre o trabalho educativo que estes desenvolvem com todos os alunos e questões sobre o trabalho que estes desenvolvem especificamente para resolver as DA desses alunos.

Na conclusão do estudo, abordaremos, então, as concepções e práticas de diferenciação curricular e pedagógica em função destas duas vertentes quanto mais não seja porque, entre outras razões, será pertinente compreender como é que essas vertentes se intercondicionam e se co definem.

Numa visão panorâmica dos resultados obtidos através da realização do estudo, constata-se que a dimensão «diferenciação curricular e pedagógica» é uma dimensão que se encontra incorporada nos discursos dos professores entrevistados, que exprime a sua aceitação como uma dimensão familiar aos docentes. Este é um dado interessante, mesmo que uma tal incorporação discursiva possa ter implicações curriculares e pedagógicas distintas.

No nosso estudo, as preocupações com a diferenciação tanto podem concorrer para legitimar e explicar o insucesso dos alunos e o insucesso das medidas adotadas como podem constituir uma tentativa de resposta face a esse mesmo insucesso, uma tentativa que está na origem quer da recusa desse insucesso como se de um veredicto inevitável se tratasse, quer na assunção de uma atitude interpelativa, por parte de alguns dos entrevistados, acerca das suas próprias práticas. Não sendo estas perspetivas assumidas por todos os entrevistados, são, no entanto, perspetivas que poderão sustentar e favorecer uma atitude curricular e pedagógica mais inclusiva.

Neste âmbito há, finalmente, uma atitude da parte de um número significativo de entrevistados que tem a ver com a opção de se valorizar mais a diferenciação pedagógica do que a diferenciação curricular, se bem que tal opção acabe por constituir uma outra estratégia de promoção do segundo tipo de diferenciação referido. Trata-se de um dado interessante do estudo, já que nos mostra como para alguns dos entrevistados são as vias de operacionalização das aprendizagens suscitadas pelos compromissos curriculares que se diferenciam, mais do que os planos de estudos.

Não sendo esta a via da inclusão por excelência, poderá ser, contudo, uma via potenciadora de um tipo de diferenciação promotor dessa inclusão. Não é que a diferenciação dos planos de estudos não o seja, mas, com essa possibilidade, constitui hoje uma opção de risco, no momento em que tal diferenciação pode estar na origem de uma dualização de

percursos academicamente não equivalentes. Trata-se de uma situação curricular que o Ensino para a Mestria (Cosme, 2009) consagrou no interior do paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010).

A possibilidade de gerir diferenciadamente os percursos pedagógicos dos alunos face aos mesmos objetivos e compromissos é, deste modo, uma possibilidade que nos afasta dos projetos em que a diferenciação funciona segundo o “princípio da significação-redução” (Roldão, 2003 p. 52), projetos que se caracterizam, de grosso modo, como projetos que se desenvolvem desvalorizando os objetivos académicos em nome da necessidade e adequabilidade, ao estilo dos alunos, de objetivos com o domínio interpessoal ou o desenvolvimento de competências intrapsicológicas, os quais exprimem uma estratégia de legitimação da segregação pedagógica dos alunos que manifestem DA.

Outro tipo de atitude é aquela que se infere da análise dos diagnósticos ou da análise dos depoimentos que consubstanciam uma apropriação do conceito de diferenciação curricular e pedagógica que acaba por contribuir para uma legitimação das desigualdades e do fracasso das medidas adotadas. São exemplos desta abordagem:

- a) a valorização dos défices do desempenho escolar dos alunos mais do que a definição das possibilidades de ação pedagógica, uma tendência presente nos PCT, nas Atas, nos PR e mesmo nos discursos de alguns dos entrevistados;
- b) a identificação das DA realizada de forma genérica ou a partir de categorias comportamentais onde prevalece a análise psicologizante mais do que a análise curricular e pedagógica dos comportamentos pessoais e académicos dos alunos, tal como se verifica através da análise dos PCT, das Atas e dos PR;
- c) a identificação de DA dissociadas dos comportamentos académicos dos alunos, de forma a valorizarem-se as relações dos alunos com as regras ou as relações interpessoais, como se estas fossem as causas exclusivas daquelas dificuldades. Trata-se de uma tendência que está presente, sobretudo nos PCT e nos PR;
- d) a desresponsabilização dos docentes que ocorre quando se oneram as famílias com responsabilidades didáticas ou se atribui a outros profissionais, nomeadamente mais decisivas na resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos, como se depreende da análise dos PR e dos discursos de alguns dos entrevistados.

Como se constata, face a estes dados, é possível retomar um debate inaugurado na parte teórica desta tese, onde se discute a necessidade de, no domínio da diferenciação curricular e

pedagógica, os professores serem capazes de não ficarem reféns das respostas desejáveis de forma a construírem as respostas possíveis. O que se pretendia era afirmar que, dada a dificuldade, a amplitude e a exigência da concretização das primeiras, os professores teriam que investir na elaboração das segundas como respostas capazes de lidar proactivamente e consequentemente com os desafios que lhes eram propostos. É a partir de um tal pressuposto que a relação entre as ações de diferenciação curricular e pedagógica e as DA dos alunos assumem uma centralidade inequívoca.

Não se podendo transitar de forma imediata e fácil de um modelo de ação pedagógica subordinado aos pressupostos do paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010) para um outro modelo subordinado ao paradigma da comunicação (idem), dada a amplitude da transformação ideológica, epistemológica e pedagógica que uma tal transição pressupõe, é possível, pelo menos face aos alunos que manifestem DA, definir projetos de intervenção que superem as lacunas atrás enunciadas.

Trata-se de uma solução que pode ser reivindicada como possível e exigível, tendo em conta o que o nosso estudo demonstra quando se verifica, a confiar nos depoimentos dos professores, que dezassete destes professores afirmam que reformulam atividades e tarefas quer para suscitar a compreensão dos alunos, quer para responderem as situações imprevistas.

Mais dos que discutir o sentido de tais reformulações importa discutir, antes de tudo mais, a intencionalidade curricular e pedagógica subjacentes às mesmas, o que implica a necessidade de: (i) produzir diagnósticos contextualizados, preciosos e pertinentes acerca das dificuldades e problemas de aprendizagem dos alunos; (ii) definir respostas adequadas, de natureza pedagógica, subsequentes a tais diagnósticos que possam ser entendidas como necessárias e exequíveis; (iii) clarificar os sentidos e os conteúdos das sinergias a construir com outros profissionais, famílias e entidades; (iv) construir dispositivos de avaliação que permitam, acima de tudo, pilotar os projetos, respeitando a natureza curricular e pedagógica dos mesmos.

Conclusão

“Somos uma mistura do cérebro com que nascemos e do treino que ele recebe.”

Zita Areal (2006, p. 10).

Este é um trabalho que, em termos históricos, se encontra vinculado ao projeto de afirmação e consolidação da escola de massas em Portugal, uma escola onde a diversidade deixe de ser encarada como um problema para passar a ser entendida como uma condição educativa, o que é, provavelmente, um dos maiores desafios com que escolas e professores se têm vindo a confrontar.

É neste contexto que a problemática da diferenciação curricular e pedagógica terá que ser entendida como um desafio concetual e praxeológico de primeira grandeza, dado que a diferenciação deixou de ser entendida como a exceção para passar a ser um eixo transversal fundamental do trabalho de formação e de socialização cultural a promover nas escolas. Sendo este um pressuposto nuclear deste trabalho, como se comprova pela reflexão que produzimos no capítulo II desta tese, intitulado: «As escolas portuguesas contemporâneas como espaços de formação: Contributo para o debate», faz sentido perguntar porque é que se circunscreveu no debate sobre os projetos de diferenciação curricular e pedagógica à problemática das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

A resposta a esta questão é, em larga medida, uma resposta que nos remete para uma opção pragmática, em função da qual se percebe que se partiu do princípio que, para se produzir uma investigação produtiva sobre a dimensão da diferenciação curricular e pedagógica nos projetos de educação escolar que têm lugar nas escolas de hoje, uma das vias é interpelar o modo como nestas escolas se lida com as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Assim, e como constatámos no capítulo III, intitulado: «Dificuldades de aprendizagem: Delimitação de um campo de reflexão e de intervenção educativa», tais dificuldades tendem a ser abordadas como uma problemática subordinada à intervenção com alunos identificados como integrantes do grupo das necessidades educativas especiais e/ou uma problemática que remete mais para o campo da reflexão psicológica do que propriamente para o campo da reflexão pedagógica. Finalmente, há uma outra via, aquela através da qual se estuda a problemática das dificuldades de aprendizagem a partir do enquadramento social e cultural dos

alunos, uma via que se enquadra no domínio onde a sociologia da educação constitui a sua referência maior. Ou seja, estamos perante uma problemática onde, defendemos, é necessário promover mais investigações sobre a mesma, a partir dos quadros de referência das áreas relacionadas quer com a organização e gestão curricular quer com a organização e gestão pedagógica, o que constitui uma primeira razão que justifica o nosso vínculo ao terreno da investigação sobre a diferenciação curricular e pedagógica. Neste caso, e de acordo com estes argumentos, defende-se a possibilidade de através de uma leitura curricular e pedagógica das dificuldades de aprendizagem se entrar no campo da diferenciação educativa em contextos escolares.

Noutra perspetiva, ainda relacionada com a opção pragmática atrás referida, valorizou-se o facto da investigação sobre este campo dever ser, também, uma investigação exequível. Deste modo, a opção pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos explica-se, finalmente, por ser uma problemática que, dada a relação de proximidade dos professores com a mesma, os conduz a ter que se confrontar com os desafios da diferenciação curricular e pedagógica. Foi assim, a partir de um tal confronto, que se tornou possível garantir a produção de um discurso dos professores sobre esses desafios, aceder a documentos relacionados com os mesmos e, deste modo, poder usufruir dos objetos de pesquisa que sustentam esta tese. Isto não significa que estejamos a afirmar que a problemática da diferenciação não poderá ser estudada tendo como referência outros sujeitos e outras situações, mas tão somente que é mais fácil fazê-lo a partir da relação que os docentes e as escolas mantêm com aqueles alunos, dado o facto de, perante tais alunos, os discursos e as práticas dos professores tenderem a adquirir uma visibilidade inédita sobre as conceções e as práticas de diferenciação curricular e pedagógica daqueles docentes. É verdade que esta focalização na relação entre as dificuldades de aprendizagem e a diferenciação curricular e pedagógica poderá parecer uma opção controversa, na medida em que se corre o risco de pode conferir uma nova legitimidade às pedagogias de natureza compensatória como pedagogias passíveis de salvaguardar o paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2013) de qualquer tipo de interpelação. Neste caso, aquelas pedagogias poderiam ser vistas como pedagogias redentoras, capazes, por isso, de minimizar ou resolver o impacto daquele paradigma, nomeadamente ao nível da fabricação do insucesso escolar dos alunos (Perrenoud, 2001).

Não é, nem nunca foi, esta a nossa perspetiva que, aliás, está bem presente nas linhas de força da abordagem que sustenta o processo de análise a que submetemos os Projetos Curriculares de Turma, as Atas, os Planos de Recuperação e as entrevistas dos professores.

Em suma, não foi em nome da salvaguarda do paradigma da instrução que optámos por abordar a diferenciação pedagógica a partir da reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos ou tão pouco por circunscrever a primeira problemática à segunda. Como já o defendemos nesta tese, as dificuldades de aprendizagem dos alunos constituem uma oportunidade para se compreender como é que os professores refletem e agem perante tais dificuldades. Que tipos de leitura é que promovem? Que respostas é que concebem? Como é que avaliam o trabalho realizado? É face ao modo como os professores respondem a estas questões que se torna possível abordar e analisar as suas conceções e práticas de diferenciação curricular e pedagógica. Por outro lado, seria um equívoco concetual óbvio considerar que abordar a diferenciação educativa nas escolas, a partir das dificuldades de aprendizagem dos alunos, implicaria obrigatoriamente a aceitação de uma visão excessivamente circunscrita da diferenciação curricular e pedagógica. Uma tal visão depende, na nossa opinião, mais da racionalidade que sustenta uma tal visão do que do objeto a partir do qual se reflete. Não é, por isso, a atenção que se presta às dificuldades de aprendizagem que impede a reflexão sobre a diferenciação curricular e pedagógica de ser abrangente e inclusiva, mas o modo como se processa a leitura sobre essas dificuldades e se age perante as mesmas.

Seja como for, sabemos-lo hoje, esta tese poderia ter sido realizada em função de outros objetos de pesquisa, os quais enunciámos, aqui e neste momento, como propostas de trabalho e de investigação num campo onde há tanto para e por fazer. Assim, defendemos a importância de se investigar:

- a. as conceções e práticas de diferenciação curricular e pedagógica em agrupamentos enquadrados no programa «Territórios Educativos de Intervenção Prioritária» (TEIP), tendo em conta a experiência de trabalho desenvolvida a partir de dispositivos como os das assessorias e tutorias pedagógica e outros, os quais merecem ser objeto de reflexão;
- b. a experiência e a reflexão que se tem vindo a produzir no âmbito do «Projeto Fénix» no domínio das intervenções que têm lugar nas escolas, na medida em que é um projeto que se identifica, prioritariamente, como um projeto de diferenciação curricular e pedagógica;
- c. os projetos de intervenção que se assumem como projetos de rutura face ao modo de ensino simultâneo, definindo-se, de forma alternativa, como projetos de organização cooperativa do trabalho de ensino e aprendizagem, como é o caso, entre outros, dos projetos dinamizados por docentes relacionados com o Movimento da Escola Moderna

Portuguesa ou mesmo os projetos que se desenvolvem em contextos como o da Escola da Ponte.

Uma tal proposta não significa, contudo, que o projeto de reflexão e de investigação a que se dá corpo nesta tese seja entendido como o projeto possível. A opção pelo mesmo foi pensada e desejada, ainda que seja uma opção que deverá ser entendida como possível entre outras pelas quais poderíamos decidir, uma opção que consideramos ser uma opção pertinente quer devido às razões já enunciadas quer devido ao restante conjunto de razões que passamos a enunciar.

Como já o referimos, esta tese é um trabalho que discute as conceções e as práticas de diferenciação curricular e pedagógica, do ponto de vista das suas possibilidades, dificuldades, equívocos e obstáculos curriculares e pedagógicos, a partir do modo como os professores concebem o trabalho com os alunos que manifestem dificuldades de aprendizagem. Trata-se de um trabalho que concetualmente se situa no campo da reflexão curricular e pedagógica, o que poderá ser entendido como uma das suas imagens de marca, um trabalho onde, repetimo-lo, as dificuldades de aprendizagem constituem a porta de entrada para a reflexão sobre a diferenciação curricular e pedagógica e não tanto o eixo concetual e praxeológico em função do qual a tese se desenvolve.

Assim, o que se pretendeu, num primeiro momento, foi identificar e refletir sobre algumas das dificuldades de um tal projeto, a partir da literatura disponível e dos dados obtidos através do projeto de investigação desenvolvido. Num breve balanço relativo às conclusões a que chegamos sobre as dificuldades desse projeto, antes de nos referirmos aos obstáculos, equívocos e possibilidades do mesmo, poderemos considerar que a maior dificuldade reside, provavelmente, na rutura que terá que se estabelecer entre um modelo de ação educativa que foi construído para promover o ato de educar nas escolas como “uma operação de formatação, preparando os alunos para uma vida futura, segundo os padrões e os valores daquele que educa” (Trindade & Cosme, 2013, p.23) e um modelo de ação educativa que se configura em função de outros parâmetros e pressupostos, um modelo que se afirma como uma atividade educativa capaz de propiciar um diálogo entre os alunos, entendidos como seres singulares, os professores, enquanto interlocutores qualificados (Cosme, 2009), e nas suas particularidades concetuais e epistemológicas, o património de informações, instrumentos e procedimentos culturalmente valorizados e socialmente valorizados, o qual constitui a condição e a referência desse diálogo e, por essa via, do projeto de formação que tem lugar nas escolas (Trindade &

Cosme, 2010). Ou seja, o que passa a estar em jogo na ação educativa que os professores desenvolvem nas escolas, seja essa ação dirigida, ou não, para alunos que manifestem dificuldades de aprendizagem, é um desafio que obriga a repensar o sentido e a natureza dos atos de ensinar e aprender. Ensinar é um ato que deixa de estar subordinado à reprodução estrita de informações que os professores divulgam e aos procedimentos cuja aplicação garantem, tendo em conta que estas práticas, dada a prescritividade pedagógica das mesmas, se constituem como um obstáculo à afirmação da diferenciação curricular e pedagógica como um eixo fundamental dos projetos de educação escolar. Por isso, mais do que estabelecer uma rutura pedagógica, torna-se necessário estabelecer uma rutura epistemológica. É que para o paradigma da instrução (idem), o processo de apropriação do património culturalmente e socialmente valorizado explica-se como um processo em que os alunos são entendidos como “consumidores de conhecimentos que são tidos como inquestionáveis” (Cosme & Trindade, 2013, p. 24). Por isso, é que Pozo e Crespo (2009) defendem que, no âmbito deste paradigma, “quanto mais o que o aluno diz ou escreve for parecido com o que o professor e o livro didático disserem, melhor conceituado será o aprendiz” (p. 251). Ou seja, em termos epistemológicos, parte-se do princípio, explícita ou implicitamente, que a função das escolas é difundir um tipo de conhecimento que por ser “validado através de operações metodológicas consideradas insuspeitas, aspira a transformar-se no conhecimento legítimo” (Cosme & Trindade, 2013, p. 27). É a partir deste pressuposto que se explica a desvalorização dos alunos como intérpretes e produtores de significados, os quais, quando muito, só poderão almejar a assumir um tal estatuto após a apropriação desse conhecimento divulgado pelos professores. Para os que se situam no paradigma da instrução, sem esta divulgação,

“a possibilidade de interpretação e de produção de significados por parte dos alunos fica comprometida, na medida em que estes ou são vistos como seres incapazes de interpretar e construir saberes ou são vistos como seres que interpretam e produzem significados de forma inadequada” (ibidem).

Em suma, a rutura curricular e pedagógica face ao paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010), que constitui uma dificuldade sentida pelos professores no desenvolvimento de projetos de diferenciação curricular e pedagógica que se assumam como projetos de natureza inclusiva, remete-nos para um outro tipo de dificuldades que se prendem com uma conceção epistemológica sobre o processo de apropriação do conhecimento que ignora os alunos, nas suas particularidades, como construtores de significados.

No domínio das dificuldades que, neste caso, se confundem, por vezes, com equívocos conceituais e praxeológicos, podemos identificar a visão normativa do currículo, proposta por alguns professores, como um fator que afeta a possibilidade de se promoverem projetos de diferenciação. De igual modo, e num outro plano, evidenciam-se as conceções e práticas relacionadas com o domínio da planificação e da avaliação, as quais, neste trabalho, se revelaram em função quer da identificação dos problemas de aprendizagem, mais do que nas propostas educativas a desenvolver, quer por via da opção por diagnósticos generalistas e ambíguos, quantas vezes realizados em função de categorias de análise dissociadas dos desafios curriculares e pedagógicos que os alunos terão que superar, uma atitude que está na origem da definição de medidas, subsequentes à avaliação produzida, que, igualmente, se afirmam como medidas pouco focalizadas nas problemáticas curriculares e pedagógicas que as justificam, como medidas que se configuram de forma excessivamente vaga ou como medidas que acabam por ser da responsabilidade exclusiva de outros atores educativos. Trata-se de dificuldades ou equívocos que, até certo ponto, têm a sua génese no vínculo que os professores mantêm com o paradigma da instrução e as opções de carácter conceitual e epistemológico que explicam este mesmo vínculo, ainda que seja necessário reconhecer que um tal vínculo pode ter implicações distintas no modo como se concebem as respostas pedagógicas diferenciadas perante os alunos que manifestem dificuldades de aprendizagem. Sendo certo que, tal como defendem Tomlinson e Allan (2002), diferenciar não é exatamente sinónimo de adequar conteúdos, processos e programas de avaliação às singularidades cognitivas e culturais dos alunos, importa reconhecer, apesar de tudo, que uma adequação bem pensada e conduzida é menos gravosa que uma adequação mal concebida e aplicada.

Os restantes tipos de dificuldades, que neste caso poderão ser consideradas como obstáculos, têm a ver com as condições logísticas de trabalho nas escolas, como nesta tese é o caso das turmas com alunos pertencentes a diferentes anos de escolaridade, ou as condições organizacionais que dizem respeito ao modo como se criam, ou não, os espaços necessários à reflexão e à partilha entre docentes ou se estabelecem as sinergias com as famílias e outras entidades inseridas nas comunidades locais. No nosso estudo, este último tipo de obstáculos não são enunciados nos discursos dos professores, ainda que alguns deles manifestem o incómodo e a insatisfação face ao que consideram ser obrigações institucionais sem sentido e pertinência, o que, a julgar pela análise que realizámos a propósito dos Planos de Recuperação (PR), terá que ser objeto da nossa interpelação, nomeadamente quando se considera, como se fosse um facto inevitável, a elaboração de PR manifestados por um formulário ou o facto de

estes dispositivos serem documentos inúteis e sem qualquer tipo de implicações na resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos. Nem a função do formulário poderá ser a de impedir os professores de produzirem um documento exequível e contextualizado nem se pode aceitar que os problemas de aprendizagem não sejam objeto de uma reflexão criteriosa acerca das causas dos mesmos e das medidas a adotar, medidas estas que, ainda por cima, terão que ser objeto de formalização quer para envolver outros profissionais e as famílias, quer para se poder aferir o impacto e a qualidade das decisões tomadas. Como já o referimos, é necessário apoiar os professores quer a produzirem diagnósticos plausíveis e pertinentes, quer a refletir sobre as ações passíveis de responder aos problemas identificados, quer a decidir quais lhes parecem ser as mais adequadas e a avaliar, finalmente, o seu impacto de forma a superar as resistências manifestadas por alguns dos entrevistados. Reconhecer uma tal necessidade é uma proposição que nos remete inclusive para decisões de carácter institucional, recusar a elaboração dos PR é outra proposição bem diferente, podendo significar, apenas, que se abordam as dificuldades de aprendizagem dos alunos de forma aleatória e contingente, o que, afinal, é contraditório com uma escola que se enquadra numa sociedade sujeita a valores e a princípios democráticos.

Se as situações e os fatores acabados de referir exprimem as dificuldades, os obstáculos e os equívocos que detetámos relativamente às respostas curriculares e pedagógicas diferenciadas que se constroem para enfrentar a problemática das dificuldades de aprendizagem, importa, agora, identificar algumas das possibilidades que, através da análise dos Projetos Curriculares de Turma, das Atas, dos Planos de Recuperação e dos discursos dos entrevistados, se podem vislumbrar no que diz respeito à construção de ambientes escolares mais inclusivos⁶².

Basta recordar as tensões que identificámos nesta tese a partir da análise que realizámos para se compreender que estamos perante um grupo de docentes, de situações e de desafios que é marcado por zonas de luz e de sombra. Tendo acabado de definir as zonas de sombra, a partir da identificação das dificuldades, dos obstáculos e dos equívocos, chegou o momento de nos referirmos aos dados referentes ao que nas entrevistas e nos documentos analisados podem ser entendidas como expressão de situações passíveis de ser consideradas como situações potenciadoras de práticas de diferenciação curricular e pedagógica.

⁶² A não inclusão nesta lista dos dados obtidos, a partir das observações das aulas, decorre do estatuto que uma tal observação teve no âmbito do nosso estudo e do reconhecimento da nossa parte que as aulas observadas nos podiam dar indicações preciosas acerca do clima pedagógico vivido, e que não nos permitiam sustentar qualquer tipo de conclusões credíveis acerca do trabalho pedagógico que aí se realizava.

Neste sentido, poderemos afirmar que as representações de alguns dos docentes entrevistados a partir das quais se recusa uma visão normativa da gestão do currículo, a recusa, igualmente, do insucesso escolar dos alunos como uma ocorrência inevitável, a reflexão e a interpelação que alguns dos entrevistados produzem sobre as suas próprias práticas ou a aposta na diferenciação das atividades pedagógicas tendo como referência os mesmos conteúdos curriculares⁶³ são indicadores de uma postura, por parte dos docentes, passível de permitir o desenvolvimento de práticas de diferenciação curricular e pedagógica congruentes com uma perspetiva mais abrangente e inclusiva.

Se é necessário reconhecer que a possibilidade de se transitar de uma perspetiva circunscrita e exclusivamente remediativa dos projetos de diferenciação curricular e pedagógica para uma perspetiva mais abrangente e inclusiva depende da rutura a estabelecer com o paradigma pedagógico da instrução (Trindade & Cosme, 2010), importa reconhecer, igualmente, que este é um desafio bastante complexo e sinuoso. Um desafio que envolve a construção de sinergias potenciadoras de um tal projeto entre diversos tipos de atores e a necessidade de reconhecer as contradições, as tensões e as incertezas de todas as espécies com que nos confrontamos neste âmbito. O que se reivindica é que rompamos com as idiossincrasias em função das quais se afirmou e construiu a Escola e o modelo de educação escolar. Por isso é que a intervenção dirigida para alunos que manifestem dificuldades de aprendizagem poderá constituir uma oportunidade para, a partir desta problemática, se construírem respostas mais capazes e consequentes. De algum modo, este poderá ser um dos contributos mais pertinentes desta tese quando permite evidenciar algumas das dimensões que poderão catalisar intervenções mais inclusivas e, igualmente, as vulnerabilidades das conceções e das respostas que têm vindo a ser propostas. Neste sentido, e face ao 1º ciclo do Ensino Básico daquele agrupamento escolar específico, possuímos um conjunto de informações que poderão contribuir para se refletir sobre o sentido da mudança. De certa maneira, os dados e a reflexão que produzimos permitem constituir-se como um contributo para se refletir, em conjunto com outros contributos, para o sentido das mudanças a empreender nas escolas portuguesas.

Ainda que admitamos a enorme importância que trabalhos como este poderão assumir para abordar a problemática que o justifica, não cremos, também, que estes trabalhos só por si possam promover algumas das mudanças necessárias. Os trabalhos de investigação são decisivos para nos ajudar a refletir sobre a realidade, mas esta reflexão não poderá ficar

⁶³ A referência a 17 entrevistados que afirmavam a importância de redefinir práticas e discursos para suscitarem uma melhor compreensão dos seus alunos enquadra-se nesta categoria de análise.

confinada a estes trabalhos. Se nas escolas não houver responsáveis pela recolha dos dados, pelo processamento da informação que estes dados fornecem, pela reflexão sobre tal informação e pela assunção de medidas consequentes com esta reflexão, aquelas mudanças acabam por ficar comprometidas. Eventualmente, os trabalhos de investigação poderão apontar caminhos, evidenciar potencialidades e vulnerabilidades, constituir-se como polos de referência da reflexão a produzir ou apoiar os professores e as escolas a confrontarem-se com a realidade e os desafios para que esta os convoca. Trata-se de um contributo necessário mas não é um contributo suficiente, ainda que ficássemos bastante satisfeitos se, com este trabalho, propusermos um contributo pertinente.

Bibliografia

- Adelman, H. S.; Taylor, L. (1986). *An Introduction to Learning Disabilities*. Glenview. Scott Focesman and Comp.
- Adelman, H. S. (1992). LD: The Next 25 years. In *Journal of learning Disabilities*, 25 (1), pp. 17-22.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2001) (Org.). *Escola reflexiva e Nova racionalidade*. Porto: Artmed Editora.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In Allal, L.; Cardinet, J.; Perrenoud, P. (Org.). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Allal, L. (1988). Vers un Elargissement de la Pédagogie de Maîtrise. In Huberman, M. (Dir.). *Assurer la Réussite des Apprentissages Scolaires? les propositions de la pédagogie de maîtrise*, pp. 87-126. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
- Alves, I. G. (2002). As Novas Tecnologias da Formação de Professores no contexto tecnológico. *Educação Tecnológica*, Belo Horizonte, 2 (7), pp. 46-53.
- Ambrósio, T. (1981). Democratização do ensino. Em Silva, M.; Tamen, M. I. (Coord.). *Sistema de Ensino em Portugal*, pp. 575-601. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Anderson, D. R.; Sweeney, D. J.; Williams, T. A.; Martin, K. (2007). *An Introduction to Management to Science: Quantitative Approaches to Decision Making*. Mason. Thomson Higher Education.
- André, M. E. D. A. (1996). *Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso*. Caderno pesquisa, n.º 99, Nov., pp. 16-20. São Paulo.
- Anfilóquio, Ângela C. M. (2011). *Monitorização com base no currículo: um estudo sobre dificuldades de aprendizagem específicas em Matemática*. Tese de mestrado inédita. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Apple, M.; Beane, J. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Barata, C. L. F. (2010). *Processos e práticas de inclusão educativa: do currículo comum ao currículo diferenciado*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, área de especialidade Desenvolvimento Curricular, apresentada ao Instituto de Educação, da Universidade do Minho, Braga.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *Os liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)* – vol. I. Lisboa: FCG e JNICT.
- Bateman, B. (1965). An Education's view of a diagnostic approach to learning disorders. In Hellmuth (Ed.). *Learning disorders*, vol. I. Seattle: Special Child Publications.
- Baudelot, C.; Establet, R. (1975). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Behrens, M. A. (2009). *O Paradigma emergente e a prática pedagógica*. 3.^a Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, conceções e políticas. *Análise Social*, vol. XXV (108-109), pp. 715-733.
- Boal, M.^a E.; Hespanha, M.^a C.; Neves, M. B. (1996). Para uma Pedagogia diferenciada. In *Cadernos PEPT 2000*, n.º 19. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R.; Biklen (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1987). Propostas para o ensino do futuro. *Cadernos de Ciências sociais*, n.º 5, pp. 101-119.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (s.d.). *A reprodução: Elementos para uma Teoria dos Sistema Educativo*. Lisboa: Editorial Vega.
- Bruner, J. S. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Campos, A. M. F. (2011). Novos rumos da educação no Estado Novo: Influência da abertura da economia portuguesa no pós – II Guerra no Sistema Educativo Português. Encontro APHES, Coimbra 2011 (documento policopiado).
- Canário, R.; Alves, N.; Rolo, C. (2001). *A Escola e a Exclusão Social*. Lisboa: educa/IEE.
- Canário, R. (2008). *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, A.; Simões, E. (1999). Alfabetização e escola em Portugal no séc. XX: censos nacionais e estudos de caso. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), pp. 163-194.
- Cardinet, J. (1986). Linhas de desenvolvimento dos trabalhos atuais sobre a avaliação formativa. In Allal, L.; Cardinet, J.; Perrenoud, P. (Orgs.). *A avaliação formativa num ensino diferencia*, pp. 289-304. Coimbra: Livraria Almedina.

- Cardoso, M.^a. T. P. (2010). *O conhecimento matemático e didático, com incidência no pensamento algébrico, de professores do primeiro ciclo do ensino básico: que relações com um programa de formação contínua?* Tese de doutoramento em Estudos da Criança, na área de conhecimento, Matemática Elementar, apresentada ao Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, Braga.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In Poupart, J.; Deslauriers, J.P.; Groulx, L.H.; Lapemère, A.; Mayer, R.; Pires, A.P. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*, pp. 295-316. Petrópolis, Vozes.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Codeço, A. I. M. (2010). *A importância da intervenção psicomotora em crianças com dificuldades de aprendizagem específicas da leitura*. Dissertação de mestrado em Reabilitação Psicomotora, apresentada à Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade Técnica de Lisboa.
- Colus, F. A. M.; Lima, R. C. P. (2007). A família do educando com dificuldades de aprendizagem: um estudo de representações sociais. *Olhar de Professor*, pp. 195-208. Ponta Grossa: PR.
- Correia, L. M.; Martins, A. P. (1999). *Dificuldades de aprendizagem. Que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para Educadores e Professores*. 2.º Edição. Porto. Porto Editora.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.
- Cosme, A.; Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: LivPsic.
- Costa Neto, P. L. O. (1977). *Estatística*. São Paulo: Edgard Blücher.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation (1er cycle)*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Crahay, M. (2002). *Poderá a escola justa e eficaz? Da igualdade de oportunidades à igualdade de conhecimentos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: instituto Piaget.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Lidel – Edições, Lda.
- Delors, J. (2005). *Educação, um Tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

- Dewey, J. (2004). *Democraia y educación*. Madrid: Ediciones Marata, S.L.
- Dias, M.; Chaves, J. (2000). O Programa de treino da perceção visual para alunos com dificuldades de aprendizagem do 1.º ciclo do Ensino Básico. In *Atas do V Congresso Galego-Português de psicopedagogía*, n.º 4, vol. 6, 4.º ano. Braga: Universidade do Minho.
- Estevão, C. V. (2004). *Educação, Justiça e Autonomia. Os lugares da Escola e o Bem Educativo*. Porto: Edições ASA.
- Esteves, L. C. V. de A. (2007). *A intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem: da recuperação à prevenção*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19, 41, pp. 347-372.
- Fernandes, R. (1981). Ensino Básico. In Silva, M; Tamen, M.I. (Coords.). *Sistema de Ensino em Portugal*, pp. 167-190. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Gall, A. L. (1993). *O Insucesso Escolar*. Coleção Temas pedagógicos. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goetz, J. P., Le Compte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic press.
- Goodson, I. F. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: EDUCA, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Gouveia, L. M. L. (2009). *A Autoestima em alunos com dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de mestrado em Ciências do Desporto, área de especialização em Atividade Física Adaptada, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade do Porto.
- Guba, G. E.; Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth evaluation generation*. Newbury Park: Sage Publications.

- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hammill, D. D. (1990). On Defining learning Disabilities: An Emerging Consensus. In *Journal of Learning Disabilities*, 23 (2), pp. 74-84.
- Helder, R. R. (2006). *Como Fazer análise documental*. Porto: Universidade do Algarve.
- Houaiss, A.; Villar, M. (2003). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa, Ltda.
- Iturra, R. (1990). *A Construção Social do Insucesso escolar: Memória e aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Editora Escher.
- Kahlmeyer-Mertens, R. S.; Fumanga, M.; Siqueira, F. N.; Tofano, C. B. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa: Linguagem e método*, vol.1, 1.^a edição. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodologia de análisis de contenido: teoria y práctica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Leal, M. R. M. (2004). Insucesso Escolar e Abandono escolar. In *Cadernos de Educação de Infância*, Jul./Set., pp. 1-17.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., e Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévy, P. (1994). *As Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal (1997). *Iniciativa Nacional para a Sociedade da Informação*. Recuperado em 2009, Março 15, de <http://www.missao-si.mct.pt>, na sessão dedicada ao Livro Verde.
- Lopes, A. S. P. R. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas e desordem por défice de atenção e hiperatividade: Um estudo single-subject sobre monitorização da atenção*. Dissertação de mestrado em Educação Especial, área de especialização em Dificuldades de Aprendizagem, apresentada ao Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, Braga.
- Lopes, C. P. (2005). *Caracterizar a Ação Educativa par ensinar a partir do aluno*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Ludke, M.; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

- Marinho, M.^a, F. P. (2007). *Quem sou quando não sei? Um estudo de caso em dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de mestrado em Educação Especial, área de especialização em Dificuldades de Aprendizagem, apresentada ao Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, Braga.
- Martins, A. M.; Parchão, Y. (s. d.). *A legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des) responsabilização dos professores*. Recuperado em 2009, Março 20, de <http://sweet.ua.pt/~amm/científica/doc8/doc8.pdf>.
- Matos, J. F.; Carreira, S. P. (1994). Estudos de caso em Educação Matemática – Problemas atuais. *Quadrante*, vol. 3, 1, pp. 19-53.
- Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o dizer e o fazer: A coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed.
- Meirieu, P. (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Melo, L. C. L. R. (2011). *Currículo, Práticas educativas e Diferenciação pedagógica no pré-escolar e no 1.º ciclo*. Relatório de estágio para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Ciências de Educação, da Universidade dos Açores.
- Méndez, J. M. A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA.
- Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar. Políticas Educativas e Práticas Sociais*. Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira. Coleção Educação e Formação. Odivelas: Edições Pedago.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, B. M.; Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis – An Expanded Sourcebook*. California: Sage Publications.
- Miranda, C.; Morais, A. M. (1996). O posicionamento dos alunos na escola e na sociedade – Influência dos contextos sociais da escola e da família. *Revista de Educação*, VI (1), pp. 89-99.
- Mónica, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moreira, V. (2000). *Escola do Futuro: sedução ou inquietação. As novas tecnologias e o reencantamento da escola*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, W. W. (2001) (Org.). *Qualidade de vida: complexidade e educação*. Campinas: Papirus.

- Morgado, J.; Ferreira, J. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In Moreira, A. F.; Pacheco, A. B. (2006). *Globalização: desafios para políticas e práticas*, pp. 61-86. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (1995). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para uma Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mourão, D. M.^a B. (2011). *Dificuldades de aprendizagem específicas na leitura: um estudo quantitativo sobre a monitorização com base no currículo*. Dissertação de mestrado em Educação Especial, área de especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, apresentada ao Instituto de Educação, da Universidade do Minho, Braga.
- National Advisory Committee on Handicapped Children (1968). *First annual report of National Advisory Committee on Handicapped Children*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Neves, I. (1992). O Posicionamento da criança na família/comunidade: influência no aproveitamento escolar. *Revista de Educação*, vol. 11, n.º 2, pp. 35-53.
- Niza, S. (1992). Píalres de uma prática democrática. In Vilhena, G.; Soares, J.; Henrique, M. (Orgs.), *Cadernos de Formação Cooperada – I, «nos 25 anos do Movimento da escola Moderna»*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 7-9.
- Niza, S. (1992b). O Diário da Turma e o Conselho. *Caderno de Circulação Interna*, n.º 4, 1-3.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular da educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. O. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, pp. 139-159. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, pp. 77-98.
- Nóvoa, A. (1998). Nos 30 anos do Movimento da Escola Moderna. *Revista da Escola Moderna*, n.º 3 (5.º série), pp. 13-18.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. Porto: Edições ASA.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.; Pacheco, M. de F. (2012). *A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte*. Rio de Janeiro: WAK editora.
- Pardal, L.; Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

- Peixoto, L. M. F. C. (2008). *Dificuldades de aprendizagem: repercussões afetivas, comportamentais e na progressão escolar*. Tese de doutoramento em Educação, área de especialização, Psicologia da Educação, apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia, da Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício da Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). Espaces-Temps de formation et organization du travail. In *Vários Espaços de Educação. Tempos de formação*, pp. 221-235. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud, P. (2011). *Diferenciação do Ensino: Uma questão de organização do trabalho*. Pinhais: Editora Melo.
- Pinheiro, S. M. L. S. R. (2009). *Dificuldades Específicas de Aprendizagem: A Dislexia*. Tese de Mestrado em Educação Especial. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Pires, D. M.; Morais, A. M. (1997). Aprendizagem Científica e Contextos Diferenciados de Socialização Familiar. Um Estudo com Crianças dos Estratos Sociais mais Baixos. In *Revista de Educação*, 6 (2), pp. 57-73.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante. Revista Teórica e de Investigação*, vol. III, n.º 1, pp. 3-18. Lisboa.
- Pourtois, J.-P.; Desmet, H. (1993). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pozo, J. I; Crespo, M. A. G. (2009). *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. Porto Alegre: Artmed.
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to Social Research—Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage
- Ribeiro, R. P. (2009). Diferenças Psico-cognitivas e Comportamentais nas aprendizagens: 1.º ciclo do ensino Básico. Tese de doutoramento em Ciências de Educação, na área de especialização Educação Especial, apresentada ao Departamento de Ciências de Educação, da Universidade de Aveiro.

- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M.^a do C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB, Ministério da Educação.
- Roldão, M.^a do C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Romão, J. E. (s/d.). *Escola Cidadã no Século XXI*. Recuperado em 2009, Janeiro 24, de http://www.unopar.br/2jepe/escola_cidada.pdf.
- Rourke, B. P. (1991). *Learning Disabilities and Psychosocial Functioning: A Neuropsychological Perspective*. New York: Guilford Press.
- Sampaio, J. S. (1978). Insucesso escolar e obrigatoriedade escolar em Portugal. *Análise Psicológica*, II, 1, 9-22.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. H.; Lúcio, O. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. 3.^a Edição. São Paulo: McGraw-Hill.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Revista escola Moderna*, n.º 8 (5.^a série), pp. 30-33.
- Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2001). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, J. L. (2006). *A Escrita e as TIC em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: um ponto de encontro*. Dissertação de Mestrado em Educação especial, área de especialização em Dificuldades de aprendizagem, apresentada ao Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho.
- Sarmento, M. J. (1999). Escola Básica: Sinais de abril em Tempo descontínuo. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 149-169.
- Schmidt, M. (1979). *Mastery learning: Theory, research and implementation*. Ontario: Ministry of Education.
- Serralha, F. (2001). Evolução das decisões morais em contexto educativo – Modelo democrático de socialização. *Revista Escola Moderna*, n.º 11 (5.^a série), pp. 32-42.
- Silva, J. M. (2006). *A pragmática comunicacional no curriculum oculto: subsídios para uma abordagem interdisciplinar*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Silva, M.^a C. L. R. M. da (1997). *(Trans) formar é possível: retrato de uma escola em mudança*. A Evolução do Sistema e o PRODEP. 1.^a Edição. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento, ME.

- Silva, T. T. (2001). Quem escondeu o currículo oculto. In *Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, pp. 77-152. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sil, V. (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar: Percepções, Estratégias e Opiniões dos Professores: Estudo Exploratório*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, L., Santos, L. (1999). A Relação entre estilos pedagógicos e desempenho escolar em Portugal. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 12, n.º 2, pp.1-11. Recuperado em 2012, novembro 29, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/188/18812206.pdf>
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. E. (2005). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Stengers, I.; Bensaude-Vincent, B. (2005). *100 Palavras para conhecer as ciências*. Lisboa: Teorema.
- Stoer, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porro: Edições Afrontamento.
- Tedesco, J. C. (2008). *O Novo Pacto Educativo. Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Teodoro, A. (2003). Educação e políticas educativas no Portugal contemporâneo: Da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir. *Revista Lusófona de Educação*, 1, pp. 127-144.
- Tomlinson, C. A.; Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Torgesen, J. k. (1991). Learning Disabilities: Historical and Conceptual Issues. In Bernice, Y. L. Wong (Ed.). *Learning About Learning Disabilities*, pp. 3-37. New York. Academic press, Inc.
- Trindade, R.; Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trindade, R. (2012). *O Movimento da educação Nova e a reinvenção da escola: Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: UP Editora.
- U.S. Office of Education (1977). Proposed rulemaking. In *Federal register*, 41 (230), pp. 52404-52407.

- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In, Silva, A. e Pinto, J. (Eds). *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 101-128. Porto: Edições Afrontamento.
- Velasquez. M.^a G. M. C. F. (2007). *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: estudo longitudinal com alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento em Educação, área de especialização de Psicologia da Educação, apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia, da Universidade do Minho.
- Vieira, R. (1999). *Ser igual, Ser diferente: encruzilhadas da identidade*. Porto: Profedições.
- Vieira, R. (2009). Identidades pessoais. Interações, campos de possibilidades e metamorfoses culturais. Lisboa: Edições Colibri/CIID – IP Leiria.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and methods*. 2.^a Edição. Thousand Oaks: sage.
- Zanon, D.; Mendes, M. E. B. (s/d.). *A aula: momento de pensar, refletir, agir!* Recuperado em 2009, Março 18, de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/38-4.pdf>

ANEXOS

**Anexo I – Protocolo/Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas para
implementação do Projeto de Investigação**

Ao/À

Exmo.(a) Sr.(a) Diretor(a)

Do Agrupamento de Escolas

Assunto: Autorização para implementação do projeto de investigação de doutoramento em educação acerca sobre as práticas de ensino diferenciado, em turmas de alunos com dificuldade de aprendizagem e suas implicações no sucesso escolar dos alunos, da Universidade Lusófona do Porto (ao abrigo do Despacho n.º 10969/2008, ponto 2, alínea k)

Eu, Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves, docente do 1.º ciclo do Ensino Básico, doutorando do Curso do Doutoramento em Educação, na Universidade Lusófona, solicito a V.ª Ex.ª autorização para implementar e desenvolver, nas escolas do Agrupamento Leça da Palmeira/Santa Cruz do Bispo o Projeto de investigação acima referido.

Visa essencialmente, conhecer, através de entrevistas dos professores e observação de aulas, as conceções e as práticas de ensino diferenciado, e compará-las, à luz do paradigma da pedagogia diferenciada e da diferenciação curricular, de forma a identificar quais as estratégias que melhor se adequam ao ensino de alunos sinalizados com e sem DA. Alguns documentos serão analisados como os Planos de recuperação, os Projetos curriculares de turma, e ainda Atas de Avaliação Trimestral.

Finalmente, gostaria de garantir a minha disponibilidade para, junto da Direção do Agrupamento e/ou do Conselho Pedagógico, esclarecer qualquer dúvida, relativamente ao projeto acabado de apresentar. Apresentarei, posteriormente um projeto mais detalhado de investigação, após o estabelecimento dos primeiros contactos com os professores da escola do 1º CEB.

Peço deferimento para a implementação do projeto de doutoramento, durante este ano letivo 2009/2010.

Com os melhores cumprimentos,

Matosinhos, ____ de _____ de 2009

(Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves)

ESCOLA EB1/JI

Projeto Curricular de Turma

Ano Letivo 200/200

----- Ano Turma -----

Professor/a da Turma -----

Representantes dos Encarregados de Educação

Efetivo-----

Suplente-----

Horário da Turma - incluir fotocópia do horário

I – Caracterização da Turma

1 – Identificação da Turma

Incluir fotocópia da lista da turma fornecida pelos serviços administrativos

2 – Caracterização da Turma

Nº do Aluno	Sexo F/M	Idade	Frequência de J. I.	Retidos a)	Transferidos b)	Plano Acomp. 2008/09	Subsidiados ASE c)	Educação Especial DL 3 07/01/08

a) Indicar quantas vezes foram, retidos e em que ano de escolaridade.

b) Referir de onde vieram transferidos e em que altura do ano letivo.

c) Indicar escalão.

2.1) Língua Materna diferente do português

Países do Leste Europeu	Ciganos	Chineses	Africanos	Brasileiros	Outros Países

2.2) Confissões Religiosas

Católica	Ortodoxa	Muçulmana	Protestante	Outra Confissão	Ateu/agnóstico

2.3) Motivações e interesses (Ocupação dos Tempos Livres)

Jogos Eletrónicos	Leitura	Cinema/DVD	Televisão	Viagens	Brincar ao ar livre

2.4) Expectativas face ao futuro

O que gostariam mais de aprender?					
Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Expressões	Educação Física	Outras

2.4.1.) Expectativas face ao futuro

O que aspiram vir a ser mais tarde?					
A mesma profissão dos pais	Curso superior	Curso técnico	Desporto	Artes	Outras

2.5.) Posse e utilização das TIC

Tem computador	Não tem computador	Tem Internet (em casa)	Não tem Internet (em casa)

2.6) Caracterização do Agregado Familiar

Famílias Estruturadas	Famílias Monoparentais	Pais Divorciados	Outras Situações a)

a) Indicar alunos órfãos, adotados, entregues a famílias de acolhimento,...

2.7) Caracterização sócio - cultural

Habilitações Académicas	Mãe	Pai	Encarregado de Educação
Analfabeto			
Ensino Básico 1º Ciclo			
Ensino Básico 2º Ciclo			
Ensino Secundário			
Ensino Médio			
Ensino Superior			

2.7.1) Caracterização sócio - profissional

Situação Profissional	Mãe	Pai	Encarregado de Educação
Trabalhador por conta de outrem			
Profissional independente			
Profissional liberal			
Desempregado			
Outra Situação			

2.7.2) Profissões dos Pais/Encarregados de Educação

N.º do aluno	Mãe	Pai	Encarregado de Educação

Profissão	Mãe	Pai	Enc. de Educação	%
Trabalhador Agrícola				
Operário				
Serviços/Trabalhador por conta de outrem				
Serviços/Trabalhador independente				
Trabalhador indiferenciado				
Funcionário Público				
Outra situação				

3) Identificação dos problemas a solucionar

3.1) Problemas Gerais da Turma

Nota: Inserir o relatório da turma do 3º Período do ano anterior

3.2) Casos Particulares

N.º do aluno	Em risco de retenção	Plano Ac. Sem retenção anterior	Plano Ac. Com retenção anterior	Plano de Rec Sem retenções	Plano de Rec. Com retenções	Apresenta Problemas de Assiduidade	Outros

III – Resultados Escolares

Metas quantitativas em termos de sucesso escolar, a atingir no final do ano lectivo

% De sucesso	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
Resultados do ano anterior			
Resultados da Avaliação Diagnostica			
Resultados 1º P			
Resultados 2º P			
Resultados 3º P			

Nota: Para preencher esta grelha ver indicações na matriz de 15/07.

IV – Estratégia Educativa a desenvolver

1) Definição de prioridades de intervenção

Nota: Consultar o Projeto Educativo

2) Casos Particulares

A) Alunos em risco de retenção

B) Alunos com problemas de assiduidade

C) Outros casos

Nota: estes pontos deverão ser apresentados em forma de texto narrativo e tendo em conta as indicações fornecidas na pág. 4 da matriz.

(...)

V – Plano de Atividades

Nota: Incluir o PAA e outras atividades que desejamos realizar apenas com a nossa turma

VI – Implementação de medidas de apoio

Nome do Aluno: _____

Medidas de apoio/ sala de aula	Competências a estimular no aluno	Situações de aprendizagem	Observações
Linguística	Sensibilidade à linguagem Expressão verbal Utilização das palavras para exprimir ideias Produção de textos	Situações que estimulem o aluno a falar, a ouvir, a visualizar diferentes palavras, a seguir instruções escritas ou a realizar associações entre palavras.	
Lógico – Matemática	Raciocínios lógicos Resolução de problemas	Situações que levem o aluno a fazer correlações e a utilizar o pensamento crítico na organização do seu trabalho.	
Visual/Espacial	Fazer mapas ou esquemas Orientação no espaço Observação dos pormenores visuais	Situações que levem o aluno a utilizar a memória visual, vendo e observando	

		com a ajuda de imagens ou de representações gráficas.	
Intrapessoal	Auto – avaliação Auto compreensão Expressão de sentimentos e pensamentos	Propor ao aluno tarefas individualizadas, podendo escolher as suas atividades numa atmosfera de correção.	
Interpessoal	Negociação/ mediação Compreensão dos outros	Propor ao aluno tarefas em grupo que lhe permitam analisar os outros entrando em relação com estes seguindo regras de moral e éticas.	

Nota: trata-se apenas de um exemplo que poderá ser adaptado a cada caso

VII – Conteúdos/ Competências específicas

Nota: Incluir Planificação Anual/Trimestral – a realizar pelo respetivo Conselho de Ano

VIII – Articulação Curricular

IX – Modos e instrumentos de avaliação

A avaliação das aprendizagens e competências dos alunos assumirá três formas: diagnóstica, formativa e sumativa. Esta última decorrerá de acordo com os critérios e instrumentos aprovados pelo Conselho Pedagógico deste Agrupamento.

Nota: deverá incluir os critérios de avaliação.

X – Avaliação/ Reformulação do PCT

Este Projeto é dinâmico e será avaliado, reformulado e, se necessário, enriquecido pelo professor da turma, ordinariamente no final de cada período e extraordinariamente, sempre que tal se considere pertinente. As reformulações serão apresentadas em forma de anexo.

XI – Avaliação final do PCT

1) Nível atingido

N.º total de alunos		100%
N.º de alunos sem nível negativo		%
Nº de alunos retidos		

Nº de alunos c/ Plano de Recuperação e que transitaram		
Nº de alunos c/ Plano de Recuperação e que não transitaram		
Nº de alunos c/ Plano de Acompanhamento e que transitaram		
Nº de alunos c/ Plano de Acompanhamento e que não transitaram		
Nº de alunos com situação de abandono escolar		
Nº de alunos encaminhados para outros percursos educativos - (ano de esc.)		

2) Considerações finais

Nota: incluir aspetos positivos alcançados pela intervenção dos diferentes elementos da comunidade escolar, ver matriz pág. 6.

Data:-----

O Professor da Turma:-----

1. Identificação das Finalidades do PCT (FPCT)

FPCT1 - Construir nos alunos, consciência cívica, de forma a tornarem-se capazes de intervir socialmente, consciente e ativamente, respondendo a desafios;

FPCT2 - Adequar o currículo nacional às especificidades dos alunos da turma, adotando uma planificação flexível;

FPCT3 - Articular o currículo nacional com as situações reais para a sua operacionalização;

FPCT4 - Proporcionar uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber;

FPCT5 - Promover a comunicação entre os diferentes elementos da comunidade educativa;

FPCT6 - Construir no quotidiano da escola um exercício permanente de direitos e deveres de cidadania;

FPCT7 - Proporcionar a aquisição de métodos e técnicas de um trabalho individual que permita aos alunos ganhar hábitos de um estudo autónomo;

FPCT8 - Fomentar o gosto pela leitura e pela escrita proporcionando a aquisição e o desenvolvimento de competências;

2. Identificação das Estratégias Educativas nos PCT (EDD)

- EED1** - Incutir regras de comportamento dentro e fora da sala de aula;
- EED2** - Respeitar e ajudar os seus companheiros e outros elementos da comunidade;
- EED3** - Organizar atividades que promovam a autonomia, a responsabilidade, o sentido crítico, diálogo democrático (o desenvolvimento individual e do grupo, desenvolvimento global de competências e criação de hábitos e métodos de trabalho);
- EED4** - Estimular e captar as atenções;
- EED5** - Desenvolver a capacidade de raciocínio;
- EED6** - Desenvolver a capacidade de resolução de problemas;
- EED7** - Aquirir e desenvolver as competências fundamentais de escrita e leitura (por ex.: projetos de leitura);
- EED8** - Sensibilizar para uma cultura de segurança essencialmente em espaço escolar;
- EED9** - Promover atividades no âmbito do projeto "Escola Promotora de Saúde" no campo de Educação Alimentar;
- EED10** - Promover o ensino, pela descoberta e pela investigação (trabalhos de grupo);
- EED11** - Adequar o espaço da sala de aula de acordo com as atividades;
- EED12** - Individualizar o processo ensino-aprendizagem (por ex.: elaborar planos de apoio pedagógico...);
- EED13** - Utilizar materiais estruturados/didáticos durante a execução das atividades;
- EED14** - Promover a integração da turma nos aspetos sociais e artísticos;
- EED15** - Coordenar a ligação entre todos os intervenientes, tendo em conta todas as situações com relevância educativa;
- EED16** - Fazer circular a informação entre os intervenientes de forma rápida (ex.: caderneta do aluno);
- EED17** - Promover o sucesso educativo (apoiar as atividades de enriquecimento curricular, incentivando a participação dos alunos nessas atividades; leitura; práticas estimulantes apoiadas em materiais de aprendizagem diversificados; envolvimento parental);
- EED18** - Utilizar as TIC no processo ensino-aprendizagem (por ex.: páginas web);
- EED19** - Aumentar a qualidade das práticas educativas e organizacionais/práticas apoiadas na pedagogia diferenciada;

EED20 - Aumentar a qualidade das práticas educativas e organizacionais (iniciar experiências/projetos inovadores;

EED21 - Promover atividades culturais, desportivas e artísticas (promover o desenvolvimento do conhecimento enciclopédico da criança);

EED22 - Promover a educação para a saúde e para a defesa do ambiente;

EED23 - Promover a inclusão: o respeito pelos outros e a diversidade;

EED24 - Realizar visitas de estudo ou outras atividades que ampliem os benefícios educativos, se possível, numa perspetiva de interdisciplinaridade;

EED25 - Realizar atividades promotoras do conhecimento de tradições portuguesas;

EED26 - Analisar periodicamente (no final de cada período letivo) os resultados da avaliação sumativa e níveis de sucesso escolar;

EED27 - Promover o desenvolvimento da autonomia pessoal e social dos alunos com NEE de carácter permanente (por ex.: elaboração e avaliação dos PEI; envolvimento parental).

Tabela 1 – Estratégias educativas a desenvolver dentro de cada turma

Estratégias Educativas	Turmas	Anos de escolaridade							N.º vezes	Totais Alunos
		1.º	2.º	2.º/3.º	2.º/3.º/4.º	3.º	3.º/4.º	4.º		
EED1	C	1							1	23
EED2										
EED3	C, E, I, J, L, M, O, P, R, S, T, V	2	3	1	1	2	1	2	12	281
EED4	C	1							1	23
EED5										
EED6	C, D	2							2	43
EED7	C, J, L, S, T, V	1	2				1	2	6	142
EED8	C, O, P, R, S, T, V	1			1	2	1	2	7	164
EED9	C, J, L, O, P, S, T, V	1	2		1	1	1	2	8	187
EED10	D, R, V	1				1		1	3	69
EED11	D, E	2							2	43
EED12	D, S, T, V	1					1	2	3	91
EED13	D, L, S, T, V	1	1				1	2	5	115
EED14	E	1							1	23
EED15	E, I	1	1						2	47
EED16	E	1							1	23
EED17	H, I, J, L, M, O, P, R, S, T, V	1	3	1	1	2	1	2	11	256
EED18	H, I, O, P, S, T, V	1	1		1	1	1	2	7	161
EED19	H, L, O, P, S	1	1		1	1	1		5	112
EED20	H	1							1	21
EED21	H, I, L, O, V	1	2	1				1	4	113
EED22	H, I, O, P	1	1		1	1			4	90
EED23	J, L, O, P, V		2	1		1		1	5	117
EED24	L, V		1					1	1	48
EED25										
EED26	L, S		1				1		2	46
EED27	M, O, P			1	1	1			3	67

3. Estratégias dirigidas a alunos com D.A.

ECP1 - Promover a relação inter e intra-grupo;

ECP2 - Criar um ambiente de aprendizagem estimulante em que há um envolvimento dos alunos nas tarefas propostas (pedagogia diferenciada com adaptações programáticas; atividades de enriquecimento e dirigidas ou orientadas);

ECP3 - Organizar o trabalho e as interações que promovidas na sala de aula (por ex.: orientar o aluno quanto à organização do seu caderno diário e utilização do restante material educativo;

ECP4 - Sensibilizar para a necessidade de organização e método de estudo, quer diretamente com os alunos, quer com os pais;

ECP5 - Explorar o erro, explicitar os raciocínios, participar ativamente nas tarefas, compreender, analisar os registos e participar nos momentos de discussão;

ECP6 - Sempre que possível, praticar a sistematização e consolidação de conhecimentos, através de resumos, esquemas, sublinhados;

ECP7 - Concretizar práticas de pesquisa, de experimentação e de visualização, em detrimento de conceitos teóricos e abstratos;

ECP8 - Desenvolver a autonomia de cada um, através da responsabilização por atividades ou atos que envolvam o grupo ou toda a turma;

ECP9 - Apelar aos pais e/ou encarregados de educação à colaboração com a escola através do acompanhamento do seu educando no dia-a-dia, inquirindo-o das atividades realizadas, do cumprimento de trabalhos e regras escolares;

ECP10 - Incentivar os pais e/ou encarregados de educação em participar na organização de atividades de complemento e extra curriculares da turma;

ECP11 - Apelar aos pais e/ou encarregados de educação à valorização do trabalho do seu educando, incentivando-o e compensando-o do esforço desenvolvido;

ECP12 - Apelar aos pais e/ou encarregados de educação para comparecerem na escola e falar com o PTT, sobretudo quando esteja em causa o sucesso escolar do seu educando;

ECP13 - Planificar os conteúdos programáticos de acordo com os seus progressos e as suas dificuldades;

ECP14 - Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados que favoreçam a autonomia e a criatividade do aluno;

ECP15 - Promover o gosto pela escola e pela aprendizagem;

ECP16 - Incentivar o aluno para uma participação ativa e dinamizadora na vida escolar;

ECP17 - Desenvolver a autoconfiança, sentido de responsabilidade e autonomia na concretização das tarefas;

ECP18 - Utilizar um ritmo de ensino adequado às capacidades e conhecimentos anteriores dos alunos, privilegiando a qualidade à quantidade de matérias expostas;

ECP19 - Praticar a individualização do ensino e a expressão verbal.

Tabela 2 – Estratégias para os casos particulares
(alunos com D.A. com e sem Plano de Recuperação)

Estratégias Educativas	Turmas	Anos de escolaridade							N.º vezes	Totais Alunos
		1.º	2.º	2.º/3.º	2.º/3.º/4.º	3.º	3.º/4.º	4.º		
ECP1	E	1							1	23
ECP2	C, O	1			1				2	43
ECP3	C, E	2							2	46
ECP4	E	1							1	23
ECP5	C	1							1	23
ECP6	E	1							1	23
ECP7	E	1							1	23
ECP8	E	1							1	23
ECP9	C, E, R	2				1			3	71
ECP10	E, J, S, T	1	1				1	1	4	94
ECP11	E	1							1	23
ECP12	E	1							1	23
ECP13	C	1							1	23
ECP14	C	1							1	23
ECP15	C	1							1	23
ECP16	C	1							1	23
ECP17	C	1							1	23
ECP18	C	1							1	23
ECP19	C	1							1	23

4. Dificuldades de aprendizagem de alunos com e sem Planos de Recuperação

A **Língua Portuguesa** compreende,

- LP1) Dificuldades de Expressão Oral;
- LP2) Linguagem Oral (hesitações; trocas; omissões; inversões; repetições; adições);
- LP3) Linguagem (problemas de articulação; palavras e expressões familiares);
- LP4) Linguagem Expressiva e Compreensiva;
- LP5) Leitura (silabada...);
- LP6) Escrita (frases/texto);
- LP7) Leitura e Escrita; LP8) Leitura e Escrita (método das 28 palavras);
- LP9) Leitura e Interpretação Textual (oral e escrita);
- LP10) Leitura, Escrita e Gramática;
- LP11) Consolidar algumas regras referentes aos casos de leitura;
- LP12) Caligrafia/Dificuldades na grafo-motricidade;
- LP13) Conceitos de ortografia não interiorizados;
- LP14) Decifração de palavras e frases;
- LP15) Programa Precoce para a Aprendizagem da Leitura "A Ler Vamos...";
- LP16) Dislexia (graves problemas de fala);
- LP17) Pouca autonomia.

A **Matemática** compreende,

- MAT1) Organização temporal e espacial;
- MAT2) Raciocínio/Comunicação;
- MAT3) Noção de conservação de número;
- MAT4) Noção de número;
- MAT5) Decomposição de números;
- MAT6) Relações Numéricas;
- MAT7) Operações com números naturais;
- MAT8) Identificação de quantidades;
- MAT9) Regularidades;
- MAT10) Analisar e resolver situações problemáticas;
- MAT11) Resolução de situações problemáticas que envolvam 2 ou + operações;

MAT12) Propriedades e Classificação de Figuras no Plano e Sólidos Geométricos;
MAT13) Aplicação e transferência das aprendizagens feitas;
MAT14) Ritmo de trabalho diferente;
MAT15) Leitura dos enunciados;
MAT16) Abstração e raciocínio lógico.

O Estudo do Meio, compreende,

EM1) Curiosidade.

As Expressões, compreendem,

EXP1) Trabalhos pouco aperfeiçoados (desenho e pintura);

EXP2) Dificuldades em executar todas as atividades.

Tabela 3 – Dificuldades de aprendizagem – alunos com e sem Plano de Recuperação

Ano de Esc.	Turma/ Alunos			Língua Portuguesa (LP)														Matemática (MAT)																Estudo do Meio		Expressões		Observações			
				LP1	LP2	LP3	LP4	LP5	LP6	LP7	LP8	LP9	LP10	LP11	LP12	LP13	LP14	LP15	LP16	LP17	MAT1	MAT2	MAT3	MAT4	MAT5	MAT6	MAT7	MAT8	MAT9	MAT10	MAT11	MAT12	MAT13	MAT14	MAT15	MAT16	EM1			EXP1	EXP2
1.º ano	B	19	M																																				Sem dados		
			F																																						
	C	23	M		1		1	1		1		2	1							1					1	1		1	1												
			F	3			1				3													1	1				1												
	D	20	M																																						
			F	20																							20								20	20					
	E	23	M																																						
F				1	23																																				
H	21	M						3				3		1	1																										
		F																																							
Total			106	23	2	23	2	1	0	1	3	5	1	0	3	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	2	2	20	1	0	1	2	0	0	0	0	20	20	0		
2.º ano	I	24	M																																						
			F					2	2				2		1			2				2																			
	J	24	M														1		1																						
			F																																						
	L	24	M						2																																
			F																																						
	P	25	M						1																																
F																																									
Total			72	0	0	0	0	2	3	2	0	2	0	2	1	1	0	5	0	3	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	1	0	0	0		
2.º/3.º ano	M	22	M																																						
			F																																						
Total			22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
2.º/3.º/4.º ano	O	20	M					2																																	
			F																																						
	R	25	M									1	1		1																										
			F																																						
Total			20	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
3.º/4.º ano	S	22	M				1																																		
			F																																						
Total			22	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
4.º ano	T	25	M										1*	1*			1*																				*PR	+2			
			F																																			+1			
	U	20	M			20			20				1*	20															20							1					
			F																																						
	V	24	M																																						
			F																																						
Total			69	0	0	20	0	0	20	0	0	0	0	2	21	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	20	0	0	0	0	0	0	0	0			
Total				23	2	43	4	3	23	5	3	8	2	2	7	22	1	6	6	3	2	23	1	1	1	1	2	2	20	1	21	1	2	23	1	1	1	20	20	1	(21) 24

5. Outras situações referentes ao diagnóstico das D.A.

OUS, DA1) Concentração na Língua Portuguesa (hábitos de leitura, expressão escrita e oral);

OUS, DA2) Dificuldade na compreensão dos assuntos tratados;

OUS, DA3) Discriminação;

OUS, DA4) Memorização/Aquisição da aprendizagem e sua aplicação;

OUS, DA5) Expressar corretamente e organizar bem as ideias;

OUS, DA6) Dificuldade em compreender o que lhe é pedido em termos curriculares (ordens e enunciados);

OUS, DA7) Déficit cognitivo resultante da sua imaturidade mental;

OUS, DA8) Frequenta o 2.º ano de escolaridade (plano de acompanhamento);

OUS, DA9) Não acompanha as matérias do 2.º ano de escolaridade;

OUS, DA10) Frequenta o 3.º ano de escolaridade;

OUS, DA11) Desenvolver o currículo do 1.º ano de escolaridade;

OUS, DA12) Desenvolver o currículo do 3.º ano de escolaridade e matriculado no 4.º ano de escolaridade;

OUS, DA13) Acompanha de forma irregular, o desenvolvimento das competências/conteúdos propostos;

OUS, DA14) Problema mais grave da turma (em todas as áreas curriculares disciplinares).

Tabela 4 – Outras Situações referentes ao diagnóstico das D.A.

Ano de Esc.	Turma/Alunos			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1.º ano	B	19	M	1														
			F															
	C	23	M			1	2											
			F				2											
	D	20	M					2										
			F	20														
	E	23	M															
			F															
	H	21	M				3											
			F															
Total		106		21	0	1	7	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2.º ano	I	24	M						1	1								
			F															
	J	24	M															
			F															
	L	24	M															
			F															
	P	25	M									3						
			F									1						
Total		72		0	0	0	0	0	1	1	0	4	0	0	0	0	0	
2.º/3.º ano	M	22	M											2				
			F															
Total		22		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	
2.º/3.º/4.º ano	O	20	M		1						1		1	2				
			F															
	R	25	M												1			
			F															
Total		20		0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	2	1	0	0	
3.º/4.º ano	S	22	M															
			F															
Total		22		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
4.º ano	T	25	M															
			F													1		
	U	20	M															
			F															
	V	24	M															
			F				1											1
Total		69		0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
Total				21	1	1	8	2	1	1	1	4	1	4	1	1	1	

6. Outras situações referentes à Execução da Tarefa

- EXT1)** Necessidade de apoio pedagógico acrescido;
- EXT2)** Hábitos/Métodos de trabalho (aquisição e manutenção) com e sem constante supervisão;
- EXT3)** Manutenção organização dos espaços de trabalho e instrumentos;
- EXT4)** Dificuldades de destreza manual;
- EXT5)** Dificuldades de destreza manual e expressão oral;
- EXT6)** Empenho/perseverança nas tarefas;
- EXT7)** Ensino individualizado/acompanhamento individual;
- EXT8)** Fraca organização dos materiais escolares;
- EXT9)** Ritmo de trabalho lento/aumento de tempo de realização das tarefas;
- EXT10)** Dificuldade na execução de tarefa (destreza manual, motricidade fina e compreensão de regras);
- EXT11)** Apoio individual constante;
- EXT12)** Pouco responsável e pouco cuidado na apresentação;
- EXT13)** Trabalho colaborativo em pares;
- EXT14)** Muita sistematização e incentivo da professora.

Tabela 5 – Outras Situações referentes à execução da tarefa

Ano de Esc.	Turma/Alunos			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.º ano	B	19	M														
			F														
	C	23	M		23		1	1	1								
			F														
	D	20	M							20	20						
			F														
	E	23	M							1		1					
			F														
H	21	M						2	3		2	3	3	1	1	1	
		F															
Total		106		0	23	0	1	1	3	24	20	3	3	3	1	1	1
2.º ano	I	24	M														
			F														
	J	24	M														
			F														
	L	24	M								2						
			F						1	1							
P	25	M															
		F															
Total		72		0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0
2.º/3.º/4.º	R	25	M									1					
			F														
Total		25		0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
3.º/4.º ano	S	22	M								21						
			F														
Total		22	0	0	0	0	0	0	0	0	21	0	0	0	0	0	0
4.º ano	T	25	M														
			F														
	U	20	M		20	1			1			2	1				
			F														
V	24	M	1														
		F											1				
Total		69		1	20	1	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	0
Total				1	43	1	1	1	5	25	41	8	4	4	1	1	1

7. Outras situações referentes aos Comportamentos

- PSC1)** Dependência dos adultos para tarefas simples;
- PSC2)** Sofrimento causado pela separação dos pais;
- PSC3)** Adotar comportamentos adequados ao local de trabalho/problemas graves de comportamento;
- PSC4)** Dificuldade em respeitar regras de saber estar (por exemplo, participação/intervenção);
- PSC5)** Atenção/Concentração;
- PSC6)** Motivação;
- PSC7)** Terapia da fala (alteração na articulação de algumas sílabas/atraso de desenvolvimento);
- PSC8)** Falta de interesse;
- PSC9)** Socialização (integração em grupo – turma e adultos);
- PSC10)** Isola-se com frequência;
- PSC11)** Imaturidade;
- PSC12)** Impulsividade;
- PSC13)** Hiperatividade/comportamentos agressivos com os colegas;
- PSC14)** Imaturidade/Conflituoso;
- PSC15)** Espasmos nervosos;
- PSC16)** Inseguranças (constantes reforços positivos);
- PSC17)** Perceção;
- PSC18)** Estruturar estímulos;
- PSC19)** Sinalização para a Educação Especial;
- PSC20)** Autonomia;
- PSC21)** Compreensão de regras;
- PSC22)** Baixa autoestima;
- PSC23)** Autoconfiança;
- PSC24)** Rendimento muito baixo esperado para a idade;
- PSC25)** Funcionamento cognitivo ao nível de uma debilidade mental;
- PSC26)** PEI/CIF;
- PSC27)** Acompanhamento por uma equipa multidisciplinar.

Tabela 6 – Outras Situações referentes aos comportamentos

Ano de Esc.	Turma/ Alunos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
1.º ano	B	19	M	19	1																									
			F																											
	C	23	M				3	3		1																				
			F				1																							
	D	20	M								20																			
			F																											
	E	23	M					1		1		1		23			1			1	1		1		1					
	F							1			1	1									2		3							
	H	21	M					3					3																	
		F																												
Total		106		19	1	0	4	7	0	3	20	2	1	26	0	0	1	0	0	1	1	2	1	3	1	0	0	0	0	
2.º ano	I	24	M					1		2						1			2					2		1	1			
			F																											
	J	24	M																								1			
		F																												
	L	24	M			24																								
	F							1		1															1		1			
P	25	M																												
		F					1																							
Total		72		0	0	24	0	2	1	2	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	2	1	1	2	1	0	
2.º/3.º ano	M	22	M			1		1								1	1		1										1	
		F																												
Total		22		0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
2.º/3.º/4.º ano	O	20	M			2		3			3					1								2						
			F			1	1	1	1		1													1						
	R	25	M			1		1																						
			F																											
Total		45		0	0	4	1	5	1	0	4	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	
3.º/4.º ano	S	22	M					21																						
		F				1																								
Total		22		0	0	0	1	21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
4.º ano	T	25	M			1 PR, 2		1 PR, 2																						
			F			1		1																						
	U	20	M			20		1					20	20																
			F																											
	V	24	M					1		1								1										1		
		F															1							1						
Total		69		0	0	24	0	6	0	1	0	0	0	20	20	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	
Total				20	1	55	6	42	3	6	25	2	1	46	20	2	3	1	4	1	1	2	1	3	7	1	1	2	2	1

Por fim, no último domínio, **Envolvimento parental** os professores enunciaram, apenas as situações,

ENP1) Irresponsabilidade da mãe;

ENP2) Pouco pontual;

ENP3) Pouco assíduo.

PLANO DE RECUPERAÇÃO

1º CICLO

Escola:

Nome do Aluno:

Idade:

Professor:

Elaborado em: 7 / 12 / 2009 A implementar no ano letivo de 2009 /2010

SITUAÇÃO DO ALUNO			
Perante a avaliação das dificuldades no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno vai ser aplicado este Plano de Recuperação ao/à aluno/a, que irá sendo reajustado de acordo com a evolução desse processo.			
Data: ____/____/____		O Professor:	
DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS			
	Muitas Vezez	Por vezes	Raramente
Falta de assiduidade e /ou pontualidade			
Falta de interesse e <u>participação</u> nas aulas			
Falta de hábitos de planificação e organização do estudo			
Pouca organização dos materiais escolares/ caderno diário			
Insegurança			
Timidez			
Dificuldade de atenção/concentração			
Ritmo de aprendizagem lento			
Dificuldades de compreensão/ expressão oral			
Dificuldades de compreensão/ expressão escrita			
Dificuldades na consolidação dos mecanismos/técnicas de leitura/escrita			
Dificuldades na compreensão do sistema de numeração			
Dificuldades no domínio progressivo das operações (adição e subtração)			
Dificuldades na resolução de problemas			
Dificuldades na aplicação do cálculo mental			
Dificuldade de integração no grupo/ turma/escola			
Falta de empenho e perseverança nas actividades escolares			
Não cumprimento das regras de conduta/ funcionamento da aula			

<u>O P.T. T. propõe a adoção das seguintes estratégias/medidas:</u>	
Pelo Encarregado de Educação:	
Contactar com frequência o Professor	
Colaborar na resolução de problemas detetados	
Responsabilizar-se pelo acompanhamento do educando em articulação com a escola	
Gerir com o educando o tempo de estudo e de lazer, bem como o cumprimento de regras	
Controlar a assiduidade e a pontualidade do seu educando	
Verificar a caderneta e os cadernos diários do seu educando	
Controlar a evolução do aproveitamento e comportamento do seu educando	
Pelo Aluno:	
Ser assíduo e pontual	

Confiar em si próprio	
Expressar a sua opinião	
Melhorar a atenção e aplicação nas aulas	
Solicitar ajuda ao professor sempre que sentir dificuldades	
Melhorar a organização dos materiais de estudo	
Respeitar as regras de conduta/ funcionamento da aula	
Cumprir com as tarefas escolares	
Estudar diariamente o que lhe é proposto	
Realizar os trabalhos de casa	
Dar a conhecer as comunicações da caderneta e/ou outros documentos ao Encarregado de Educação/Professor	
Pela escola:	
Apoio do Núcleo de Apoio Educativo	
Apoio do Gabinete de Psicologia	
Pelo Professor:	
Criar situações de ensino individualizado	
Maior atenção ao trabalho do aluno	
Maior valorização à sua participação na aula	
Maior frequência de interações verbais estimulantes	
Maior incremento às atividades de avaliação formativa	
Maior incremento de atividades que promovam o gosto pelos livros (PNL)	
Desenvolvimento de estratégias para consolidação dos mecanismos/técnicas de leitura/escrita	
Maior frequência de exercícios práticos de expressão oral	
Valorização do trabalho de casa	
Estimular o aluno para participar nas atividades da turma	
Adaptar o desenvolvimento das competências nas áreas com dificuldades ou insuficiências	
Ensinar o aluno a estudar	
Diversificar os materiais a utilizar	
Dar maior liberdade ao aluno na escolha dos temas para o estudo	
Estimular a autoaprendizagem e a pesquisa	
Realizar exercícios cuja complexidade aumente gradualmente	
Repetir exercícios dos mesmos conteúdos (diversificando)	
Realizar trabalhos de pesquisa orientada	
Fazer exercícios de leitura em voz alta	
Solicitar com maior frequência a participação oral	
Promover a construção de esquemas da matéria dada	
Solicitar a apresentação de resumos das competências estudadas	
Estimular o cumprimento das regras de convivência e de trabalho	
Valorizar o papel da escola na formação do aluno	

Observações:

O Encarregado de Educação tomou conhecimento em: ____/____/____

Assinatura: _____

INTERVENIENTES	PERÍODO DE APLICAÇÃO	OBSERVAÇÕES
• Professor titular de turma • Família • Apoio Socioeducativo	Durante o ?? ano, sendo reajustado em função da evolução do processo ensino-aprendizagem do aluno.	
ANEXOS AO PLANO		
São acrescentados a este Plano de Recuperação, os seguintes documentos:		
Data	Documentos anexados:	
___/___/2000		
___/___/___		
___/___/___		
___/___/___		

O Professor Titular de Turma
Assinatura: _____

O órgão de Gestão _____

Aprovado pelo Conselho de Docentes do 1º Ciclo em: ___/___/___ O Presidente do CD: _____ Aprovado pelo Conselho Pedagógico em: ___/___/___ O Presidente do CP: _____

AVALIAÇÃO DO PLANO DE RECUPERAÇÃO	
FINAL DO 1º PERÍODO	
De acordo com a avaliação sumativa do 1º Período, o Conselho de Turma considerou que:	
☐ O aluno continua a evidenciar dificuldades de aprendizagem que comprometem o seu sucesso escolar pelo que o seu plano de recuperação foi reformulado.	
☐ O aluno continua a evidenciar dificuldades de aprendizagem que comprometem o seu sucesso escolar. No entanto, mantém-se o Plano de Recuperação sem reformulação, dado que o insucesso decorre do incumprimento, pelo aluno, das medidas para eles definidas.	
☐ Apesar de revelar progressos, o aluno continuará a beneficiar do Plano de Recuperação.	
☐ Não é sujeito a avaliação porque só foi elaborado em 7/12/2009	
Data: ___/___/20___	O PT: _____
O Encarregado de Educação tomou conhecimento em: ___/___/20___ - _____	

OBSERVAÇÕES

Visto pelo Presidente do Conselho Executivo em ____/____/20____ - _____

De acordo com a avaliação sumativa do 3º Período e os critérios gerais de avaliação, o Conselho de Docentes considerou o aluno(a *preencher apenas para os alunos dos 4º anos*):

APROVADO / NÃO APROVADO

Data: ____/____/20____

O PT: _____

O Encarregado de Educação tomou conhecimento em: ____/____/20____ - _____

FINAL DO 2º PERÍODO
De acordo com a avaliação sumativa do 2º Período, o Conselho de Turma considerou que: O aluno continua a evidenciar dificuldades de aprendizagem que comprometem o seu sucesso escolar pelo que o seu plano de recuperação foi reformulado. O aluno continua a evidenciar dificuldades de aprendizagem que comprometem o seu sucesso escolar. No entanto, mantém-se o Plano de Recuperação sem reformulação, dado que o insucesso decorre do incumprimento, pelo aluno, das medidas para eles definidas. Apesar de revelar progressos o aluno continuará a beneficiar do Plano de Recuperação. _____ Data: ____/____/20____ O PT: _____ O Encarregado de Educação tomou conhecimento em: ____/____/20____ - _____

1. Dificuldades diagnosticadas

- DDP1 - Falta de assiduidade e/ou pontualidade;
- DDP2 - Falta de interesse e participação nas aulas;
- DDP3 - Falta de hábitos de planificação e organização do estudo;
- DDP4 - Pouca organização dos materiais escolares/caderno diário;
- DDP5 - Insegurança;
- DDP6 - Timidez;
- DDP7 - Dificuldade de atenção/concentração;
- DDP8 - Ritmo de aprendizagem lento;
- DDP9 - Dificuldades de compreensão/expressão oral;
- DDP10 - Dificuldade de compreensão/expressão escrita;
- DDP11 - Dificuldades na consolidação dos mecanismos/técnicas de leitura/escrita;
- DDP12 - Dificuldades na compreensão do sistema de numeração;
- DDP13 - Dificuldades no domínio progressivo das operações (adição e subtração);
- DDP14 - Dificuldades na resolução de problemas;
- DDP15 - Dificuldades na aplicação do cálculo mental;
- DDP16 - Dificuldade de integração no grupo/turma/escola;
- DDP17 - Falta de empenho e perseverança nas atividades escolares;
- DDP18 - Não cumprimento das regras de conduta/funcionamento da escola;
- DDP19 - Caligrafia inadequada/impercetível;
- DDP20 - Na relação com os outros: brincar, comunicar...

Tabela 1 – Situação do Aluno, dificuldades diagnosticadas

	Sexo	Idade	2.º ano			3.º ano			4.º ano		
			MV	PV	R	MV	PV	R	MV	PV	R
DD1	M	7 anos	1	1	4						
		8 anos			1						
		9 anos					1		1		4
		10 anos								1	2
		11 anos									
		12 anos									
	F	7 anos		1	1						
		8 anos									
		9 anos							1		1
		10 anos									
		11 anos									
		12 anos									
DD2	M	7 anos	1	5							
		8 anos		1		1					
		9 anos				1			1	4	1
		10 anos							1	2	
		11 anos									
		12 anos							1		
	F	7 anos	2	1							
		8 anos									
		9 anos							1	1	
		10 anos									
		11 anos									
		12 anos									
DD3	M	7 anos	2	4							
		8 anos			1	1					
		9 anos				1			4	1	
		10 anos							1		
		11 anos									
		12 anos							1		
	F	7 anos	1	2							
		8 anos									
		9 anos							2		
		10 anos									
		11 anos									
		12 anos									
DD4	M	7 anos	2	2	2						
		8 anos			1		1				
		9 anos				1			5	1	
		10 anos							1	1	
		11 anos									
		12 anos							1		
	F	7 anos	1	1	1						
		8 anos									
		9 anos							1	1	
		10 anos									
		11 anos									
		12 anos									

(cont.)

	Sexo	Idade	2.º ano			3.º ano			4.º ano		
			MV	PV	R	MV	PV	R	MV	PV	R
DD5	M	7 anos	3	3							
		8 anos		1							
		9 anos				1			2	3	
		10 anos							1	1	
		11 anos									
		12 anos									
	F	7 anos	2	1							
		8 anos									
		9 anos								2	
		10 anos									
		11 anos									
		12 anos									
DD6	M	7 anos	2	4							
		8 anos		1							
		9 anos						1		4	
		10 anos							1		1
		11 anos									
		12 anos									
	F	7 anos	1	1	1						
		8 anos									
		9 anos								1	1
		10 anos									
		11 anos									
		12 anos									
DD7	M	7 anos	5	1							
		8 anos	1			1			1		
		9 anos				1			3	2	1
		10 anos							2		
		11 anos									
		12 anos							1		
	F	7 anos	2	1							
		8 anos									
		9 anos							2		
		10 anos									
		11 anos									
		12 anos									
DD8	M	7 anos	1	5							
		8 anos		1		1					
		9 anos				1			2	3	1
		10 anos							3		
		11 anos									
		12 anos							1		
	F	7 anos		3							
		8 anos									
		9 anos								1	1
		10 anos									
		11 anos									
		12 anos									
DD9	M	7 anos	1	5							
		8 anos		1		1					
		9 anos				1			2	4	
		10 anos							3		
		11 anos									
		12 anos							1		
	F	7 anos	3								
		8 anos									
		9 anos								2	
		10 anos									
		11 anos									
		12 anos									

(cont.)

	Sexo	Idade	2.º ano			3.º ano			4.º ano		
			MV	PV	R	MV	PV	R	MV	PV	R
DD10	M	7 anos	4	2							
		8 anos		1		1					
		9 anos				1			2	4	
		10 anos							3		
		11 anos									
		12 anos							1		
	F	7 anos	2	1							
		8 anos									
		9 anos								2	
		10 anos									
		11 anos									
		12 anos									
DD11	M	7 anos	4	2							
		8 anos		1		1					
		9 anos				1			3	2	1
		10 anos							3		
		11 anos									
		12 anos							1		
	F	7 anos									
		8 anos		3							
		9 anos									
		10 anos							1		1
		11 anos									
		12 anos									
DD12	M	7 anos	2		4						
		8 anos		1							
		9 anos				1			1	2	1
		10 anos							1	2	1
		11 anos									
		12 anos								1	
	F	7 anos	1	1	1						
		8 anos									
		9 anos							1	1	
		10 anos									
		11 anos									
		12 anos									
DD13	M	7 anos	4	2							
		8 anos		1		1					
		9 anos				1			3	3	
		10 anos							1	2	
		11 anos									
		12 anos								1	
	F	7 anos	2	1							
		8 anos									
		9 anos							2		
		10 anos									
		11 anos									
		12 anos									
DD14	M	7 anos	5	2							
		8 anos	1			1					
		9 anos				1			4	2	
		10 anos							3		
		11 anos									
		12 anos							1		
	F	7 anos	2	1							
		8 anos									
		9 anos							1		
		10 anos									
		11 anos									
		12 anos									

(cont.)

	Sexo	Idade	2.º ano			3.º ano			4.º ano		
			MV	PV	R	MV	PV	R	MV	PV	R
DD15	M	7 anos	5		2						
		8 anos	1				1				
		9 anos				1			2	3	1
		10 anos							2	1	
		11 anos									
		12 anos							1		
	F	7 anos	2		1						
		8 anos									
		9 anos							1	1	
		10 anos									
		11 anos									
		12 anos									
DD16	M	7 anos	2	2	3						
		8 anos	1								
		9 anos					1			1	3
		10 anos								1	2
		11 anos									
		12 anos									
	F	7 anos		1	2						
		8 anos									
		9 anos									2
		10 anos									
		11 anos									
		12 anos									
DD17	M	7 anos	2	5							
		8 anos			1		1				
		9 anos				1			4	2	
		10 anos							2	1	
		11 anos									
		12 anos							1		
	F	7 anos		2	1						
		8 anos									
		9 anos								1	1
		10 anos									
		11 anos									
		12 anos									
DD18	M	7 anos	2	4	1						
		8 anos			1						
		9 anos						1	1	3	1
		10 anos							1		1
		11 anos									
		12 anos							1		
	F	7 anos		1	2						
		8 anos									
		9 anos							1		1
		10 anos									
		11 anos									
		12 anos									
DD19	M	7 anos									
		8 anos									
		9 anos							2		
		10 anos							1		
		11 anos									
		12 anos									
	F	7 anos									
		8 anos									
		9 anos									
		10 anos									
		11 anos									
		12 anos									

(cont.)

	Sexo	Idade	2.º ano			3.º ano			4.º ano		
			MV	PV	R	MV	PV	R	MV	PV	R
DD20	M	7 anos	1								
		8 anos									
		9 anos							2		
		10 anos							1		
		11 anos									
		12 anos									
	F	7 anos									
		8 anos									
		9 anos									
		10 anos									
		11 anos									
		12 anos									

Tabela 2 – Estratégias/Medidas propostas pelo PTT

[illegible]

Nome do Observador:

Agrupamento de Escolas:

Estabelecimento de Ensino:

Cód.

Professor(a):

Cód.

Ano de Esc.:

N.º de Alunos:

Tempo Letivo:

Data:

Área Curricular Disciplinar:

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

A.1 Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;

A.2 Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

B.1 Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;

B.2 Observar a gestão do tempo na sala de aula;

B.3 Observar a gestão do espaço na sala de aula;

B.4 Observar a gestão dos recursos materiais;

B.5 Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);

B.6 Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

C.1 Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;

C.2 Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;

C.3 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;

C.4 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

Anexo VII – Grelha de registo de dados de observação de situação de sala de aula

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)

Anexo VIII – Guião de Entrevista Semiestruturada

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1.º Legitimação da entrevista

1.1 Informar o entrevistado, nas suas linhas gerais o projeto de investigação: as práticas de ensino diferenciado, em turmas de alunos com dificuldade de aprendizagem e suas implicações no sucesso escolar dos alunos;

1.2 Apelar à ajuda do professor entrevistado, pois o seu contributo é importante para o avanço da investigação;

1.3 Referir que o professor entrevistado faz parte de uma equipa de investigação com um estatuto especial (ser-lhe-á fornecida toda a informação relacionada com a sua participação, ao longo de toda a investigação);

1.4 Assegurar a confidencialidade das informações prestadas e gravadas em suporte digital.

2.º Percurso Profissional

2.1 Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico?

2.2 Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

2.2.1 Experiência com alunos com Dificuldades de Aprendizagem;

2.2.2 Razões que justificaram a retenção de alguns alunos;

2.2.3 Medidas tomadas para resolver os problemas das D.A. (planos de recuperação).

2.3 Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

2.3.1 Coordenador de ano;

2.3.2 Outros;

2.3.3 Influência do cargo na prática letiva (melhoria das aprendizagens dos alunos, subcarga de trabalho,...).

2.4 Que ano de escolaridade leciona?

2.5 Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

2.5.1 Sabe como é que a turma se formou?

2.5.2 Mantém os mesmos alunos desde a pré...ou é resultado da “junção de outras turmas”?

2.5.2.1 N.º de alunos de cada ano de escolaridade;

2.5.2.2 N.º de alunos do mesmo ano de escolaridade, dificuldades de aprendizagem, planos de recuperação, planos de acompanhamento.

2.6 Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

2.6.1 Que responsabilidades para a escola, para o professor e para o aluno?

3.º Representações, concepções sobre o processo ensino-aprendizagem

3.1 Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

3.1.1 Utiliza o mesmo conceito de sempre, desde que começou a lecionar? Sentiu necessidade de mudar as suas representações face ao tipo de motivação que sempre utilizou?

3.1.2 Em que medida, essas alterações contribuíram para o sucesso dos seus alunos com ou sem D.A. e um melhor desenvolvimento profissional, enquanto docente?

3.2 O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

3.2.1 Trace um perfil de um aluno com dificuldades de aprendizagem.

3.2.2 Que áreas curriculares e de intervenção psicopedagógica privilegiaria num diagnóstico de um aluno com DA.

3.3. Como define currículo?

3.4 Qual é a sua concepção de Projeto Curricular de Turma?

3.4.1 O que deve privilegiar, quando a turma tem alunos com DA.

3.5 O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

3.6 O que é que entende por material pedagógico? Para que serve?

3.7 Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

3.7.1 Será possível nesse formulário/modelo contemplar várias práticas de ensino diferenciado de forma discriminada? Ou acredita que seria necessário acrescentar alterações para que isso pudesse acontecer?

3.7.2 Quando elabora um Plano de Recuperação, que estratégias de pedagogia diferenciada e diferenciação curricular, habitualmente assinala como prioritárias?

3.8 O que entende por sucesso escolar?

3.8.1 Quando o aluno é alvo de insucesso, que fatores estiveram presente para que isso acontecesse?

3.9 O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

3.9.1 Agora com referência à turma que leciona, defina “Bom” e “Mau” aluno.

4. Processo ensino-aprendizagem na sala de aula

4.1 Como é que cara caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos Sócio Emocionais, comportamentos relacionados com a receção da informação, comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação?*

- Comportamentos Sócio Emocionais

- Sai do lugar sem autorização;
- Sai do lugar só quando pede autorização;
- Acusa os companheiros pelo mal que faz;
- É simpático(a) com os (as) colegas;
- Arrelia e provoca os (as) colegas ou é agressivo;
- Altera a disciplina na sala de aula;
- É muito tímido(a);
- É responsável;
- Sabe controlar-se perante situações de conflito;

- É ansioso(a);
- É desobediente;
- Prefere trabalhar em grupo;
- Prefere trabalhar sozinho(a).

- Comportamentos relacionados com a receção de informação

- Habitualmente está desatento(a);
- Está sempre atento(a);
- Ignora instruções;
- Diz frequentemente: - Eu não sei.;
- Presta atenção à maioria das atividades;
- Só presta atenção às suas atividades;
- Completa os trabalhos que lhe são pedidos;
- Vai além do trabalho exigido;
- Existe competição entre alguns alunos para ver qual é o(a) melhor;
- Divertem-se sempre, quando realizam juntos algum projeto de trabalho;
- Copia o trabalho dos (as) colegas;
- Demonstra um trabalho “desigual” nas áreas curriculares.

- Comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação:

- Comenta ou responde de livre iniciativa a questões colocadas pelo professor, durante as atividades de grupo;
- Comenta ou responde de livre iniciativa a questões colocadas durante as atividades individuais;
- Fala espontaneamente com os seus colegas ou com adultos;
- Só fala quando se lhe dirigem ou quando a conversa é iniciada por outrem;
- Só fala quando é obrigado;
- Tem problemas específicos de fala? Quais?
- Tem um discurso e/ou comportamento infantil;
- Usa vocabulário típico de crianças mais velhas;
- Usa vocabulário limitado;
- Usa frases simples;
- Usa frases compostas e/ou complexas;

- Pede ajuda à professora quando necessário;
- Faz perguntas na aula;
- Faz afirmações irrelevantes e/ou fala excessivamente;
- Frequentemente não parece ouvir o que lhe dizem.

4.2 A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

4.3 Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as suas idades; ritmos de aprendizagem...)

4.4 Como é que motiva os alunos para as atividades a realizar na aula?

4.4.1 Quando sente necessidade de mudar de atividade na aula, a quê que fica a dever-se essa necessidade?

4.5 Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

4.6 Qual ou quais o (s) material (s) mais utilizados nas suas aulas? Porquê?

4.7 Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

4.8 Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

4.8.1 Conhece as preferências dos seus alunos?

4.8.2 Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

4.9 Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

4.9.1 Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

4.9.2 Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

APÊNDICES

Apêndice I – Transcrição das Observações das aulas

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: V

Cód. V1

Professor(a): APV

Cód. A

Ano de Esc.: 1.º ano

N.º de Alunos: 19

Tempo Letivo: 9h00min./10h30min.

Data: 24-02-2010

Área Curricular Disciplinar: Língua Portuguesa

Objetivos da Observação:

D. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

E. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

F. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
9h	- A professora entra na sala de aula, cumprimenta os alunos e pede o dinheiro do passeio final do ano e outros recados;
<u>9h30min.</u>	- A professora afixa no quadro um novo caso de leitura (as,...us) e conteúdo gramatical (sing./plural);
	- A professora pede aos alunos para descreverem as imagens até chegarem ao objetivo principal: quantidade de pessoas em cada imagem, através da seguinte afirmação: <i>As palavras concordam em número.</i>
	- Alguns alunos enunciam o mesmo elemento que existe em mais do que uma imagem; outros localizam na mesma imagem o mesmo elemento repetido;
<u>9h40min.</u>	- A professora dá exemplos com objetos da sala de aula: mesa (s), cadeira (s)... Dá o seguinte exemplo: O aluno fala muito. “-Fala só de uma ou mais pessoas?”
<u>9h50min.</u>	- A professora desenha uma tabela simples com o singular, onde os alunos completam com o plural.
	- A professora explica com pormenor a transformação que sofre a palavra: mar/mares.
10h04min.	- A professora continua com a atividade da tabela, mas desta vez com os ditongos nasais: ãe, ão... “- Temos de dizer primeiro a palavra muito bem e só depois é que, devemos escrever”
10h10min.	- A professora verifica que os alunos estão entusiasmados e outros que, ainda não foram ao quadro, por isso continuam com a tabela.
<u>10h15min.</u>	
	- A professora pede aos alunos para abrirem os manuais escolares de Língua Portuguesa, nas páginas 90-91 para fazerem os exercícios sobre o novo caso de leitura.
<u>10h25min.</u>	
	- Os alunos param com a atividade para lancharem.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: V

Cód. V1

Professor(a): APV

Cód. A

Ano de Esc.: 1.º ano

N.º de Alunos: 19

Tempo Letivo: 13h30min./15h00min.

Data: 24-02-2010

Área Curricular Disciplinar: Matemática

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

A.1 Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;

A.2 Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

B.1 Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;

B.2 Observar a gestão do tempo na sala de aula;

B.3 Observar a gestão do espaço na sala de aula;

B.4 Observar a gestão dos recursos materiais;

B.5 Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);

B.6 Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

C.1 Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;

C.2 Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;

C.3 Registar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;

C.4 Registar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>13h30min.</u>	- A professora mal entra na sala de aula pede aos alunos para deitarem a cabeça sobre os braços. - A professora dirige-se ao quadro para desenhar o jogo do padrão dos nomes. “-Depois vamos ver porque é que se chama padrão dos nomes”.
13h56min.	- “- O que é o nome próprio?” (a professora explica o jogo à turma toda). - “- O que pode acontecer se não estiverem com atenção?” - “- Professora fica o jogo mal feito.” - “- Agora pegam numa cor para pintarem a 1.ª letra do nome.”
<u>14h15min.</u>	- A professora começa a recolher os trabalhos para afixá-los no quadro.
<u>14h30min.</u>	- Agora os alunos avaliam os trabalhos individualmente. Os colegas, em seguida comentam as diferenças e as semelhanças entre os seus nomes. Desta forma os alunos agrupam os trabalhos segundo as características que enunciam (cor do cabelo, altura....)
<u>14h40min.</u>	- “-Estamos quase a terminar. Só faltam estes três.” - Já com os grupos formados a professora questiona os alunos... - “- Em quê é que os grupos são iguais?” - “- Porque é que os nomes têm o mesmo número de letras?” - “- Nos nomes Ana e Rui vou de 3 em 3...”
14h56min.	- “- O que é um padrão?” - “- Nós aqui estamos a fazer uma regularidade.”
<u>15h05min.</u>	- A professora desenha (inicia) um padrão no quadro para os alunos continuarem.
<u>15h10min.</u>	- Desta vez os alunos descobrem a regra, só depois é que resolvem as situações problemáticas. A aula termina com os alunos a executarem os padrões numéricos no quadro.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: A

Cód. A1

Professor(a): AXA

Cód. B

Ano de Esc.: 1.º ano

N.º de Alunos: 18

Tempo Letivo: 14h00min./15h30min.

Data: 10-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Língua Portuguesa

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
14h00min.	- A professora retoma a leitura da história “A Sereiazinha”. Regista no quadro palavras desconhecidas.
<u>14h20min.</u>	- Os alunos descrevem acontecimentos vividos por eles, ligados a determinadas palavras... Registam no caderno da escola. - “- <i>Quem era a personagem principal que viaja no navio?</i> ” - “- <i>O mar estava calmo ou bravo?</i> ” - “- <i>E de repente o que é que aconteceu ao navio de guerra?</i> ” - Um aluno pede à professora para escrever... “- <i>Ó professora escreve desfez-se.</i> ”
<u>14h40min.</u>	- A professora passa o livro pelos alunos para que vejam as ilustrações. - “- <i>Quantas sílabas tem a palavra gigantesco?</i> ” - Os alunos dizem: “- <i>Eu já passei o 34...</i> ” - Os alunos discutem de forma dialogada as várias razões que motivaram a destruição do navio... “- <i>Uma baleia que passou e abanou.</i> ” “- <i>É uma tempestade.</i> ”
15h00min.	- “- <i>O que irá acontecer depois?</i> ” - Houve um momento de paragem para os alunos enunciarem os ingredientes da poção mágica para transformar a bruxa má em boa.
<u>15h10min.</u>	- A professora retoma a leitura a história.
15h20min.	- A professora aproveita a numeração das palavras para dar a metade. - A professora distribui uma ficha de trabalho sobre a história que foi lida. - Os alunos recortam a ficha e colam a ficha no caderno da escola.
<u>15h30min.</u>	- A aula termina com os alunos a colarem a ficha.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: A

Cód. A1

Professor(a): AXA

Cód. B

Ano de Esc.: 1.º ano

N.º de Alunos: 18

Tempo Letivo: 9h00min./10h30min.

Data: 11-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Matemática

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>9h00min.</u>	- “- Vamos abrir a lição.” - “- 11 é um número par ou ímpar?” - Um aluno responde: “- Ímpar.” - A professora escreve a data no quadro destacando: o nome da freguesia e ao ano 2010 (MCDU). “- Hoje é terça feira.” “- Chamo-me...” - “- Ó professora, deixamos duas linhas?”
<u>9h15min.</u>	- “- Sim.” - A Carolina recolhe o trabalho de casa. - Duas alunas dirigem-se até à professora para dizer que gostam de animais. “- Vou ter um gato.” - 4 alunos entram na sala de aula porque as suas professoras faltaram. - A professora solicita a duas alunas que distribuam barras de cuisenaire. - Outra aluna distribui uma ficha de trabalho sobre a composição e decomposição do n.º 19.
<u>9h25min.</u>	- “- Podem começar a fazer...” - Acabam de entrar dois alunos da Pré, para um trabalho de transição para a sala do 1.º CEB. - “- Vamos estar com atenção, a Maria vai contar.” - “- Pega no caderno de matemática e conta de 1 em 1.” - “- A... é o... que vai contar de 2 em 2.”
<u>9h45min.</u>	- “- Vamos ver.” - A professora conta de 2 em 2 no quadro. Os alunos acompanham. “- Este fica sozinho porque não tem par, o n.º 19.” - Outro aluno conta de 3 em 3 no quadro. - “- Agora vai o Pedro contar de 4 em 4.” - “- Agora põe as unidades.” - “- Vai o André contar de 5 em 5.... de 6 em 6.”
<u>10h05min.</u>	- “- Como é o 7, de 5 em 5?” - Um aluno responde: “- É cinco mais dois.” - Os alunos tentam descobrir 8.... - A professora explica para todos no quadro. - A aluna que decompõe no quadro, o número 19, de 9 em 9, tem dificuldade e recorre às barras de cuisenaire
<u>10h30min.</u>	(no lugar). Os colegas ajudam-na. - A aula termina com a decomposição de 10 em 10.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: P

Cód. P1

Professor(a): CAP

Cód. C

Ano de Esc.: 1.º ano

N.º de Alunos: 23

Tempo Letivo: 9h00min./10h30min.

Data: 19-04-2010

Área Curricular Disciplinar: Língua Portuguesa

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

A.1 Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;

A.2 Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

B.1 Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;

B.2 Observar a gestão do tempo na sala de aula;

B.3 Observar a gestão do espaço na sala de aula;

B.4 Observar a gestão dos recursos materiais;

B.5 Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);

B.6 Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

C.1 Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;

C.2 Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;

C.3 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;

C.4 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>9h00min.</u>	- Os alunos entram na sala de aula. Sentam-se e retiram o material das pastas. - A professora diz: “pronto” dirigindo-se a uma aluna que fala sem parar. - A professora pergunta: “- <i>Estamos prontos?</i>” - A professora pergunta à turma quais são as novidades do fim-de-semana.
9h10min.	- Duas alunas entram na sala de aula mais tarde (9h10min.). - “- <i>É a [aluna X] que está a falar.</i>” (alguns alunos levantam o dedo) - Entram mais dois alunos atrasados. - [aluno X]... “- <i>Gostei de tudo. Era um sítio que tinha muitas árvores...</i>” - Prof.^a... “- <i>Era um parque, um jardim zoológico?</i>” - “- <i>Que coisas gostaste de ver?</i>” <i>De quê que tiveste saudades?</i>” - Prof.^a a outro aluno: “- <i>O que viste no parque?</i>” - Outro aluno... “- <i>Fiz um pouco de ginástica.</i>” - [aluna X]... “- <i>A fada dos dentes deixou-me uma nota de 10€.</i>” - “- <i>[aluno X] está na hora de te sentares.</i>”
<u>9h20min.</u>	- A [aluna X] chega atrasada. - A professora diz: “- <i>Daniela, tens que arranjar um despertador.</i>” - Outra aluna... “- <i>Fui comer um hambúrguer à Paula. É uma senhora que faz hambúrgueres</i>” - Outro aluno... “- <i>Eu gostei de dormir.</i>” - Uma aluna levanta-se e conta o número de alunos presentes na sala de aula. Outra aluna dirige-se até ao quadro para ajudar a colega que escreve a data, em cima de uma cadeira. - Uma aluna refere que a data está mal escrita: “- <i>Não é o 04, é só 4.</i>” - “- <i>Eu já disse que estar 04 ou 4 é mesma coisa.</i>” (professora)
9h30min.	- “- <i>Gosto tanto dessa poupa.</i>” (professora) - “- <i>É a man...</i>” (aluna) - Enquanto uma aluna fala sobre o seu fim-de-semana, um colega à sua direita brinca com uma garrafa de água. - Os alunos riem-se da história da colega. - “- <i>Quem usa da palavra é quem está a falar.</i>” (professora) - Entra a auxiliar para contar os alunos que almoçam.
9h40min.	- “- <i>E há gelado do Schrek.</i>” (aluno) - Três alunos distraem-se com os trabalhos de casa. - “- <i>[Aluna, aluna X]...</i>” (a professora repreende a aluna que brinca com o colega do lado). - Um aluno levanta-se para ir à casa de banho. Interrompe a aula. O aluno entra na sala e logo a professora pergunta se lavou as mãos.
9h50min.	- A professora desloca-se para o pé da secretária e pega em duas caixas, enquanto ouve a aluna a contar o seu fim-de-semana - “- <i>Estás a relatar e não a contar o que gostaste mais e menos.</i>” (professora)
<u>10h00min.</u>	- A professora distribui uma folha diferente a um aluno que já sabe ler e escrever. Tem de escrever um diálogo a partir da observação de imagens [aluno X]. - Os alunos tentam descobrir o título do diálogo. - A folha apresenta aos alunos uma pequena banda desenhada com três vinhetas. - “- <i>Aí têm sinais de pontuação.</i>” (professora) - “- <i>Tem também duas palavras que ensinei Não, com o ditongo ão e Sim, com as letras...</i>” (professora) - A professora desloca-se pela sala a orientar os alunos na leitura (alunos que mostram mais dificuldades) - “- <i>Vamos olhar para o quadro ai/ai.</i>” (professora) - “- <i>Vamos ler ai. Este tem acento agudo.</i>” (professora) - “- <i>Aí carregamos...</i>” (professora) - Todos leem no quadro.
<u>10h20min.</u>	- “- <i>É um ditongo que está aí no vosso diálogo.</i>” (professora) - Alguns alunos brincam e falam alto perturbando a aula. - “- <i>Não é assim que se estuda!</i>” (professora)

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
10h25min.	- A professora continua a deslocar-se pela sala a ajudar os alunos com mais dificuldades. - “- <i>Fechar a boca, fechar a boca e ler para dentro.</i>” (professora) - Os alunos ficaram mais calmos, no entanto continuam com conversas paralelas, falando baixinho. - “- <i>Alguém tem dúvidas...!?</i>” (professora) - “- <i>Eu não disse para partilhar a leitura.</i>” (professora) (Alguns alunos conversam em voz alta).
10h31min.	- Um aluno olha para o quadro silábico para ajudar a sua leitura. - A professora pede para que um aluno leia. A seguir desenha o balão de fala no quadro, reproduzindo a fala. - “- <i>Quando temos reticências... escondemos alguma coisa.</i>” (professora) A professora dá ênfase à acentuação. - Outro aluno lê e a professora reproduz de novo a fala. “- <i>Isto é uma frase, tem de ter um sinal de pontuação...é igual ao da [aluna X].</i>” (professora) - Um aluno confunde a letra “i”. Toca para fora, os alunos lancham de forma ordenada, enquanto procuram o leite da escola. - A professora orienta o [aluno X] na escrita do diálogo. Escreve a palavra “pensar” no quadro.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: P

Cód. P1

Professor(a): CAP

Cód. C

Ano de Esc.: 1.º ano

N.º de Alunos: 23

Tempo Letivo: 13h30min./15h00min.

Data: 06-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Matemática

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1 Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2 Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1 Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2 Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3 Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4 Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5 Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6 Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1 Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2 Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>13h30min.</u>	- A professora entra na sala de aula com os alunos, após ter ido busca-los ao recreio.
	- Os alunos entram com cara de comprometidos com alguma “coisa”. Os alunos fizeram asneiras.
	- “- <i>Quem era o responsável no recreio.</i> ” (professora)
	- O responsável pelo recreio enuncia os nomes dos meninos que andaram no jardim. A professora regista os nomes.
13h40min.	- “- <i>Vou pensar nisso... agora vão ter uma penalização e vou pensar nela.</i> ” (professora)
	- “- <i>Imagino que estejam prontos!</i> ” (professora)
	- “- <i>Para quê!?</i> ” (aluno)
	- “- <i>Para brincar?</i> ” (aluno)
	- Os comentários dos alunos continuam e não deixam a professora distribuir as fichas de trabalho: contagens.
	- Uma ficha de trabalho com figuras: observar o que acontece numa (sequências) e depois desenhar o que falta no...”
<u>13h50min.</u>	- O responsável distribui as fichas. A professora relembra o que os alunos têm que fazer em 1.º lugar, 2.º...
	- “- <i>Alguém tem dúvidas com a tarefa?</i> ” (professora)
14h00min.	- Uma aluna solicita a ajuda da professora para explicar de novo o exercício.
14h05min.	- A professora circula pela sala de aula atenta aos alunos com mais dificuldades.
	- “- <i>Quem terminou põe o dedo no ar.</i> ” (professora)
	- De 23 somente 10 é que terminaram. Os restantes necessitam do apoio da professora.
14h10min	- Enquanto os alunos esperam pela ajuda da professora, estabelecem entre si diálogos cruzados e comparam as suas fichas de trabalho.
<u>14h17min.</u>	- “- <i>Preparem-se para a tarefa 2 da folha.</i> ” (professora)
	- “- <i>Quantos triângulos tem? Quantos corações?</i> ” Esta tarefa é feita em conjunto.
	- “- <i>O que disse na tarefa 3 [aluno X]?</i> ” (o aluno não responde)
	- “- <i>Fazer grupos de 5 em 5.</i> ” (professora)
	- A professora passa mais uma vez pelos lugares, para ver se os alunos todos fizeram os grupos.
	- “- <i>Eu vou perceber isso...!?</i> ” (professora)
	- “- <i>Primeira pergunta...</i> ” (professora)
	- A professora regista a falta de atenção numa grelha ao pé do aluno.
	- “- <i>Quantos grupos tu formaste?</i> ” (professora)
	- “- <i>Todos concordam?</i> ” (professora)
	- “- <i>Sim.</i> ” (alunos)
	- “- <i>Quantos grupos de 10 consegues fazer?</i> ” (professora)
<u>14h24min.</u>	- O aluno enuncia nomes de 10 meninos na turma”. Levantam-se, formam uma meia-lua”.
	- “- <i>Agora agrupa de 5 em 5.</i> ” (professora)
	- O aluno levanta-se e faz os grupos.
	- “- <i>Quantos elementos tem este grupo?</i> ” (professora)
	- “- <i>Quantos grupos conseguiste fazer?</i> ” (professora)
	- “- <i>Dois.</i> ” (aluno)
	- “- <i>Agora vais fazer de 2 em 2.</i> ” (professora)
	- “- <i>A dezena que número é?</i> ” (professora)
	- “- <i>Não perdoo mais vocês estarem desatentos.</i> ” (professora)
	- Nesta tarefa que se segue, os alunos têm que pintar o que provoca alguma perturbação. Só se ouvem caixas abrirem-se e a fecharem-se.
<u>14h30min.</u>	- A professora também acompanha os alunos que se encontram mais atrasados.
	- “- <i>[Aluno X] não te aviso mais, para quieto.</i> ” (professora)
	- Passado dez minutos a professora desloca-se até ao [aluno X] (aluno hiperativo), e orienta-o na identificação dos números 5, 10..., no colar de conta.
	- A professora desloca-se até a uma aluna que tem dificuldades em identificar os números 10 e 15.

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>14h45min.</u>	- “- <i>Quem terminou?</i>” (professora) - “- <i>Os meninos que não terminaram têm cinco minutos.</i>” (professora) - “- <i>Para quem terminou escrevem os números de 0 a 100 no caderno da escola.</i>” (professora) - “- <i>Não tens nada para fazer? Não quero a boca aberta.</i>” (da professora para o [aluno X])
14h55min.	
<u>15h00min.</u>	
	- “- <i>Se a letra estiver mal desenhada, apago tudo e tornam a fazer tudo outra vez.</i>” (professora) - “- <i>Professora é para desenharmos o dia da semana?</i>” (alunos) (trabalho de escrita dos números) - Os alunos não se concentraram e falaram durante a atividade no caderno da escola. - A [aluno X] solicita a ajuda à professora. A professora marca um exercício diferente do dos colegas, com uma tarefa orientada, o número antes e o número depois. - Terminada a obs. Os alunos mantêm-se mais calmos e atentos.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: NP

Cód. NP1

Professor(a): CNP

Cód. D

Ano de Esc.: 1.º ano

N.º de Alunos: 20

Tempo Letivo: 9h00min./10h30min.

Data: 07-06-2010

Área Curricular Disciplinar: Língua Portuguesa

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1 Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2 Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1 Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2 Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3 Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4 Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5 Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6 Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1 Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2 Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>9h00min.</u>	- A professora cumprimenta os alunos e pergunta a alguns porque é que faltaram na semana passada. - Os alunos comentam o fim-de-semana e mostram recados nas cadernetas e trabalhos que fizeram. - A professora pergunta pelos trabalhos de casa e pelas fichas de avaliação (para assinar pelos pais e/ou encarregados de educação).
<u>9h10min.</u>	- “- <i>Abram o caderno de Língua Portuguesa.</i> ” (professora) - Os alunos abrem a lição com a data. - A professora circula pela sala para ver os trabalhos de casa dos alunos. - Os dois alunos, acompanhados habitualmente no lugar, por uma auxiliar encontram-se sozinhos sem acompanhamento. - Ao fim de 10 mins. A professora dirige-se até a estes alunos e diz: “- <i>Escrevam aqui o nome e a data no caderno.</i> ”
<u>9h25min.</u>	- A professora pede à [aluna X] para iniciar a leitura do texto “Há festa na escola.” - A professora pede a um dos alunos apoiados pela Educação Especial para ler uma frase e ilustrá-la. - Os alunos estão tranquilos a ouvir os seus colegas a ler. - A professora acompanha de longe o comportamento e o trabalho dos alunos apoiados pela Educação Especial.
<u>9h35min.</u>	- “- <i>Professora o que vou fazer?</i> ” ([aluna X], Educação Especial) Uma aluna com uma leitura pouco expressiva, nada ritmada e dificuldade em decifrar. É apoiada pela professora, enquanto esta corrige os trabalhos de casa.
<u>9h40min.</u>	- “- <i>Que título tem o textinho?</i> ” (professora) - A professora teve necessidade de interromper a exploração do texto, porque verificou que a [aluna X] já tinha terminado o seu trabalho e marca exercícios no manual escolar de matemática (relação quantidade/número).
<u>9h45min.</u>	- “- <i>O que havia na escola?</i> ” (professora) - “- <i>Uma festa.</i> ” (aluno)
<u>9h50min.</u>	- A professora pede à turma respostas completas. - “- <i>Vamos fazer agora o exercício ortográfico.</i> ” (professora) - A professora desenha linhas no quadro para os alunos fazerem o ditado. A professora pede aos alunos para que fechem os livros e comecem a escrever.
<u>10h00min.</u>	- A [aluna X] levanta-se para mostrar os exercícios do manual de matemática. A professora corrige. - A professora começa o ditado. Uma aluna escreve no quadro.
<u>10h10min.</u>	- Já com outro aluno no quadro a professora ajuda na identificação silábica do nome <i>Carolina</i> .
<u>10h20min.</u>	- Agora vai outra aluna escrever ao quadro, continuar o ditado.
<u>10h25min.</u>	- A professora marca no caderno da escola da Beatriz, algumas operações de somar e subtrair.
<u>10h30min.</u>	- A aula termina com o ditado.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: NP

Cód. NP1

Professor(a): CNP

Cód. D

Ano de Esc.: 1.º ano

N.º de Alunos: 20

Tempo Letivo: 13h30min./15h00min.

Data: 07-06-2010

Área Curricular Disciplinar: Língua Portuguesa

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1 Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2 Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1 Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2 Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3 Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4 Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5 Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6 Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1 Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2 Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>13h30min.</u>	- Os alunos copiam para o caderno da escola palavras com o caso de leitura ce e ci . - Uma aluna entra na sala de aula a chorar porque não gostou do almoço.
<u>13h40min.</u>	- Os alunos em seguida ilustrar algumas dessas palavras. - “- <i>Professora já li tudo.</i> ” (Beatriz) - A professora desloca-se até à Beatriz e diz-lhe para copiar frases.
<u>13h50min.</u>	- Os alunos estão atentos para terminar a cópia das palavras. - A professora entrega umas fichas de trabalho à auxiliar que se encontra ao pé do João e da Beatriz. Ela irá orientá-los na resolução dos exercícios.
<u>13h55min.</u>	- “- <i>Madalena está afazer com uma caligrafia bonita!?</i> ” (professora) - A professora verifica que os alunos estão a terminar a cópia e diz que quer entregar as fichas de avaliação de Estudo do Meio e vai ler em voz alta.
14h05min.	- “- <i>Antes de iniciarem tiram as dúvidas todas.</i> ” (professora) - A professora pede aos alunos para colocarem o material a meio da carteira.
14h10min.	- “- <i>Ouvem as explicações da professora, se tiverem dúvidas perguntam, depois de tirar começam e eu não digo nada.</i> ” (professora)
<u>14h15min.</u>	- A professora lê a ficha de Estudo do Meio. Os alunos acompanham a leitura. - “- <i>Agora se vimos o desenvolvimento de um animal, agora vamos ver o de uma planta.</i> ” (professora)
14h25min.	- A professora termina a leitura e pergunta quem tem dúvidas. - “- <i>Não quero ouvir um barulhinho que seja. Podem começar.</i> ” (professora) - A professora orienta alguns alunos na leitura das questões.
<u>15h00min.</u>	- A aula termina com a ficha de Estudo do Meio.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: A

Cód. A2

Professor(a): IFA

Cód. E

Ano de Esc.: 1.º ano

N.º de Alunos: 23

Tempo Letivo: 9h00min./10h30min.

Data: 12-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Língua Portuguesa

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1 Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2 Verificar a recetividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1 Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2 Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3 Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4 Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5 Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6 Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1 Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2 Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3 Registar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4 Registar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>9h00min.</u>	- A professora, quando entra na sala de aula os alunos já se encontram sentados nos seus lugares. O entanto, ainda não chegaram todos.
9h10min.	- A professora cumprimenta os alunos e pede os trabalhos de casa. - Os alunos querem falar, contar as novidades... pois estiveram sem a professora durante dois dias. - A professora pergunta a determinados alunos porquê de não terem vindo à escola...
<u>9h15min.</u>	- A professora explica a atividade para a 1.ª parte da manhã: audição de uma história, ficha e cópia. - “- <i>A ficha é a lápis e a cópia a caneta.</i> ” (professora)
9h20min.	- Os alunos ouvem a história. - “- <i>Como se chamava a história?</i> ” (professora) - “- <i>É habitual os porquinhos tomarem banho?</i> ” (professora)
<u>9h35min.</u>	- “- <i>O porquinho não foi para a lama, porquê?</i> ” (professora) - A professora distribui o texto fotocopiado para os alunos o lerem individualmente em voz baixa e depois à turma toda.
9h40min.	- O texto tem refrão destacado a azul e o resto do texto a preto: leitura dialogada. - Exploração oral do texto:
<u>9h50min.</u>	“- <i>O que ele usou para tomar banho?</i> ” (professora) “- <i>O que é ser vaidoso?</i> ” (professora) “- <i>É uma pessoa que se veste bem.</i> ” (aluno) “- <i>Que vai às festas.</i> ” (aluno)
<u>10h00min.</u>	“- <i>Ninguém faz nada na ficha sem eu explicar.</i> ” (professora) - A professora adapta a ficha para as duas alunas com mais dificuldades.
10h05min.	- A professora lê as perguntas. “- <i>Respostas completas.</i> ” (professora)
10h10min.	“- <i>Podem começar a trabalhar.</i> ” (professora) - A professora desloca-se até às duas alunas com mais dificuldades para as ajudar na realização da ficha.
10h20min.	- Dois alunos terminam a ficha e levantam os braços para chamar a professora. - A professora verifica que parte da turma necessita de mais apoio na construção das frases e, na
10h25min.	discriminação de letras nas palavras que compõem as frases. Escreve, regista na própria ficha.
<u>10h30min.</u>	- A professora corrige a ficha de três alunos e diz em seguida para tomar o pequeno-almoço. - Alguns alunos não conseguiram terminar a ficha.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: NP

Cód. A2

Professor(a): IFA

Cód. E

Ano de Esc.: 1.º ano

N.º de Alunos: 23

Tempo Letivo: 11h/12h

Data: 19-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Matemática

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a recetividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>11h.</u>	- Os alunos entram na sala de aula, depois do intervalo, muito efusivos. - A professora tem a dificuldade em controlá-los.
<u>11h10min.</u>	- A professora apresenta a atividade de matemática: contagens com colares de contas em grupo. A professora distribui os colares pelos grupos, alertando para as regras... o silêncio.
	- “- <i>Descobrir várias maneiras diferentes de contar as contas.</i> ” (professora)
11h15min.	- A professora pergunta aos grupos para explicarem as diferentes formas que utilizaram para contar o total de contas.
<u>11h25min.</u>	- Já é a segunda vez que a professora é incomodada para ler e assinar uma circular.
	- A professora distribui uma ficha de trabalho. Os alunos resolvem os exercícios com a ajuda do colar de contas.
11h35min.	
11h45min.	- A professora circula pelos diferentes grupos. “- <i>As que sobram são para pintar?</i> ” (aluno)
	- Os alunos levantam-se para solicitar a ajuda da professora. “- <i>Pinta uma dezena.</i> ” (professora)
11h50min.	- A professora verifica que a turma tem dificuldades em resolver o exercício n.º 6, decide então explicar de novo. Interpela os alunos para verificar quem compreendeu.
<u>12h</u>	- A professora percorre novamente os lugares para explicar a um aluno individualmente. - Os alunos continuam com a atividade.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: A

Cód. A3

Professor(a): ILA

Cód. F

Ano de Esc.: 1.º ano

N.º de Alunos: 20

Tempo Letivo: 9h00min./10h30min.

Data: 27-04-2010

Área Curricular Disciplinar: Língua Portuguesa/Matemática

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1 Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2 Verificar a recetividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1 Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2 Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3 Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4 Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5 Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6 Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1 Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2 Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3 Registar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4 Registar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>9h00min.</u>	- A professora entra na sala de aula, os alunos estão sentados nos seus lugares. Cumprimenta-os e dirige-se ao armário para distribuir os cadernos.
9h05min.	- A professora escreve a data no quadro “- <i>Que dia é hoje?</i> ” - Os alunos respondem com pouca precisão. - Os alunos sentados estabelecem diálogos entre si, entre os diferentes lugares.
9h15min.	- “- <i>Estação do ano!?</i> ” (alunos) - “- Nós estamos na...” (alunos)
9h20min.	- “- <i>Quantas dezenas tem este número? (27)</i> ” (professora). - Os alunos respondem oralmente.
<u>9h25min.</u>	- “- <i>Alguém, sabe ditados populares do mês de Abril?</i> ” (professora) - “- <i>Abril águas...</i> ” (alunos)
<u>9h30min.</u>	- Os alunos copiam a data para o caderno da escola, mas nos seus lugares falam sem parar.
9h35min.	- A professora continua com a aula anterior: caso de leitura ar, er... - “- <i>[aluna X], uma palavra com ar...</i> ” (professora) - A [aluna X] diz uma frase com a palavra árvore . “- <i>A árvore dá frutos.</i> ”
9h40min.	... er (comer). “- <i>Uma frase com a palavra comer.</i> ” (professora) “- <i>Comer dá muita saúde.</i> ” (aluno) ... ir (irmão). “- <i>O meu irmão brinca comigo.</i> ” (aluno)
9h45min.	... or (horta). “- <i>A horta tem tomates.</i> ” (aluno)
9h50min.	- “- <i>Calou, já disse para levantar o dedo.</i> ” (professora) ... ur (ursinho). “- <i>O ursinho é um peluche.</i> ” (aluno)
<u>9h55min.</u>	- Os alunos copiam as frases para o caderno da escola. - A professora circula pelos lugares a verificar se os alunos já terminaram.
<u>10h00min.</u>	- “- <i>Dou mais cinco minutos, quem não acabar fica aqui no intervalo.</i> ” (professora) - A professora pede aos alunos para lerem as frases. Enquanto os colegas esperam que outros terminam a leitura, trabalham nos livros de matemática e língua portuguesa (trabalho diário... desafios)
<u>10h10min.</u>	- À medida que os alunos leem, a professora corrige as frases. - “- Dimas, não queres ler esta?” (professora) (aluno com NEE) (aluno que recusa várias vezes e não lê)
10h20min.	- A professora pede aos alunos para abrirem o livro de L.P. na pág. 89, “O passeio”. - A professora espera que os alunos se sentem com o livro aberto. - “- <i>Agora olhem para o livro...</i> ” (professora)
<u>10h25min.</u>	- Os alunos leem o texto um a um. - Os alunos enquanto leem orientam a sua leitura com o dedo (chamada de atenção da professora). - O Dimas mantém o manual aberto, ajoelhado sob a cadeira sem prestar atenção à leitura.
<u>10h30min.</u>	- A professora orienta uma aluna na pontuação, durante a leitura do texto. - A professora desloca-se até a um aluno deitado sob a carteira e pede para que leia. Orienta-o na leitura apontando com o lápis. - A seguir, vai até ao [aluno X] e ajuda-o na leitura. A professora orienta-o com o lápis fazendo uma leitura silabada. - A professora dá por terminada a aula.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: CS

Cód. CS1

Professor(a): NCS

Cód. G

Ano de Esc.: 1.º ano

N.º de Alunos: 20

Tempo Letivo: 11h/12h30min.

Data: 22-04-2010

Área Curricular Disciplinar: Língua Portuguesa

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>11h</u>	- Os alunos entram na sala de aula, muito faladores.
<u>11h05min.</u>	- O professor pede para se calarem e se sentarem.
<u>11h15min.</u>	- O professor expõe a atividade do “Dia da Terra” na Biblioteca. Visionamento de um livro digital alusivo ao tema.
<u>11h20min.</u>	- O professor liga o projetor multimédia. Os alunos mostram-se expectantes, falam com os colegas, riem-se. “- <i>Quem quer ler esta mensagem projetada no ecrã?</i> ” (professor) - A aluna lê corretamente com a ajuda do professor. - “- <i>De quê é que fala, o filme que vimos?</i> ” (professor para a turma) - A turma reconta o filme. - “- <i>O quê que achas acerca dessa atitude?</i> ” (... do menino deitar coisas para o mar)
<u>11h30min.</u>	- Os alunos colocam os dedos no ar com vontade de participarem na aula. - Os alunos respeitam a ordem dos acontecimentos. - “- <i>Espera, eu sei explicar melhor...</i> ”
<u>11h40min.</u>	- O professor aproveita a última sucessão de acontecimentos e não deixa a aluna participar. - O professor bate com os dedos para chamar atenção a duas alunas que conversam. - O professor explica o tema “A conservação do ambiente”, relacionando várias passagens do filme. - Os alunos acompanham com atenção, pois alguns cortam a palavra ao professor para participarem.
<u>11h50min.</u>	- O professor elogia uma ação de uma aluna que colocou as pilhas no pilhão. - O diálogo sobre o tema continua muito participativo. - Projecção do livro digital. - O professor chama atenção para as imagens e os textos do livro, para que possa ver quem compreendeu bem o tema.
<u>11h55min.</u>	- O professor pede aos alunos para lerem os textos que acompanham as imagens. - “- <i>Onde é que está a água doce?</i> ” (professor)
<u>12h00min.</u>	- “- <i>Devemos poupar água, porquê?</i> ” (professor) - “- <i>Não podemos desperdiçar água...</i> ” (aluno) - O professor desloca-se até um aluno que fala mais baixo para ouvir o que este quer dizer. - “- <i>Vamos avançar?</i> ” (professor)
<u>12h05min.</u>	- O professor pede a dois alunos que estão a brincar e distraídos que se levantem e se dirijam para o pé de si. - O professor tem a necessidade de ajudar de forma mais intensa uma aluna com dificuldades na leitura. - “- <i>Que lixo devemos pôr no ecoponto?</i> ” (professor) - Os alunos respondem corretamente. - O diálogo ainda se mantém. - “- <i>O que significa reutilizar?</i> ” (professor) - “- <i>É uma coisa usada e que voltamos a usar.</i> ” (aluna) - “- <i>A palavra já diz...</i> ” (aluna)
<u>12h10min.</u>	- “- <i>Porquê é que devemos ir ao pé para a escola?</i> ” (professor, questão dirigida ao aluno que leu “se possível vai a pé para a escola”) - “- <i>Não devemos ir de autocarro por causa do gás.</i> ” (aluna) - O professor e alunos dão sugestões alternativas. - A chefe de turma levanta-se e coloca-se à frente da fila para irem para a sala.
<u>12h20min.</u>	- O professor reorienta a atividade para a parte da tarde. “- <i>Quem é que pensou na mensagem?</i> ” - O professor explica as várias tarefas que os alunos têm de fazer. Por exemplo, atitudes que a Terra gosta e os do outro lado, as que não gostam. - Os alunos arrumam os materiais de cima da carteira. - Falam entre eles enquanto arrumam.
<u>12h30min.</u>	- O professor pede aos alunos, um a um para lavarem as mãos e almoçar.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: CS

Cód. CS1

Professor(a): NCS

Cód. G

Ano de Esc.: 1.º ano

N.º de Alunos: 20

Tempo Letivo: 14h/15h30min.

Data: 03-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Matemática

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>14h</u>	- Os alunos entram na sala bastantes efusivos, contentes e barulhentos.
14h10min.	- O professor adverte os alunos para o fato, os alunos demoram tempo a ficar tranquilos.
	- O professor regista no quadro a atividade, procura de palavras com o caso de leitura lh , no manual escolar.
	- “- <i>Temos que distinguir aqueles que falam daqueles que trabalham.</i> ” (professor)
14h20min.	- “- <i>Pegam agora no livro de matemática.</i> ” (professor)
	- Os alunos folheiam o livro tranquilamente.
	- O professor espera que todos os alunos tenham o manual aberto. Explica para todos a atividade (a dezena,...).
<u>14h30min.</u>	- O professor explica através do desenho do ábaco, os números novos, 11, 12... (somas).
	- Os alunos recorrem à régua para descobrirem os números que faltam.
14h40min.	- O professor circula pela sala de, a ajudar os alunos na solução do exercício.
	- O professor distribui os copos com flúor (podia aproveitar para calcular o número de alunos que bebem e os que não bebem, para descobrirem o número total de alunos na turma).
	- Os alunos fazem o bochecho.
	- O professor pergunta quem é que terminou a atividade no manual de matemática.
<u>14h55min.</u>	- O professor espera mais um tempo, para que os alunos terminem. Circula pelos diferentes lugares durante 10 minutos.
15h05min.	- O professor corrige os exercícios aos alunos que terminaram.
	- O professor avança no manual escolar com os alunos que terminaram (somas em grelhas/tabelas de duas entradas).
<u>15h15min.</u>	
15h25min.	- Para quem terminou, o professor explica como devem desenhar um padrão com o seu próprio nome, colorindo cada letra com uma cor diferente, dentro de uma grelha. Os alunos ficaram motivados.
<u>15h30min.</u>	- Mais uma vez o professor circula pelos lugares a corrigir o exercício da soma.
	- Três alunos solicitam de forma continuada a ajuda do professor.
	- “- <i>Está quase a tocar e quero as ‘fichinhas’ terminadas.</i> ” (professor)
	- Toca para fora e os alunos não terminaram os exercícios.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: A

Cód. A4

Professor(a): RA

Cód. H

Ano de Esc.: 1.º ano

N.º de Alunos: 19

Tempo Letivo: 9h/10h30min.

Data: 24-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Matemática

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

A.1 Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;

A.2 Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

B.1 Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;

B.2 Observar a gestão do tempo na sala de aula;

B.3 Observar a gestão do espaço na sala de aula;

B.4 Observar a gestão dos recursos materiais;

B.5 Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);

B.6 Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

C.1 Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;

C.2 Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;

C.3 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;

C.4 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>9h</u>	- A professora cumprimenta os alunos e em seguida pede para os alunos abrirem a aula no caderno da escola.
9h10min.	- O encarregado do material distribui os cadernos e o restante material. - Os alunos não se calam, pois todos querem contar o seu fim-de-semana de forma efusiva. - “- <i>Os dias pares são para fazer o quê?</i> ” (professora) - “- <i>A data e o abecedário.</i> ” (alunos)
<u>9h15min.</u>	- “- <i>Vamos lá meninos, ritmo de trabalho.</i> ” (professora)
9h20min.	- A professora vai até ao pé do Manuel e escreve o seu nome no caderno. Aluno muito lento na consecução das atividades.
<u>9h25min.</u>	- Os alunos entregam à professora os TPC. - “- <i>Só entregam o livro quando lerem até ao fim.</i> ” (professora)
9h30min.	- “- <i>Quem terminou quero ver as regras.</i> ” (professora). - Um aluno distribui uma caixa com unidades. - A professora regista o nome de cada aluno nas caras, vermelha e verde, de quem terminou as tarefas marcadas. As caras estão afixadas na parede.
<u>9h40min.</u>	- A professora aumenta o volume à música (Valsa Vianense) para que os alunos parem de falar. - “- <i>Na última aula de matemática quantas unidades puseram na caixa?</i> ” (professora) - “- <i>10 Unidades.</i> ” (aluno) - “- <i>Quanto é um a dezena?</i> ” (professora)
9h50min.	- “- <i>São dez unidades.</i> ” (alunos) - “- <i>Agora vocês vão analisar gráficos.</i> ” (professora) - A professora distribui a ficha de trabalho: - Desafios Matemáticos, análise de gráficos.
<u>9h55min.</u>	- Entra na sala de aula a auxiliar para pedir o mapa da cantina. - “- <i>O Gabriel Manuel tem de pintar os ovos de que cor?</i> ” (professora). - O mesmo trabalho é dado a outro aluno.
10h10min.	- “- <i>O que é uma quinzena?</i> ” (professora) - A ficha é feita em coletivo. - “- <i>Gabriel, o Francisco já terminou?</i> ” (professora)
10h20min.	- “- <i>Hoje vou ensinar uma coisa para os meninos crescidos.</i> ” (algoritmo da soma) (professora)
10h25min.	- A professora concretiza o cálculo da soma dos pacotes de leite, através dos pacotes de leite por beber.
<u>10h30min.</u>	- Os alunos necessitam de orientação da professora para calcular o número total de pacotes de leite.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: A

Cód. A4

Professor(a): RA

Cód. H

Ano de Esc.: 1.º ano

N.º de Alunos: 19

Tempo Letivo: 11h/12h30min.

Data: 27-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Língua Portuguesa

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1 Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2 Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1 Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2 Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3 Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4 Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5 Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6 Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1 Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2 Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>11h</u>	- A professora pede aos responsáveis do material para que o distribuam, cadernos da escola e as caixas com as canetas e lápis.
11h05min.	- A professora pede os recados e os trabalhos de casa.
	- A professora pede aos alunos para pousarem a cabeça sob a mesa para se acalmarem.
<u>11h10min.</u>	- Os alunos registam a data no caderno da escola.
	- A professora regista na cara verde e vermelha, os nomes dos alunos que terminaram ou não a tarefa do caderno da escola.
11h20min.	- A professora refere que os alunos têm de colocar em cima da mesa o esquema concetual do texto informativo sobre a girafa.
11h35min.	- A professora distribui aos três alunos com dificuldades de aprendizagem fichas de trabalho diferentes com leitura e ilustração de palavras.
11h50min.	- A professora orienta os alunos na análise do esquema sobre o ser vivo: a girafa. - Os alunos partem para a exploração oral e compreensiva do texto informativo.
	- À medida que os alunos respondem, a professora regista no quadro.
12h15min.	- “- <i>Devemos dizer tenras (rr)</i> ” (professora) - A professora aproveita para relembrar a regra e a translineação.
<u>12h30min.</u>	- Os alunos ainda se encontram na tarefa do esquema concetual.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: V

Cód. V2

Professor(a): LMV

Cód. I

Ano de Esc.: 2.º ano

N.º de Alunos: 24

Tempo Letivo: 11h/12h30min.

Data: 07-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Língua Portuguesa

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>11h</u>	- Os alunos entram com a professora na sala de aula.
<u>11h10min.</u>	- A professora lembra que é preciso abrir a aula com a data e vão fazer trabalhos de grupo. - “- <i>Formar os grupos de trabalho com o Magalhães.</i> ” (professora)
<u>11h15min.</u>	- Instala-se alguma confusão com a formação dos grupos. A professora conta até 10 para que os alunos se acalmem. - “- <i>Agora escolhem um representante de grupo.</i> ” (professora)
<u>11h20min.</u>	- A professora pergunta a cada grupo (6 grupos) quem é o representante. - “- <i>O representante de cada grupo pega no computador.</i> ” (professora)
<u>11h25min.</u>	- Os alunos emprestam o seu Magalhães aos grupos que não trouxeram. Falta um computador, para esse grupo a professora diz o que irão fazer no caderno.
<u>11h35min.</u>	- A professora retoma a atividade da aula anterior. Os alunos tiram as pistas de um “cocas”. - Os alunos escolhem uma cor e copiam a pista e assim sucessivamente. Os cocas estão numerados de 1 a 9 e dispostos por grupos, grupo 1: início da história... - “- <i>Apenas registam as pistas e depois na próxima aula, 6.ª feira, constroem a história.</i> ” (professora)
<u>11h45min.</u>	- Os alunos em cada grupo começam o registo das pistas. - “- <i>Escrevem em primeiro lugar o título da atividade.</i> ” (professora) - “- <i>Depois guardam o ficheiro com o mesmo nome.</i> ” (professora)
<u>11h50min.</u>	- A professora circula pelos grupos para verificar quem é que está com dificuldades. - Os alunos deslocam-se na sala de aula, de forma autónoma, sem perturbar os grupos. (atividade organizada entre os professores do 2.º ano do agrupamento)
<u>12h00min.</u>	- Os alunos começam a falar mais alto no interior de cada grupo. - “- <i>Meninos tenho de ser o sinalizador de barulho.</i> ” (professora) - “- <i>Ao quinto pi... termino a atividade.</i> ” (professora)
<u>12h10min.</u>	- Os alunos calam-se em seguida. - “- <i>O grupo que terminar o registo das pistas, gravam e começam a organizar a história.</i> ” (professora)
<u>12h15min.</u>	- A professora desloca-se até a um grupo para ajudar na escrita de uma frase. - A professora desloca-se a outro grupo para ajudar na gravação do trabalho. - “- <i>Qual foi outro grupo que acabou?</i> ” (professora)
<u>10h30min.</u>	- “- <i>O responsável de grupo vem aqui buscar uma folha para organizar a vossa história, de acordo com as perguntas e as pistas.</i> ” (professora)
	- Termina a aula com os grupos a escrever a última pista e gravação do trabalho.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: V

Cód. V2

Professor(a): LMV

Cód. I

Ano de Esc.: 2.º ano

N.º de Alunos: 24

Tempo Letivo: 11h/12h30min.

Data: 21-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Matemática

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>11h</u>	- Os alunos abrem a aula no caderno da escola. No fim, alguns escrevem as tabelas da X.
11h05min.	- A professora começa a trabalhar as técnicas de cálculo da multiplicação, por ex.: $12 \times 10 = ?$
	- “- <i>Alguém sabe quanto é que isto vai dar?</i> ” (professora)
	- “- <i>Quantas vezes vai aparecer o 10?</i> ” (professora)
11h10min.	- “- <i>Eu posso trocar estas dez dezenas por quanto?</i> ” (professora)
	- “- <i>Por uma centena.</i> ” (aluno)
<u>11h20min.</u>	- A professora no quadro regista as várias X e pede a um aluno para resolvê-las, podendo recorrer a material concretizável (MAB, Barras de cuisinaire...)
	- A professora orienta os alunos com mais dificuldades no cálculo com o MAB.
11h30min.	- “- <i>$37 \times 10 = ?$ Joel, o que podes fazer aí?</i> ” (professora)
	- “- <i>Posso trocar por centenas.</i> ” (aluno)
<u>11h50min.</u>	- “- <i>[Aluna X] a que conclusão chegaste?</i> ” (professora)
	- “- <i>São todos números pares.</i> ” (aluna)
	- A professora regista as conclusões no quadro: “Qualquer número $\times 10 \dots$ dá um número par; a dezena transforma-se na centena; a unidade transforma-se na dezena”.
12h00min.	- “- <i>O que está a mais?</i> ” (professora)
	- “- <i>Todo o número que multiplicarmos por 10, apenas acrescentamos o 0.</i> ” (professora)
12h10min.	- Os alunos registam no caderno da escola.
	- A professora regista no quadro exercícios para consolidação da regra.
<u>12h25min.</u>	- A professora desloca-se até aos alunos para corrigir e orientar os alunos com mais dificuldades na resolução dos exercícios.
<u>12h30min.</u>	- Os alunos terminam a correção dos exercícios no quadro.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: NP

Cód. NP2

Professor(a): MJNP

Cód. J

Ano de Esc.: 2.º ano

N.º de Alunos: 24

Tempo Letivo: 11h/12h30min.

Data: 06-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Matemática

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1 Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2 Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1 Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2 Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3 Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4 Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5 Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6 Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1 Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2 Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>11h</u>	- A professora entra na sala de aula, os alunos já se encontram sentados calados.
11h10min.	- “- <i>Bom dia...</i> ” (professora)
11h15min.	- “- <i>Ó professora, eu já estudei a peça. Já sei quase de cor.</i> ” (aluno)
<u>11h20min.</u>	- “- <i>Ai é!? Que bom. Pode ser que tenhamos tempo para mostrar ao professor [X].</i> ” (professora)
11h25min.	- Os alunos estão faladores por causa do passeio à Bracalândia. A professora recolhe autorizações.
	- “- <i>Vamos apresentar o [aluno X] porque quer falar sempre e quer estar sempre a passear.</i> ” (professora)
	- A professora pega num relógio de um aluno (trouxe para mostrar aos colegas). A professora inicia a aula com esse relógio. Relembra a aula anterior.
	- “- <i>Isto é para os mais adiantados.</i> ” (professora)
	- A professora recorre ao quadro para representar através do desenho: 3h45min. “- <i>Ainda não são 4 horas.</i> ” (professora)
<u>11h35min.</u>	- Os alunos abrem a aula com a data no caderno da escola.
	- Os alunos pegam nos compassos para desenhar relógios.
	- A professora desenha no quadro 4 relógios.
	- “- <i>A professora não pôs os ponteiros!</i> ” (professora)
	- O aluno X] chega tarde e a professora pergunta: “- <i>O que aconteceu?</i> ”
	- O aluno responde: “- <i>Doía-me a barriga.</i> ”
11h40min.	- Agora os alunos copiam os relógios com as horas sinalizadas no quadro e os alunos identificam por escrito as horas indicadas.
	- À medida que os alunos terminam levantam-se e dirigem-se à professora para que ela corrija.
11h50min.	- “- <i>Quem é que foi para casa trabalhar as horas?</i> ” (professora)
	- “- <i>Meia-dúzia!?</i> ” (professora)
	- “- <i>Para os meninos despachadinhos: 17h50min./15h30min.</i> ” (professora)
<u>12h00min.</u>	- Uma aluna vai ao quadro e regista a hora da tarde. Explica á turma o porquê... “- <i>Aqui é meio-dia, depois do meio-dia dizemos 13h...</i> ”
12h05min.	- “- <i>Se o relógio está dividido em 4 partes, quanto é um quarto?</i> ” (professora)
	- “- <i>Petra vai ali ao quadro contar de 5 em 5.</i> ” (professora)
12h10min.	- O aluno ao nível do 1.º ano de escolaridade ainda continua a compor a frase, a preencher lacunas. Tem dificuldade em discriminar o caso de leitura “ pr ”.
12h15min.	- “- <i>[Aluna X] vai ao quadro identificar os ponteiros das horas e dos minutos. Agora olha para o que fizeste!</i> ” (professora)
	- A professora orienta um aluno na manipulação do compasso.
	- “- <i>Tens de levar o compasso para casa e trabalhar com ele.</i> ” (professora)
12h20min.	- “- <i>Atenção. Eu não quero barulho na sala de aula.</i> ” (professora)
	- “- Beatriz vai ao quadro e identifica 1h da manhã. “- <i>Depois do meio-dia são...</i> ” (professora)
	- No quadro estão dois alunos com dificuldades em compreender a diferença entre o ponteiro das horas e dos minutos.
	- Mais de metade da turma já trabalha no livro de matemática fazendo exercícios com dinheiro.
<u>12h25min.</u>	- A professora volta de novo ao quadro e explica á turma a diferença entre as horas da manhã e da tarde.
	- “- <i>Conta até ao nove de 5 em 5 e vê quantos minutos são.</i> ” (professora)
	- “- <i>A preguiça é tanta que vos custa contar.</i> ” (professora)
	- Os alunos procuram a palavra “soalheiro”, mas não a encontram.
	- A professora procura num dicionário maior. Uma aluna lê a definição para todos.
	- Toca para fora. “- <i>Os que estão a trabalhar com o livro pode sair.</i> ” (professora)
<u>12h30min.</u>	- A professora continua a corrigir os exercícios aos alunos que terminaram a tarefa no caderno da escola.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: NP

Cód. NP2

Professor(a): MJNP

Cód. J

Ano de Esc.: 2.º ano

N.º de Alunos: 24

Tempo Letivo: 14h/15h30min.

Data: 20-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Língua Portuguesa

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a recetividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>14h</u>	- A professora resolve um problema de mau comportamento, causado por alunos dentro da sala de aula.
14h10min.	- A professora repreende os alunos porque não terminaram trabalhos atrasados, com dia e meio. Agora, corrige esses trabalhos na sua mesa.
<u>14h15min.</u>	- Os restantes alunos procuram sozinhos trabalhos para fazer.
	- Os alunos trabalham nos manuais escolares.
<u>14h25min.</u>	- “- <i>Vamos abrir o manual escolar de Língua Portuguesa.</i> ” (professora)
	- “- <i>Ler em silêncio três vezes.</i> ” (professora)
	- “- <i>[Aluno X] abres o manual da Língua Portuguesa. Escolhes um texto que gostes, e copias no caderno da escola.</i> ” (professora)
<u>14h40min.</u>	- A professora pede a um aluno que recontе o texto que leu.
	- O aluno não consegue e, a professora pede-lhe para que leia novamente.
	- Pede a outra aluna para resumir o texto. Esta aluna constrói um texto coerente com sequência lógica dos acontecimentos.
<u>14h55min.</u>	- Os alunos exploram gramaticalmente o texto: verbos, nomes...
	- Conjugam o verbo acompanhar.
15h00min.	- Agora exploram a área vocabular da palavra “floresta”.
<u>15h20min.</u>	- Os alunos escolhem quatro palavras e escrevem uma frase no quadro.
15h30min.	- A aula termina com os alunos no quadro.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: CS

Cód. CS2

Professor(a): PDCS

Cód. L

Ano de Esc.: 2.º ano

N.º de Alunos: 25

Tempo Letivo: 11h/12h30min.

Data: 04-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Matemática

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>11h</u>	- A turma já se encontrava na sala, os alunos todos sentados, calmos a conversar.
<u>11h15min.</u>	- A professora cumprimenta mais uma vez os alunos e inicia a aula por perguntar quem almoça.
<u>11h30min.</u>	- A professora expõe a atividade sobre “dinheiro”, em forma de jogo.
<u>11h40min.</u>	- Os alunos recortam material manipulável do manual de matemática “notas e moedas” em papel.
<u>11h50min.</u>	- Um aluno distribui os manuais de matemática. Enquanto distribui, os seus colegas ficam ansiosos por começar.
	- “- <i>Ó professora, isto é cansativo!</i> ” (aluno)
	- A professora utiliza uma técnica de controlo de comportamentos e trabalho na sala de aula. Utiliza uma grelha, a dezena...
	- Início da atividade:
	- Dois alunos cortam um ponto, porque estavam desatentos a falar um com o outro.
	- “- <i>Como se chama esta moeda, este dinheiro com que vamos trabalhar!?</i> ” (professora)
	- “- <i>Porquê é que se chama euro €?</i> ” (professora)
	- “- <i>É da Europa.</i> ” (aluno)
<u>12h05min.</u>	- “- <i>Quantas moedas diferentes existem?</i> ” (professora)
	- À medida que os alunos enunciam, a professora regista o valor no quadro.
	- “- <i>Quero que ponham na vossa mão 2€.</i> ” (professora)
	- “- <i>Tenho aqui uma menina que fez de forma diferente.</i> ” (professora)
	- “- <i>A Carolina pôs quatro moedas de 0,50€.</i> ” (professora)
<u>12h15min.</u>	- Os alunos de forma autónoma partem para a decomposição do dinheiro.
	- Dois alunos confundem 7€ com 0,70€.
	- A professora parte da palavra cêntimo para explicar a diferença. Pergunta aos alunos a origem da palavra... cêntimo/cem.
	- “- <i>Outra forma de dar 100=1€.</i> ” (professora)
<u>12h25min.</u>	- Os alunos experimentam e um logo responde, 10 moedas de 0,10€.
	- A professora circula pelos diferentes lugares para verificar quem conseguiu reunir em moedas 100 cêntimos.
<u>12h30min.</u>	- “- <i>Quero 525€.</i> ” (professora)
	- Os alunos disputam para ver quem é o primeiro a responder.
	- A aula termina...

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: CS

Cód. CS2

Professor(a): PDCS

Cód. L

Ano de Esc.: 2.º ano

N.º de Alunos: 25

Tempo Letivo: 14h/15h30min.

Data: 18-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Língua Portuguesa

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
14h	- A professora apresenta a atividade: Conto oral da história “O Mocho e a Mancha”. O autor é galego e chama-se Kiko Silva.
14h05min.	- “- Onde é que vive o autor?” (professora) - “- Espanha. Galiza.” (aluno)
14h15min.	- A professora explica onde é que fica a Galiza. - “- <i>Alguém sabe o que é ‘mancha’?</i> ” (professora)
14h25min.	- “- <i>Um sinónimo de mancha.</i> ” (professora)
14h35min.	- A professora recapitula a história. Coloca questões aos alunos para que possam resumi-la. - “- <i>Sabem quando é que o menino faz anos?</i> ” (professora)
14h40min.	- “- <i>No inverno, na história aparece um boneco de neve.</i> ” (aluno) - A professora solicita à turma para formarem grupos de cinco meninos cada.
14h50min.	- A professora distribui uma folha de papel a cada grupo para fazer a sua mancha. - Depois descrevem à turma a sua imagem (5 ideias).
15h00min.	- “- <i>Pelo menos cada menino dá uma ideia.</i> ” (professora) - A professora lembra as regras de trabalho, falar baixo, escolher quem escreve (numa folha pautada).
15h10min.	- A professora passa pelos diferentes grupos para ver quem é que iniciou o texto. - “- <i>Põe a imaginação a trabalhar.</i> ” (professora) - Para controlar o barulho causado pela discussão dentro dos grupos, a professora regista traços (barulho), 0=bom (classificar o ambiente de trabalho).
15h20min.	- Os alunos pedem ajuda à professora para orientar as suas ideias. Estão com dificuldades em encadear as ideias da história, com base na mancha de cor. - A professora atribui reforços positivos aos grupos que trabalham e se destacam. - “- <i>Hoje estou admirada com aquele grupo. Estão a produzir um ótimo trabalho.</i> ” (professora)
15h30min.	- Aula terminada. Os alunos elaboram os seus textos.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: PR

Cód. PR1

Professor(a): MPA

Cód. M

Ano de Esc.: 2.º/3.º ano

N.º de Alunos: 22

Tempo Letivo: 11h/12h30min.

Data: 06-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Matemática

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>11h</u>	- A professora da turma resolve um problema de mau comportamento na aula plástica.
11h05min.	- A professora estabelece um momento de discussão aberto sobre o sucedido.
	- Os alunos comentam os comportamentos perante a professora de plástica.
11h15min.	- A professora dirige-se para o quadro e escreve a data. Os alunos mantêm-se em silêncio.
	- “- <i>Rita porquê é que faltou à tarde?</i> ” (professora)
11h25min.	- “- Faltei porque queria pergunta à minha irmã como é que correu a prova de aferição.
	- “- <i>Vamos fazer a consolidação das contas de dividir? E depois das medidas de comprimento?</i> ” (professora)
	- “- <i>Abram os cadernos diários.</i> ” (professora)
<u>11h30min.</u>	- Logo em seguida, os alunos de forma cuidada e atenta copiam a data e as questões que a professora escreve no quadro (trabalho individual).
11h35min.	- A professora circula pela sala, a verificar quem é que terminou a 1.ª operação e a respetiva prova. Pretende que um aluno vá ao quadro fazer.
	- “- <i>Ó professora, a terceira operação é exata.</i> ” (aluno)
11h40min.	- “- <i>É exata!? Porquê?</i> ” (professora)
	- “- <i>Porque não tem resto.</i> ” (aluno)
	- “- <i>Não tem resto!?</i> ” (professora)
	- “- <i>Tem professora... é resto 0.</i> ” (aluno)
<u>11h50min.</u>	- Os alunos dividem o quadro em 4 partes com ordem.
	- Os colegas corrigem as operações aos colegas.
	- “- <i>Um espetáculo de apresentação.</i> ” (aluna que no início do ano tinha dificuldades de aprendizagem)
	- A professora vai até ao quadro orientar os alunos no quadro. Só se encontra uma aluna com dificuldade na tabuada.
12h00min.	- “- <i>Agora vamos fazer consolidação das medidas de comprimento.</i> ” (professora)
	- Mais uma vez a professora escreve no quadro os exercícios com medidas de comprimento.
	- “- <i>Quando não digo a medida que devem referir estas medidas, reduzem...</i> ” (professora)
	- “- Reduzimos a metas...” (professora)
	- “- <i>E se eu dissesse escrevam as medidas por ordem crescente?</i> ” (professora)
	- “- <i>Orientamo-nos pela medida maior.</i> ” (alunos)
12h15min.	- Uma aluna levanta-se e mostra os TOC's à professora.
	- Uma aluna está no quadro a escrever as medidas de comprimento por ordem crescente.
	- A aluna tem dificuldades na organização. A professora dirige-se até ao quadro para ajudar a aluna.
12h20min.	- A professora interrompe a ajuda, para mandar um aluno que perturba o grupo que faz parte, para outro lugar (aluno com síndrome asperger).
12h25min.	- A professora retoma a ajuda à aluna que continua quadro.
<u>12h30min.</u>	- A aula termina.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: PR

Cód. PR1

Professor(a): MPA

Cód. M

Ano de Esc.: 2.º/3.º ano

N.º de Alunos: 22

Tempo Letivo: 11h/12h30min.

Data: 12-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Língua Portuguesa

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>11h</u>	- A professora entra na sala de aula.
11h05min.	- Os alunos estão no quadro a brincar com o relógio desenhado no quadro. - A professora pega no relógio para relembrar a leitura de horas, durante o dia e a tarde, aos alunos com mais dificuldades
<u>11h15min.</u>	- Os alunos têm o manual de matemático aberto para resolver duas situações problemáticas (pp. 112-13 - “- <i>Trabalho para ser feito sozinhos.</i> ” (professora)
11h25min.	- “- <i>Peço o trabalho daqui a 11 minutos.</i> ” (professora)
11h45min.	- “- <i>Quem não gastou o tempo que dei, revê os exercícios.</i> ” (professora) - “- <i>O que é refazer?</i> ” (professora)
12h05min.	- “- <i>É fazer de novo.</i> ” (alunos) - O Pedro abre o manual de Língua Portuguesa para ler.
12h15min.	- A professora ouve a sua leitura (casos de leitura). - A professora circula pelos lugares para orientar os alunos que solicitam a sua ajuda.
12h20min.	- Os alunos que terminam pedem autorização para ajudar os colegas com mais dificuldades. - Os alunos continuam o trabalho nos manuais escolares.
<u>12h30min.</u>	- A aula termina.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: P

Cód. P2

Professor(a): MAP

Cód. N

Ano de Esc.: 2.º/3.º ano

N.º de Alunos: 20

Tempo Letivo: 9h/10h30min.

Data: 28-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Matemática

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1 Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2 Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1 Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2 Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3 Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4 Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5 Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6 Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1 Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2 Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>9h</u>	- A professora explica à turma, a sequência de atividades para a parte da manhã: revisões sobre os sólidos.
<u>9h10min.</u>	- “- <i>Como é que podemos diferenciar os sólidos?</i> ” (professora)
	- A professora expõe no quadro os sólidos geométricos de madeira.
	- A professora orienta os alunos na seriação dos sólidos segundo as suas características, recorrendo ao registo no quadro.
9h25min.	- Os alunos identificam todas as características que diferenciam os sólidos entre si.
	- Os alunos têm dificuldade em compreender a noção de volume.
9h40min.	- A professora pega no paralelepípedo e pede a um aluno que explique à turma: arestas, vértices...
9h53min.	- Alguns alunos, apesar de mostrarem interesse em participar, mostram já algum cansaço.
10h15min.	- A professora distribui sólidos geométricos pelos diferentes grupos (6).
	- Os alunos abrem a lição com a data no caderno da escola.
10h20min.	- Os alunos em grupo analisam os sólidos e registam as características no caderno.
10h25min.	- A professora regista a tarefa no quadro para que os alunos possam orientar-se (guião de trabalho).
<u>10h30min.</u>	- A aula termina com os alunos a discutir em cada grupo as características dos sólidos.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: P

Cód. P2

Professor(a): MAP

Cód. N

Ano de Esc.: 2.º/3.º ano

N.º de Alunos: 20

Tempo Letivo: 9h/10h30min.

Data: 17-06-2010

Área Curricular Disciplinar: Língua Portuguesa

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>11h</u>	- A professora organiza a turma em grupos de 4 elementos. Distribui livros de histórias: “Abada de Histórias”, de António Mota. Dois a dois têm um livro do PNL.
<u>11h05min.</u>	- Os alunos leem a história de forma pausada, com ritmo e entoação.
<u>11h50min.</u>	- Os alunos voltam ao início da história porque alguns não leram.
<u>12h55min.</u>	- A professora inicia a exploração oral da história:
<u>12h05min.</u>	- Identificação dos momentos-chave da história;
	- Personagens principais;
	- “- <i>Quem era o João?</i> ” (professora)
<u>12h15min.</u>	- “- <i>Qual era o grau de parentesco do Zé com...?</i> ” (professora)
	- “- <i>Qual era a profissão da Zefinha?</i> ” (professora)
	- “- <i>É peixeira.</i> ” (aluno)
<u>12h25min.</u>	- Identificação dos adjetivos que caracterizaram as personagens.
	- “- <i>O que é que trazia a carrinha do peixe?</i> ” (professora)
	- “- <i>Um altifalante.</i> ” (aluno)
<u>12h30min.</u>	- A aula termina com a análise da história, interpretação e compreensão oral.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: NP

Cód. NP3

Professor(a): ANP

Cód. O

Ano de Esc.: 2.º/3.º/4.º ano

N.º de Alunos: 20

Tempo Letivo: 11h/12h30min.

Data: 10-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Língua Portuguesa

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

A.1 Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;

A.2 Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

B.1 Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;

B.2 Observar a gestão do tempo na sala de aula;

B.3 Observar a gestão do espaço na sala de aula;

B.4 Observar a gestão dos recursos materiais;

B.5 Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);

B.6 Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

C.1 Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;

C.2 Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;

C.3 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;

C.4 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>11h</u>	- A professora organiza a turma em grupos de 4 elementos. Distribui livros de histórias: “Abada de Histórias”, de António Mota. Dois a dois têm um livro do PNL.
<u>11h05min.</u>	- Os alunos leem um a um uma parte da história. Leem a história de forma pausada, com ritmo e entoação.
<u>11h50min.</u>	- Os alunos voltam ao início da história porque alguns alunos não leram.
<u>11h55min.</u>	- A professora inicia a exploração oral da história:
12h05min.	- Identificação dos momentos-chave da história;
	- Personagens principais;
	- “- <i>Quem era o João?</i> ” (professora)
12h15min.	- “- <i>Qual era o grau de parentesco do Zé com...?</i> ” (professora)
	- “- <i>Qual era a profissão da Zefinha?</i> ” (professora)
	- “- <i>É peixeira.</i> ” (aluno)
12h25min.	- Identificação dos adjetivos que caracterizaram as personagens.
	- “- O que é que trazia a carrinha do peixe?” (professora)
	- “- <i>Um altifalante.</i> ” (aluno)
<u>12h30min.</u>	- A aula termina com a análise da história, interpretação e compreensão oral.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: NP

Cód. NP3

Professor(a): ANP

Cód. O

Ano de Esc.: 2.º/3.º/4.º ano

N.º de Alunos: 20

Tempo Letivo: 11h/12h30min.

Data: 28-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Matemática

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>11h</u>	- A professora distribui informação referente ao Dia Mundial da Criança.
11h05min.	- A professora distribui a fruta para os alunos comerem, no decurso ao programa Financiada pela Comunidade Europeia no âmbito do Projeto da Fruta Escolar.
<u>11h15min.</u>	- Os alunos levantam-se de forma ordenada para lavar as mãos e boca, apesar do barulho, alguma instabilidade.
11h25min.	- “- Os alunos do 3.º ano abrem os cadernos dos TPC para ver Matemática.” (professora)
<u>11h35min.</u>	- “- Os do 2.º ano abrem a aula com a data e copiam o texto.
	- A professora regista no quadro exercício de revisão para a ficha de avaliação (números inteiros e decimais).
	- A professora senta-se ao pé do [aluno X] para orientá-lo na leitura do texto, da ficha de trabalho.
11h45min.	- Um aluno vai ao quadro resolver o exercício.
11h55min.	- A professora levanta-se para corrigir o erro do aluno, na escrita do número.
12h00min.	- A professora questiona alguns alunos com mais dificuldades na leitura de números, dando exemplos práticos, por ex.: divisão de uma pizza em 10 fatias.
<u>12h20min.</u>	- Os alunos ainda continuam com exercícios pois manifestara dificuldades na leitura.
<u>12h30min.</u>	- A professora divide o quadro em 4 partes para que quatro alunos possam efetuar operações com números inteiros e decimais.
	- A professora desloca-se entre os dois anos para poder controlar o ritmo das atividades e verificar as dificuldades.
	- A aula termina com um aluno a resolver a operação de multiplicação.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: A

Cód. A5

Professor(a): CBA

Cód. P

Ano de Esc.: 2.º ano

N.º de Alunos: 25

Tempo Letivo: 9h/10h30min.

Data: 17-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Língua Portuguesa

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

D. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>9h</u>	- A professora escreve a data no quadro.
<u>9h05min.</u>	- A professora escreve no quadro, palavras para recordar as “sílabas”, divisão silábica.
	- A professora questiona os alunos quanto à acentuação, número de sílabas.
	- Letras: a, b, c, d...:
	- Sílabas: sa-la;
	- Palavra: sala.
9h10min.	- “- <i>Qual a sílaba tónica nas palavras, vossos nomes... [aluno X], [aluna X], [aluno X]?</i> ” (professora)
	- “- <i>Estas sílabas que se ouvem com mais força são as sílabas tónicas. As palavras, as sílabas têm nome: tónicas. Átonas são as que se ouvem menos.</i> ” (professora)
9h15min.	- “- <i>Quem percebeu mais ou menos?</i> ” (professora)
	- Um aluno comenta a atuação de dança que fez no fim-de-semana.
	- “- <i>Ainda não falámos no fim-de-semana.</i> ” (professora)
9h20min.	- “- Quem se lembra dos dois tipos de frase que falámos?” (professora)
	- “- Frases do tipo interrogativo e exclamativo.” (alunos)
<u>9h25min.</u>	- Ideia de partilha de saberes. Colocar os alunos com mais dificuldades ao pé de outros que se ofereceram para apoiar.
<u>9h35min.</u>	- Eleição dos chefes em cada grupo (promoção da autonomia)
	- A professora distribui um texto intitulado “Confundindo histórias”, de Gianni Rodari, Novas histórias ao telefone, Teorema, 1987”.
9h45min.	- “- <i>Colocam a data e nome no texto e leem em silêncio.</i> ” (professora)
	- “- <i>Sabes ler para dentro?</i> ” (professora)
	- “- <i>Ó professora este texto tem piada?</i> ” (aluno)
	- A professora lê o texto. Depois os alunos em cada grupo, dois alunos leem o texto de forma dialogada.
	- “- <i>Se lermos cada vez mais, temos mais facilidade de metermos as coisas na cabeça. Mais facilmente compreendemos.</i> ” (aluno)
9h50min.	- Os alunos riem-se enquanto a professora lê o texto.
	- “- <i>A Diana não compreende algumas palavras, vamos ajudá-la.</i> ” (professora)
	- A professora pede à Diana para contar a história do Capuchinho Vermelho (aluna Ucrâniana com apoio na Língua Portuguesa).
9h55min.	- “- <i>Arrecada a moeda, arrecada é uma palavra que não conhecem. É apanha a moeda.</i> ” (professora)
	- “- <i>[Aluno X], o que é um diálogo?</i> ” (o aluno não responde)
	- “- <i>Um texto onde duas ou mais pessoas falam.</i> ” (aluna)
	- “- <i>Como se escreve?</i> ” (professora)
10h00min.	- “- <i>Travessão, professora.</i> ” (aluna)
	- A professora desloca-se até a um aluno que estava a olhar parado.
	- “- <i>Tu percebeste o que aqui dissemos?</i> ” (professora)
<u>10h10min.</u>	- Os alunos leem o texto em cada grupo.
	- A colega ao lado do João ajuda-o com o dedo, durante a leitura (leitura dialogada).
	- “- <i>Quem é que quer fazer uma leitura correta com entoação?</i> ” (professora)
	- “- <i>[Aluna X], agora, vais ouvir muito bem, depois faço-te uma pergunta.</i> ” (professora)
	- “- <i>Estão a ver aqui muitas frases do tipo exclamativo e interrogativo. Têm que perceber muito bem o que as frases dizem.</i> ” (professora)
<u>10h20min.</u>	- Os alunos exploram o texto oralmente, seguindo o questionário sobre o texto.
	- “- <i>O [aluno X] sabe responder?</i> ” (professora)
	- Ele responde corretamente com a resposta completa.
	- Chega o [aluno X] que veio mais tarde. Foi ao hospital.
	- Os alunos retomam a interpretação oral.
	- “- <i>Olhem agora para o quadro: palavra personagem. Como se escreve no plural?</i> ” (professora)
	- “- <i>Professora, como se escreve história?</i> ” (aluno)

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
10h20min.	- “- <i>Há meninos que não estão com atenção. Têm de ir ver ao texto.</i>” (professora) - A professora procura percorrer os lugares dos alunos com mais dificuldades. Entretanto olha para os alunos que se ofereceram para ajudar. - Os alunos levantam - “- <i>Porque é que não está ao pé daquele menino que precisa?</i>” (professora) - O aluno desloca-se para o lugar e começa a ajudar o colega. - Estabelece-se alguma confusão porque os alunos começam a descrever acontecimentos relacionados com o Senhor de Matosinhos (com a família) - “- <i>Professora como é que se escreve imensa?</i>” (aluno) - “- <i>Professora como se escreve ao contrário?</i>” (aluna) - “- <i>Porque é que se levantou, não sabia por o dedo no ar e chama.</i>” (professora) - A professora escreve no quadro as palavras. - “- <i>Quem é que não percebeu?</i>” (professora) - “- <i>Os mais velhos já passaram o futuro e os mais novos ainda esperam pelo futuro.</i>” (aluno) - “- Acham que o vosso será igual ao futuro dos vossos pais.” (professora)
<u>10h30min.</u>	- A aula termina ainda com os alunos a discutir o seu futuro.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: A

Cód. A5

Professor(a): CBA

Cód. P

Ano de Esc.: 2.º ano

N.º de Alunos: 25

Tempo Letivo: 14h/15h30min.

Data: 19-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Matemática

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

A.1 Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;

A.2 Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

B.1 Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;

B.2 Observar a gestão do tempo na sala de aula;

B.3 Observar a gestão do espaço na sala de aula;

B.4 Observar a gestão dos recursos materiais;

B.5 Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);

B.6 Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

C.1 Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;

C.2 Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;

C.3 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;

C.4 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>14h</u>	- A professora pede para os alunos se sentarem e a aula começar. Pois estão muito barulhentos.
14h05min.	- A professora apela aos alunos olharem para o quadro e descobrirem números, a partir dos algarismos 7, 2, 1.
<u>14h15min.</u>	- “- Como se lê este número todo (172), de uma vez só?” (professora)
<u>14h25min.</u>	- Os alunos continuam a descobrir novos números. - “- [aluna X], aqui qual é o número maior?” (professora)
14h30min.	- A professora introduz a noção de algoritmo da multiplicação. - A professora distribui fichas de trabalho acerca da tabela da multiplicação.
14h40min.	- Para introduzir a ficha, a professora usa com os alunos a seguinte estratégia: a professora e os alunos batem palmas, sempre que for produto de cada tabela da X, a palmada é mais alta. - A ficha é feita individualmente. A professora chama atenção para o seguinte fato, os alunos que têm mais dificuldades, devem fazer em primeiro lugar, a tabela da X.
14h50min.	- A professora circula pelos diferentes lugares para explicar individualmente os alunos com dificuldades. - A professora apela ao registo dos cálculos na ficha. - “- Quem não percebeu o que disse?” (professora)
15h00min.	- A professora desloca-se até a uma das alunas com mais dificuldades de aprendizagem e recorre à contagem de dedos para resolver a tabela da X do 4. - “- Ó professora, eu não contei, eu fiz a pensar.” (aluno) - “- Para quem acabou tem aqui outra.” (professora)
15h10min.	- “- Ó [aluno X], já acabaste?” (professora)
<u>15h20min.</u>	- A professora corrige individualmente as fichas de trabalho. - “- Vamos todos ao problema.” (professora)
15h25min.	- Quatro alunos levantam-se sem pedirem autorização e deslocam-se até à professora. - “- Professora, o [aluno X] não sabe!” (aluno)
<u>15h30min.</u>	- A professora apela à turma toda para ajudarem o colega. - A correção das fichas é feita no quadro.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: A

Cód. A6

Professor(a): EGA

Cód. Q

Ano de Esc.: 3.º ano

N.º de Alunos: 18

Tempo Letivo: 9h/10h30min.

Data: 26-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Língua Portuguesa

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

A.1 Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;

A.2 Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

B.1 Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;

B.2 Observar a gestão do tempo na sala de aula;

B.3 Observar a gestão do espaço na sala de aula;

B.4 Observar a gestão dos recursos materiais;

B.5 Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);

B.6 Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

C.1 Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;

C.2 Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;

C.3 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;

C.4 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>9h</u>	- A professora abre a porta e espera que os alunos entrem na sala de aula. Cumprimenta os alunos e espera que os alunos terminem de comentar o dia de ontem “A ida ao Sr. de Matosinhos”.
9h05min.	- A professora pede ao responsável do material para entrega o caderno da escola. - Os alunos abrem a aula com a data. - A professora vai até ao cartaz das tarefas afixar as de hoje.
<u>9h15min.</u>	- Os alunos continuam as suas histórias do Sr. de Matosinhos. - Os alunos distribuem os manuais de Língua Portuguesa.
<u>9h25min.</u>	- “- O Rei Midas.” (Leitura Silenciosa) - “- <i>Quem é que já sabe dizer o trava-línguas do ‘ca’?</i> ” (professora) - A professora apresenta o texto e a lenda que está por trás.
<u>9h30min.</u>	- “- <i>Procurem o significado da palavra ambicioso.</i> ” (professora) - “- <i>O que é uma pessoa ambiciosa?</i> ” (professora)
9h40min.	- “- <i>É... uma pessoa que quer poder, sucesso, riqueza.</i> ” (aluno) - “- <i>Qual será o antónimo de ambicioso?</i> ” (professora)
<u>9h45min.</u>	- “- <i>Generoso.</i> ” (aluno) - Os alunos continuam com a exploração oral do texto. - A professora reconta a história e interpela os alunos. - Os alunos querem sempre falar, comentar o texto. Participam de forma motivada.
9h50min.	- “- <i>O que são súbditos?</i> ” (professora) - “- <i>São pessoas que vivem ao pé do rei.</i> ” (professora) - “- <i>Professora, porque é que Portugal não tem rei?</i> ” (aluno)
<u>10h05min.</u>	- A professora recorda o dia 5 de Outubro de 1910. - “- <i>Agora vão transcrever excertos do texto, 3 parágrafos.</i> ” (professora)
<u>10h15min.</u>	- “- <i>Quem terminou ilustra o texto e o abecedário.</i> ” (professora)
10h25min.	- À medida que os alunos terminam as ilustrações, levantam-se e mostram-nas à professora.
<u>10h30min.</u>	- A turma termina as ilustrações.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: A

Cód. A6

Professor(a): EGA

Cód. Q

Ano de Esc.: 3.º ano

N.º de Alunos: 18

Tempo Letivo: 9h/10h30min.

Data: 09-06-2010

Área Curricular Disciplinar: Matemática

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>9h</u>	- A professora pede aos alunos para abrir a lição com a data no caderno da escola.
<u>9h05min.</u>	- A professora pede a um aluno que terminou de abrir a lição para distribuir os manuais escolares de matemática.
	- “- <i>Nós hoje vamos construir o relógio.</i> ” (professora)
9h15min.	- “- <i>António, o que é destacar a folha?</i> ” (professora)
	- “- <i>Professora é retirar.</i> ” (aluno)
<u>9h25min.</u>	- A professora distribui a cada aluno um atache.
9h30min.	- Alguns alunos têm dificuldades em construir o relógio, devido a questões de motricidade fina, recorte, manuseamento de peças pequenas, no entanto, encontram-se entusiasmados.
	- A professora distribui uma folha branca onde os alunos escrevem o título do trabalho, nome e data.
<u>9h40min.</u>	- “- <i>Agora vamos todos marcar...</i> ” (professora): 1h15min.; 10h30min.
	- Agora os alunos desenham o relógio na folha, marcam a hora que registaram no seu relógio.
9h50min.	- “- <i>Porquê é que ponho abreviatura na palavra minutos (min.)?</i> ” (professora)
	- A professora desloca-se até à aluna com NEE para orienta-la na identificação das horas no seu relógio e no desenho.
<u>10h00min.</u>	- Os alunos de tão entusiasmados marcam depressa as horas e querem logo mostrar à professora. Perturbam o ritmo da aula, instala-se algum barulho.
10h10min.	- A professora pede aos alunos os trabalhos para correção.
<u>10h20min.</u>	- Os alunos abrem agora o manual de Matemática para resolverem situações problemáticas acerca das horas.
<u>10h30min.</u>	- A professora explora oralmente com os alunos a primeira situação para poderem interpretar corretamente.
	- Os alunos acabam por resolver coletivamente as restantes situações problemáticas.
	- Os alunos iniciam o lanche.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: NP

Cód. NP4

Professor(a): SGNP

Cód. R

Ano de Esc.: 2.º/3.º/4.º ano

N.º de Alunos: 25

Tempo Letivo: 11h/12h30min.

Data: 02-06-2010

Área Curricular Disciplinar: Língua Portuguesa

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a recetividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>11h</u>	- A professora pede aos alunos para abrirem o manual de Língua Portuguesa, na página... “O Mar” (ler em voz baixa)
<u>11h10min.</u>	- A professora entrega a um aluno a ficha de avaliação de Língua Portuguesa do 2.º ano. - O aluno lê o texto em voz alta. A professora ao lado dele, ouve com atenção a leitura. - “- <i>O texto está escrito...</i> ” (professora)
11h15min.	- “- <i>Em prosa.</i> ” (aluno) - “- <i>Quantos parágrafos?</i> ” (professora)
<u>11h25min.</u>	- A professora pede aos alunos para lerem o texto individualmente em voz alta. - Os alunos leem com entoação, ritmo...
<u>11h30min.</u>	- A professora vira-se em direção ao aluno que se encontra a fazer a ficha de avaliação de Língua Portuguesa, e orienta-o numa resposta. - “- <i>Como está escrito o texto?</i> ” (professora)
11h40min.	- “- <i>Quantos parágrafos?</i> ” (professora) - “- <i>O mar é comparado com quê no texto?</i> ” (professora)
11h45min.	- “- <i>Quero que me procurem quatro nomes comuns.</i> ” (professora) - A professora espera que dois terminem. - “ <i>Água, quanto ao género e número?</i> ” (professora)
<u>12h00min.</u>	- “- <i>Digam uma palavra da área vocabular de mar.</i> ” (professora) - “- <i>Quero que procurem palavras agudas e graves.</i> ” (professora)
12h15min.	- Os alunos vão ao quadro dividir as palavras quanto ao número de sílabas.
<u>12h30min.</u>	- Os alunos iniciam a ficha de interpretação do texto. - Toca para fora... os alunos param.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: NP

Cód. NP4

Professor(a): SGNP

Cód. R

Ano de Esc.: 2.º/3.º/4.º ano

N.º de Alunos: 25

Tempo Letivo: 14h/15h30min.

Data: 08-06-2010

Área Curricular Disciplinar: Matemática

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1 Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2 Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1 Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2 Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3 Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4 Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5 Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6 Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1 Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2 Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>14h</u>	- A professora explica à turma a atividade de revisão (ficha de trabalho) das medidas de comprimento.
<u>14h05min.</u>	- Um aluno distribui as fichas e os colegas logo começam de forma entusiástica. Ficam logo calmos quando verificam que conhecem alguns desses exercícios.
14h10min.	- Alguns alunos trocam algumas impressões para resolverem os exercícios.
14h20min.	- Os alunos demoram tempo a realizarem os exercícios... Alguns, revelam cansaço.
	- A professora levanta-se e dirige-se aos lugares dos alunos para orientar os alunos mais atrasados.
<u>14h30min.</u>	- A professora pede a ficha a uma aluna para verifica-la. Verifica que tem erros.
	- A professora diz que a turma é preguiçosa para pensar.
14h40min.	- Uma aluna diz ter terminado e a professora chama-a para corrigir. No momento dá-lhe <i>feedback</i> , pois verifica incorreções na ficha.
<u>14h55min.</u>	- Novamente a professora percorre os lugares dos alunos que dizem ter terminado a ficha. A professora tem cuidado e a prontidão de responder ao aluno, relativamente aos seus erros.
15h05min.	- A professora permanece há cinco minutos à beira de uma aluna a explicar um exercício relativo às reduções e ao algoritmo...
15h10min.	- Já se veem bastantes alunos com o dedo no ar a pedir ajuda à professora.
15h20min.	- A professora está com alguma dificuldade em responder a tantas solicitações.
<u>15h25min.</u>	- A professora pede a uma aluna para distribuir o leite, enquanto ajuda uma aluna a identificar as unidades num número decimal.
<u>15h30min.</u>	- Os alunos começam a lanchar. A professora continua a verificar os exercícios de matemática.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: V

Cód. V3

Professor(a): LPV

Cód. S

Ano de Esc.: 3.º/4.º ano

N.º de Alunos: 22

Tempo Letivo: 9h/10h30min.

Data: 26-04-2010

Área Curricular Disciplinar: Matemática

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>9h</u>	- A professora cumprimenta os alunos. Pergunta pelos trabalhos de casa (ficha de trabalho) e informação relativa às provas de aferição.
9h05min.	- A professora informa os alunos que irão corrigir as fichas de aferição. - A professora dá a escolher, Língua Portuguesa ou Matemática. - Os alunos decidem pela Matemática.
<u>9h10min.</u>	- A professora pergunta a uma aluna com dificuldades de aprendizagem se teve dificuldades em fazer a prova de aferição em casa. A professora distribuiu uma de matemática.
9h15min.	- Os alunos abrem as fichas e corrigem coletivamente. - “- <i>Os que precisam de ajuda não veem à escola.</i> ” (professora) - “- <i>Professora, eu somei as carinhas e...</i> ” (aluno)
<u>9h25min.</u>	- A professora circula pela sala e verifica as respostas dos alunos. A resposta certa é... bicicleta. - A Alicia (aluna com dificuldades de aprendizagem na matemática) lê a questão: “- <i>Quantos alunos foram para a escola?</i> ”
<u>9h35min.</u>	- A Alicia responde errado. A professora pede para ler de novo a questão... Ajuda a aluna na resposta (soma sucessivas).
9h40min.	- “- <i>A pé quantas meninas eram?</i> ” (professora) - Os alunos respondem em conjunto. - A professora diz: “- <i>Quero os resultados.</i> ”
<u>9h50min.</u>	- Os alunos levantam os dedos ao mesmo tempo. - A professora orienta os alunos na resposta, através do quadro, a partir do exemplo de uma aluna, e assim, explica o raciocínio mental.
10h00min.	- Um aluno explica a sua técnica de cálculo a toda a turma. - A professora alerta duas alunas para o fato das duas seguirem com mais atenção a correção da ficha. - A professora corrige em todos os alunos o exercício de assimetria. - “- <i>É em espelho.</i> ” (aluno) - “- <i>Parabéns.</i> ” (professora)
10h10min.	- A professora está contente com o Miguel (um aluno que pergunta à professora, pois o Miguel responde corretamente ao exercício) (aluno com dificuldades de aprendizagem a nível da linguagem oral e escrita.) - A professora apela aos alunos para que façam o registo escrito, através do desenho. - Um aluno chega tarde (Igor). “- <i>Ressuscitou!!!</i> ” (comentário efetuado pelos colegas) - “- <i>O meu pai adormeceu.</i> ” (resposta dada pelo aluno) - Os alunos continuam a correção...
<u>10h15min.</u>	- A professora observa a discussão entre os alunos que procuram encontrar a resposta correta. Surgem duas técnicas de raciocínio diferentes: $9+1=10 \times 8=80$; $9 \times 8=72+8=80$ - Um aluno fica intimidado e chora (Tiago) porque uma colega comentou para a turma como se resolve o exercício. - “- <i>Leiam como ele, se faz favor!</i> ” (professora) - A professora circula pela sala a verificar as respostas dos alunos. - “- <i>É igual a mim.</i> ” (aluno)
10h20min.	- A professora recorre mais uma vez ao quadro para explicar o número que se encontra mais perto de 500 (462/523). - “- <i>Professora, mas o mais próximo dos próximos é 511.</i> ” (aluno) - Os alunos com mais dificuldades (a nível do 3.º ano) continuam a fazer as provas sozinhos, sem orientação da professora. Foi trabalho de casa, os alunos não fizeram. - “- <i>Agora sou eu a ler tudo, porque senão não chegamos ao fim.</i> ” (professora) - A correção continua a ser feita no quadro.
10h25min.	- A professora decide terminar a correção da ficha, indo além das 10h30min. - Os alunos continuam atentos, mesmo ouvindo os alunos no intervalo. - É dada por terminada a aula.
<u>10h30min.</u>	

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: V

Cód. V3

Professor(a): LPV

Cód. S

Ano de Esc.: 3.º/4.º ano

N.º de Alunos: 22

Tempo Letivo: 9h/10h30min.

Data: 20-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Língua Portuguesa

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>9h</u> 9h05min.	- Os alunos vão entrando de forma ordenada, sentam-se e retiram o material da pasta e colocam-no sobre a mesa. - A professora fala da atividade da aula anterior. “- <i>Já enviei os documentos pró correio eletrónico.</i> ” (professora) - Hoje era dia de apoio da professora Sílvia (apoio pedagógico acrescido).
<u>9h25min.</u>	- A professora apresenta a atividade para a aula de hoje, uma ficha formativa para revisão dos determinantes e pronomes (funcionamento da língua).
9h50min.	- A professora pede a um aluno para explicar a estratégia que utilizou para resolver a situação problemática da semana. A estratégia que o aluno foi a prova inversa ($13 = ? \times 2 - 5$). - A professora distribui a ficha para um momento de leitura individual.
<u>10h00min.</u>	- Os alunos já leram o texto, entretanto iniciaram a ficha de trabalho.
<u>10h10min.</u>	- “- <i>Não quero que me respondam com a pergunta.</i> ” (professora)
<u>10h30min.</u>	- A turma trabalha os determinantes e pronomes demonstrativos e possessivos com exemplos práticos no quadro. - Termina a aula com a discussão se “qualquer” é pronome...

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: A

Cód. A7

Professor(a): AEA

Cód. T

Ano de Esc.: 4.º ano

N.º de Alunos: 31

Tempo Letivo: 14h/15h30min.

Data: 02-06-2010

Área Curricular Disciplinar: Estudo do Meio

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1 Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2 Verificar a recetividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1 Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2 Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3 Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4 Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5 Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6 Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1 Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2 Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3 Registar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4 Registar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>14h</u>	- Os alunos dirigem-se para o recreio com o material onde irão executar as experiências...
<u>14h10min.</u>	- Os alunos, previamente organizados em grupo, expõem grupo a grupo a experiência que escolheram demonstrar.
<u>14h25min.</u>	- A professora questiona os alunos acerca dos materiais procedimentos...
<u>14h45min.</u>	- Os alunos registam no caderno da escola, os vários passos que os colegas percorreram. Os alunos mal observaram a primeira experiência, comentam e registam, assinalando algumas conclusões.
<u>14h55min.</u>	- A segunda experiência é com coca-cola e mentos. Outra explosão!!! Não resultou porque o aluno agitou a garrafa e o gás diminuiu.
<u>15h00min.</u>	- A terceira experiência é com água, couve-roxa, vinagre...
<u>15h10min.</u>	- “- <i>A água muda de cor?</i> ” (aluno). A água muda de roxa para cor-de-rosa. Num outro copo com água junta bicarbonato de sódio e muda de cor, para azul.
<u>15h15min.</u>	- A quarta experiência retrata a coloração de malmequeres.
<u>15h30min.</u>	- Já na sala, os alunos prosseguem com as experiências.
	- Agora os alunos seguem uma experiência de eletricidade.
	- Os alunos atentos resolvem questionar os colegas “cientistas”.
	- “- <i>Ó professora, quebramos as leis!?</i> ” (alunos)
	- Outra experiência: enchimento de balões com sumo de limão.
	- Entra na sala de aula um encarregado de educação que irá explicar o sistema de arranque de uma lâmpada fluorescente.
	- Os alunos saem da sala para lanchar.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: A

Cód. A7

Professor(a): AEA

Cód. T

Ano de Esc.: 4.º ano

N.º de Alunos: 31

Tempo Letivo: 16h/17h30min.

Data: 02-06-2010

Área Curricular Disciplinar: Estudo do Meio (cont.)

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1 Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2 Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1 Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2 Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3 Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4 Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5 Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6 Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1 Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2 Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>16h</u>	- Os alunos pedem à professora para continuarem com a apresentação das experiências.
<u>16h10min.</u>	- A experiência que segue é com... garrafa de água, sal.... “- <i>O sal dissolve-se ou não se dissolve?</i> ” (alunos) - “- <i>O que é dissolver?</i> ” (professora) - Outra experiência com água: O repuxo.
16h25min.	- Os alunos começam a ficar bastante barulhentos e a professora para a aula. Os grupos ficam impacientes.
16h50min.	- Outro grupo apresenta a seguinte experiência: Misturar mel e água e deslocação de objetos no mel e na água.
17h05min.	- A professora verifica que se aproxima a hora do intervalo e avisa que o grupo que falta não pode demorar muito tempo, pois ainda têm de construir um texto coletivo acerca das experiências.
17h10min.	- O último grupo apresenta a experiência acerca da espessura dos materiais e a permeabilidade dos materiais.
<u>17h20min.</u>	- Alguns alunos começam a elaborar o texto coletivo no quadro, enquanto outros ilustram as várias experiências apresentadas nas duas aulas.
<u>17h30min.</u>	- Os alunos ainda continuam com o texto no quadro.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: A

Cód. A6

Professor(a): AAP

Cód. U

Ano de Esc.: 4.º ano

N.º de Alunos: 31

Tempo Letivo: 11h/12h30min.

Data: 02-06-2010

Área Curricular Disciplinar: Matemática

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>11h</u>	- Desafios Matemáticos: os alunos agrupam-se 2 a 2 e copiam para o caderno da escola as situações problemáticas. - “- <i>Um, dois, três...começou. Desenhos, cálculos...</i>” (professora) - Os alunos discutem estratégias de resolução: - “- <i>Uma galinha é igual...</i>” (aluno) - “- <i>Dez pessoas comem...</i>” (aluno) - A professora circula pela sala para verificar o trabalho dos grupos.
<u>11h25min.</u>	- Um grupo vai até ao quadro explicar a estratégia que usaram para resolverem a situação problemática com desenhos e operações) - “- <i>Quem é que fez tudo bem?</i>” (professora) - Só 14 alunos é que fizeram bem. - A professora pergunta aos grupos, quais as estratégias de raciocínio utilizaram. No fim explicam porque é que fizeram a subtração.
<u>11h35min.</u>	- Segundo desafio: Decomposição/composição numérica; dinheiro... - Mais uma vez a professora passa pelos diferentes grupos para ouvir atenta, as estratégias de raciocínio. - Os alunos levantam o dedo para ir ao quadro resolverem o desafio... Outro grupo vai ao quadro. - “- <i>Eu tive outro raciocínio!!!</i>” “- <i>Professora, tivemos outro raciocínio</i>”. - “- <i>Quem não usou tabelas e usou outra coisa?</i>” (professora) - Os grupos, no lugar discutem os resultados.
<u>12h00min.</u>	- Terceiro desafio:...Leitura e escrita de números com operações...
<u>12h30min.</u>	- Terminou a aula com os alunos por terminarem o desafio...

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: A

Cód. A6

Professor(a): AAP

Cód. U

Ano de Esc.: 4.º ano

N.º de Alunos: 31

Tempo Letivo: 11h/12h30min.

Data: 02-06-2010

Área Curricular Disciplinar: Estudo do Meio/Língua Portuguesa

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1 Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2 Verificar a recetividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1 Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2 Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3 Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4 Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5 Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6 Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1 Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2 Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3 Registar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4 Registar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
11h	- A professora apresenta as várias atividades a executar durante a semana.
11h30min.	- Os alunos estão tranquilos a ouvir e interferem com questões pertinentes: “- Como podemos participar no dia 25 de abril”.
	- Uma aluna lembra-se da atividade do ano anterior “História do Cravo e Cato”.
11h35min.	- A professora distribui o texto intitulado “O Cravo grande e o Cravo pequeno” com ditado e composição.
	- Os alunos leem o texto em voz baixa. Instala-se o silêncio na sala de aula.
11h40min.	- A Lúcia desloca-se até à professora para ler o texto com apoio. A aluna faz uma leitura silabada.
	- “- <i>Isto é um? Quantas personagens</i> ” (professora)
	- “- <i>É um diálogo.</i> ” (aluno)
	- “- <i>Hoje não vai ler toda a gente porque já estamos atrasados...</i> ” (professora)
11h45min.	- Os alunos leem o diálogo.
	- A professora regista a avaliação da leitura efetuada pelos alunos.
	- Os alunos levantam os dedos para lerem. A professora seleciona apenas dois...
	- A professora ajuda a aluna na leitura da frase: “- Democracia, sabes o que é?”
	- “- Agora, apenas leem só mais dois”. (professora)
	- A professora continua o registo de avaliação.
11h55min.	- A turma parte para a exploração oral e compreensão do texto:
	- “- <i>Qual é o título?</i> ”
	- “- <i>Qual é o assunto deste texto?</i> ”
	- “- <i>Quem são as personagens?</i> ”
	- “- <i>Em que dia, mês e o ano que se deu a Revolução dos Cravos?</i> ”
	- Alguns alunos partem para a operação (resolução da situação problemática).
	- A professora resolve com os alunos a subtração.
	- “- <i>Quais são as palavras (pares) que são comparadas no texto?</i> ” (professora)
12h00min.	- Democracia/Composição;
	- Ditadura/ditado.
	- Os alunos respondem satisfatoriamente às questões. Procuram referências na História (Estudo do Meio) e comparam com o texto.
	- “- <i>As pessoas sofriam muito, não tinham trabalho...</i> ” (professora)
	- “- <i>Nessa altura as pessoas podiam dar opiniões?</i> ” (professora)
	- Instala-se um diálogo aberto sobre o 25 de abril, mobilizando histórias vistas em filme.
	- “- <i>O que é a democracia, outra palavra que vem no texto?</i> ” (professora)
	- “- <i>Agora podem pegar no manual escolar de Estudo do Meio para consultarem informação sobre o assunto</i> ”. (professora)
	- Os alunos já falam em reis.
	- “- <i>As pessoas têm direito de voto</i> ”. (professora)
	- “- <i>Não podemos fazer aquilo que queremos.</i> ” (aluno)
	- “- <i>O que acontece se infringirmos a lei...?</i> ” (professora)
	- “- <i>Somos castigados...</i> ” (alunos)
	- “- <i>O que é ser livre?</i> ” (professora)
12h10min.	- “- <i>Queriam ter direitos...</i> ” (alunos)
	- “- <i>Ser honesto?</i> ” (professora)
	- “- <i>Vamos explorar o funcionamento da língua...</i> ” (professora)
	- A professora pergunta a um aluno que é um “monossílabo” e pede exemplos a outros alunos.
	- “- <i>Procuram uma palavra que seja esdrúxula.</i> ” (professora)
	- Os alunos entusiasmados, procuram e querem logo responder...
	- “- <i>Agora uma palavra que seja aguda</i> ” (professora)
12h25min.	- Muitos alunos com o dedo no ar para responderem.
	- “- <i>Procurar no texto uma palavra que se classifique quanto à classe e subclasse ‘nome próprio’</i> ”. (professora)

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>12h30min</u>	- “- <i>Procurem-me um verbo.</i>” (professora). Muitos dedos no ar novamente. - Toca para fora. A professora refere que não teve oportunidade de terminar, mas que continuavam no dia seguinte. - É distribuída a letra “Uma gaivota” e a aula termina com os alunos a cantar com apoio musical.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: CS

Cód. GS3

Professor(a): GCS

Cód. V

Ano de Esc.: 4.º ano

N.º de Alunos: 24

Tempo Letivo: 9h/10h30min.

Data: 18-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Matemática

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1 Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2 Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1 Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2 Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3 Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4 Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5 Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6 Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1 Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2 Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4 Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>9h</u>	- A professora pede à turma para abrir no caderno da escola a data. - A professora, dita o sumário aos alunos.
<u>9h10min.</u>	- A professora explica a aula. Diz aos alunos que irão resolver situações problemáticas em grupos de 4. - Os alunos organizam-se de forma ordenada, sem perturbar a aula.
<u>9h15min.</u>	- A professora orienta na organização. - Para esta atividade a professora utiliza o quadro interativo: - Desenhar uma paisagem com um homem com 10 cm e, desenhar proporcionalmente um camião, uma árvore, uma flor, um automóvel, um prédio, uma estrada, uma criança.
<u>9h25min.</u>	- “- Professora, fazemos no caderno?” (alunos) - “- Acham que um homem com 10 cm e o resto do desenho cabia no caderno?” (professora) - “- Não.” (alunos) - A professora distribui uma cartolina a cada grupo. - “- Professora não é preciso desenhar um homem muito real.” (alunos)
<u>9h35min.</u>	- A professora circula pelos diferentes grupos. - “- O que significa proporcionalmente?” (professora) - “- Vamos ter de desenhar tudo com 10 cm.” (alunos) - “- Vamos comparar.” (professora)
<u>9h45min.</u>	- “- Quantos cm terá um camião, uma flor...” (professora) - Os alunos prolongam a atividade e a professora pergunta aos alunos se terminaram. - Mal a professora se levanta a turma começa a falar mais baixo.
<u>9h55min.</u>	- “- Levantam-se e apresentam os trabalhos...” (professora) - A professora pede a um grupo para mostrar o desenho à turma para poder ser avaliado, comentado. - “- O desenho está equilibrado?” (professora)
<u>10h10min.</u>	- A professora regista no quadro as opiniões dos alunos. - “- Vamos olhar, agora depois de estarmos despertos para os pormenores...” (professora) - “- Agora vamos voltar ao início, vai esse grupo” (professora)
<u>10h20min.</u>	- Os alunos constroem uma tabela com medidas padrão, para elaborarem o desenho de novo à escala real.
<u>10h30min.</u>	- Os alunos continuam com a atividade.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Nome do Observador: Eduardo Jorge de Almeida Gonçalves (Doutorando/investigador da ULP)

Agrupamento de Escolas: AVLPSB

Estabelecimento de Ensino: CS

Cód. GS3

Professor(a): GCS

Cód. V

Ano de Esc.: 4.º ano

N.º de Alunos: 24

Tempo Letivo: 11h/12h30min.

Data: 20-05-2010

Área Curricular Disciplinar: Língua Portuguesa

Objetivos da Observação:

A. Início da Aula:

- A.1** Verificar como se estabelecem as primeiras comunicações entre o(a) professor(a) e os alunos;
- A.2** Verificar a receptividade dos alunos às primeiras atividades iniciadas na aula;

B. Desenvolvimento da Aula:

- B.1** Verificar a ordem e a organização do trabalho dos alunos;
- B.2** Observar a gestão do tempo na sala de aula;
- B.3** Observar a gestão do espaço na sala de aula;
- B.4** Observar a gestão dos recursos materiais;
- B.5** Observar o perfil e as relações de comunicação do(a) professor(a);
- B.6** Observar o comportamento e as relações de comunicação dos alunos;

C. Final da aula:

- C.1** Observar o comportamento dos alunos quando o(a) professor(a) marca trabalhos de casa;
- C.2** Observar o comportamento dos alunos quando toca para fora;
- C.3** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a), quando algum aluno se recusa a passar/marcar os trabalhos de casa;
- C.4** Registrar os comportamentos adotados pelo(a) professor(a) quando algum aluno se comporta mal, antes de sair da sala de aula, ou está mais agitado(a).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE SALA DE AULA

Tempo	Descrição da Aula (lugares, intervenientes, atividades, tarefas, material, comportamento)
<u>11h</u>	- A professora distribui o texto “A Cigarra e a Formiga”, trad. da fábula de La Fontaine, Bocage (poesia) - “- <i>Quem é que em traços gerais conta a história?</i> ” (professora) - Os alunos encadeiam os acontecimentos de forma sequencial.
<u>11h10min.</u>	- “- <i>Vem aí em baixo um pequeno apontamento sobre a história do autor.</i> ” (professora) - “- <i>Em que século escreveu esta história?</i> ” (professora) - Os alunos contam várias versões da história.
<u>11h20min.</u>	- “- <i>Este autor, o que pretendia era transmitir uma moral.</i> ” (professora) - “- <i>Este texto foi escrito por um autor português.</i> ” (professora) - “- <i>Bocage.</i> ” (alunos)
<u>11h35min.</u>	- A professora faz um pequeno enquadramento biográfico sobre a obra de Bocage. - Os alunos procuram no dicionário o significado de <i>sátira</i> . - Os alunos leem em individualmente, em voz alta a poesia.
<u>11h55min.</u>	- A professora, à medida que lê a poesia, interpela os alunos dos diferentes significados de algumas palavras e expressões.
<u>12h10min.</u>	- Os alunos recorrem a exemplos práticos do dia-a-dia para explicarem algumas expressões, por exemplo, <i>juros</i> .
<u>12h30min.</u>	- Cada grupo elabora duas questões, ora de interpretação ora de gramática para colocarem à turma. - Termina a aula com a primeira apresentação do trabalho de grupo.

Tabela 1 – Categorização e codificação dos incidentes das Observações das Aulas

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C1. EISA – Entrada na sala de aula	ESA1 Comunicação professor(a)/aluno	APV.A.1.º.19	✓			“...cumprimenta os alunos...”	
		CNP.D.1.º.20					
		IFA.E.1.º.23					
		ILA.F.1.º.20					
		MJNP.J.2.º.24	✓			“...professora recolhe autorizações.”	
		PDCS.L.2.º.25					
		EGA.Q.3.º.20					
		LPV.S.3.º/4.º.22	✓			“...cumprimenta os alunos...”	
		GCS.V.4.º.24					
	ESA2 Comportamento dos alunos	CAP.C.1.º.18	✓			“...professora dita o sumário aos alunos, explica a aula. Diz aos alunos que irão resolver situações problemáticas em grupos de 4.”	
				✓		“Sentam-se e retiram o material das pastas.”	
		CNP.D.1.º.20				“...alunos entram com cara de comprometidos.”	
		IFA.E.1.º.23	✓			“...aluna entra na sala de aula a chorar porque não gostou do almoço.”	
				✓		“...entra na sala de aula os alunos já se encontram sentados nos seus lugares...”	
		ILA.F.1.º.20	✓			“...alunos entram na sala de aula, depois do intervalo, muito efusivos.”	
		NCS.G.1.º.20	✓			“...professora entra na sala de aula...alunos estão sentados nos seus lugares.”	
						“...alunos entram na sala de aula, muito faladores.”	
						“...alunos entram na sala bastantes efusivos...”	
						“...os alunos demoram tempo a ficar tranquilos.”	
		RA.H.1.º.20				“...pede aos alunos para pousarem a cabeça sob a mesa para se acalmarem.”	
		LMV.I.2.º.24		✓		“...alunos entram com a professora na sala de aula.”	
		MJNP.J.2.º.24				“...professora recolhe autorizações.”	
		PDCS.L.2.º.25	✓			“...turma já se encontrava na sala...todos sentados, calmos a conversar.”	
		MPA.M.2.º/3.º.22				“Os alunos comentam os comportamentos perante a professora de plástica.”	
				✓		“...professora entra na sala de aula, os alunos já se encontram sentados calados.”	
						“Os alunos comentam os comportamentos perante a professora de plástica.”	
		LPV.S.3.º/4.º.22	✓			“...alunos...de forma ordenada, sentam-se e retiram o material da pasta e colocam-no sobre a mesa.”	
		AEA.T.4.º.31			✓	“...alunos dirigem-se para o recreio com o material onde irão executar as experiências...”	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C1. EISA – Entrada na sala de aula	ESA2 Comportamento dos alunos	AEA.T.4.º.31			✓	“...alunos pedem à professora para continuarem com a apresentação das experiências.”	
	ESA3 Intervenção da professora	APV.A.1.º.19				“...pede aos alunos para deitarem a cabeça sobre os braços.”	
		AXA.B.1.º.18		✓		“- <i>Vamos abrir a lição.</i> ”	
		CAP.C.1.º.18				“...professora entra na sala de aula com os alunos...foi busca-los ao recreio.”	
		IFA.E.1.º.23	✓			“...e pede os trabalhos de casa”	
				✓		“A professora tem a dificuldade em controlá-los.”	
		ILA.F.1.º.20				“...dirige-se ao armário para distribuir os cadernos.”	
		NCS.G.1.º.20	✓			“...professor pede para se calarem e se sentarem.”	
				✓		“...professor adverte os alunos...”	
		RA.H.1.º.20	✓			“...professora pede os recados e os trabalhos de casa.”	
						“...professora pede aos responsáveis do material...distribuem, cadernos da escola e as caixas com as canetas e lápis.”	
				✓		“...pede para os alunos abrirem a aula no caderno da escola.”	
		MJNP.J.2.º.24				“...professora resolve um problema de mau comportamento...dentro da sala de aula.”	
		MPA.M.2.º/3.º.22	✓			“...professora da turma resolve um problema de mau comportamento na aula plástica.”	
		ANP.O.2.º/3.º/4.º.20				“...distribui informação referente ao Dia Mundial da Criança.”	
				✓		“...distribui a fruta para os alunos comerem.”	
		CBA.P.2.º.25	✓			“...professora escreve a data no quadro.”	
				✓		“...professora pede para os alunos se sentarem para a aula começar... barulhentos.”	
		EGA.Q.3.º.20	✓			“...abre a porta e espera que os alunos entrem na sala de aula...”	
C2. IA – Início da aula	IA1 – Ação da(o) professor(a)	LPV.S.3.º/4.º.22		✓		“Pergunta pelos trabalhos de casa (ficha de trabalho) e informação relativa às provas de aferição.”	
		APV.A.1.º.19	✓			“...afixa no quadro um novo caso de leitura...conteúdo gramatical...”	
				✓		“...dirige-se ao quadro para desenhar o jogo do padrão dos nomes.”	
		AXA.B.1.º.18	✓			“...professora retoma a leitura da história “A Sereiazinha”.	
						“...registra no quadro palavras desconhecidas.”	
				✓		“...professora escreve a data no quadro destacando: o nome da freguesia e ao ano 2010 (MCDU).”	
		CAP.C.1.º.18	✓			“pronto” dirigindo-se a uma aluna que fala sem parar.”	
						“...pergunta: “- <i>Estamos prontos?</i> ”	
						“...pergunta à turma quais são as novidades do fim-de-semana.”	
				✓		“- <i>Vou pensar nisso... agora vão ter uma penalização e vou pensar nela.</i> ”	
		CNP.D.1.º.20				“...pergunta a alguns porque é que faltaram na semana passada.”	
			✓			“...pergunta pelos trabalhos de casa...fichas de avaliação (para assinar pelos pais e/ou encarregados de educação).”	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C2. IA – Início da aula	IA1 – Ação da(o) professor(a)	CNP.D.1.º.20	✓			“...pergunta a alguns porque é que faltaram na semana passada.”	
						“...pergunta pelos trabalhos de casa...fichas de avaliação (para assinar pelos pais e/ou encarregados de educação).”	
		IFA.E.1.º.23				“...pergunta a determinados alunos porquê de não terem vindo à escola...explica a atividade para a 1.ª parte da manhã...”	
		ILA.F.1.º.20				“...professora escreve a data no quadro “- <i>Que dia é hoje?</i> ”	
						“- <i>Estação do ano!?</i> ”	
						“- Nós estamos na...”	
						“- <i>Quantas dezenas tem este número? (27)</i> ”	
		NCS.G.1.º.20				“...professor expõe a atividade do “Dia da Terra” na Biblioteca. (“Visionamento de um livro digital alusivo ao tema.”)	
				✓		“...professor regista no quadro a atividade...”	
		LMV.I.2.º.24	✓			“...professora lembra que é preciso abrir a aula com a data e vão fazer trabalhos de grupo.”	
						“- <i>Formar os grupos de trabalho com o Magalhães.</i> ”	
		MJNP.J.2.º.24				“...repreende os alunos... não terminaram trabalhos atrasados, com dia e meio... corrige esses trabalhos na sua mesa.”	
		PDCS.L.2.º.25				“...professora apresenta a atividade: Conto oral da história “O Mocho e a Mancha”.	
				✓		“...expõe a atividade sobre “dinheiro”, em forma de jogo.”	
		MPA.M.2.º/3.º.22	✓			“...professora estabelece um momento de discussão aberto sobre o sucedido.”	
		MAP.N.2.º/3.º.24				“...professora organiza a turma em grupos de 4 elementos. Distribui livros de histórias: “Abada de Histórias”, de António Mota. Dois a dois têm um livro do PNL.”	
		MAP.N.2.º/3.º.24		✓		“...professora explica à turma, a sequência de atividades para a parte da manhã: revisões sobre os sólidos.”	
		ANP.O.2.º/3.º/4.º.20	✓			“...professora organiza a turma em grupos de 4 elementos. Distribui livros de histórias: “Abada de Histórias”, de António Mota. Dois a dois têm um livro do PNL.”	
		CBA.P.2.º.25				“...escreve no quadro, palavras para recordar as “sílabas”, divisão silábica.”	
				✓		“...apela aos alunos olharem para o quadro e descobrirem números, a partir dos algarismos mos 7, 2, 1.	
		EGA.Q.3.º.20	✓			“...e espera que os alunos terminem de comentar o dia de ontem “A ida ao Sr. de Matosinhos”.	
						“... pede ao responsável do material para entrega o caderno da escola.”	
						“...vai até ao cartaz das tarefas afixar as de hoje.”	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações	
			L.P.	MAT.	E.M.			
C2. IA – Início da aula	IA1 – Ação da(o) professor(a)	EGA.Q.3.º.20		✓		“...pede aos alunos para abrir a lição com a data no caderno da escola.”		
						“...pede a um aluno que terminou de abrir a lição para distribuir os manuais escolares de matemática.”		
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º. 25	✓			“...pede aos alunos para abrirem o livro de Língua Portuguesa, na página... “O Mar” (ler em voz baixa)”		
				✓		“...explica à turma a atividade de revisão (ficha de trabalho) das medidas de comprimento.”		
		LPV.S.3.º/4.º.22	✓			“...fala da atividade da aula anterior. “- Já enviei os documentos para o correio eletrónico.”		
				✓		“...informa os alunos que irão corrigir as fichas de aferição...dá a escolher, Língua Portuguesa ou Matemática.”		
		AAP.U.4.º.21	✓			“...professora apresenta as várias atividades a executar durante a semana.”		
				✓		“Desafios Matemáticos: os alunos agrupam-se 2 a 2 e copiam para o caderno da escola as situações problemáticas.”		
		GCS.V.4.º.24	✓			“...professora distribui o texto “A Cigarra e a Formiga”, trad. da fábula de La Fontaine, Bocage (poesia)”		
						“- Quem é que em traços gerais conta a história?”		
		IA2 – Comportamento dos alunos	CAP.C.1.º.18	✓			“- A fada dos dentes deixou-me uma nota de 10€.”	
							“- O que viste no parque?”	
						“- Fiz um pouco de ginástica.”		
						“- Era um parque, um jardim zoológico?”		
						“- Que coisas gostaste de ver?” De quê que tiveste saudades?”		
						“- Gostei de tudo. Era um sítio que tinha muitas árvores...”		
						“...responsável pelo recreio enuncia os nomes dos meninos que andaram no jardim...professora regista os nomes.”		
	CNP.D.1.º.20			✓			“...mostram recados nas cadernetas...trabalhos que fizeram.”	
						“Os alunos abrem a lição com a data.”		
						“Os alunos querem falar, contar as novidades...estiveram sem a professora durante dois dias.”		
						“Os alunos respondem oralmente.”		

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C2. IA – Início da aula	IA2 – Comportamento dos alunos	ILA.F.1.º.20	✓			“Os alunos respondem com pouca precisão.”	
		NCS.G.1.º.20				“Os alunos sentados estabelecem diálogos entre si, entre os diferentes lugares.”	
		RA.H.1.º.20		✓		“Os alunos folheiam o livro tranquilamente.”	
						“...encarregado do material distribui os cadernos e o restante material.”	
		LMV.I.2.º.24	✓			“...alunos não se calam, pois todos querem contar o seu fim-de-semana de forma efusiva.”	
						“Instala-se alguma confusão com a formação dos grupos...professora conta até 10 para que os alunos se acalmem.”	
		MJNP.J.2.º.24	✓	✓		“...alunos abrem a aula no caderno da escola. No fim, alguns escrevem as tabelas da X.”	
						“Os restantes alunos procuram sozinhos trabalhos para fazer.”	
				✓		“...alunos estão faladores por causa do passeio à Bracalândia.”	
		PDCS.L.2.º.25				“- <i>Espanha. Galiza.</i> ”	
		MPA.M.2.º/3.º.22	✓			“Os alunos comentam os comportamentos perante a professora de plástica.”	
						“...professora pega no relógio...relembra a leitura de horas, durante o dia e a tarde, aos alunos com mais dificuldades.”	
		EGA.Q.3.º.20				“...alunos abrem a aula com a data.”	
			✓			“...continuam as suas histórias do Sr. de Matosinhos.”	
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25		✓		“Um aluno distribui as fichas.”	
C3. OIA – Organização do Trabalho dos Alunos	OTA1 – Apresentação da atividade					“...colegas logo começam de forma entusiástica.”	
						“...calmos quando verificam que conhecem alguns desses exercícios.”	
		LPV.S.3.º/4.º.22				“...alunos decidem pela Matemática.”	
		GCS.V.4.º.24	✓			“...alunos encadeiam os acontecimentos de forma sequencial.”	
		IFA.E.1.º.23		✓		“...professora apresenta a atividade de matemática: contagens com colares de contas em grupo. A professora distribui os colares pelos grupos, alertando para as regras.”	
		NCS.G.1.º.20	✓			- Para quem terminou...explica como devem desenhar um padrão com o seu próprio nome, colorindo cada letra com uma cor diferente, dentro de uma grelha.”	
		LMV.I.2.º.24		✓		“...professora começa a trabalhar as técnicas de cálculo da multiplicação, por ex.: 12x10=?”	
		MPA.M.2.º/3.º.22	✓			“- <i>Vamos fazer a consolidação das contas de dividir? E depois das medidas de comprimento?</i> ” (professora)	conteúdos de matemática
		MJNP.J.2.º.24				“A professora volta de novo ao quadro e explica à turma a diferença entre as horas da manhã e da tarde.”	
				✓		“- <i>A preguiça é tanta que vos custa contar.</i> ”	
		CBA.P.2.º.25				“...professora introduz a noção de algoritmo da multiplicação.”	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C3. OTA – Organização do Trabalho dos Alunos	OTA1 – Apresentação da atividade	EGA.Q.3.º.20	✓			“...alunos distribuem os manuais de Língua Portuguesa...O Rei Midas.” (Leitura Silenciosa)	
						“...professora apresenta o texto e a lenda que está por trás.”	
				✓		“- <i>Nós hoje vamos construir o relógio.</i> ”	
					“...professora distribui uma folha branca onde os alunos escrevem o título do trabalho, nome e data.”		
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25			“...professora explica à turma a atividade de revisão (ficha de trabalho) das medidas de comprimento.”		
	OTA2 – Estratégias de motivação	LPV.S.3.º/4.º.22	✓			“...apresenta a atividade para a aula de hoje, uma ficha formativa para revisão dos determinantes e pronomes (funcionamento da língua).”	
		APV.A.1.º.19				“...professora dá exemplos com objetos da sala de aula: mesa(s), cadeira(s)...”	
		AXA.B.1.º.18				“...professora passa o livro pelos alunos para que vejam as ilustrações.”	
		CAP.C.1.º.18				“...folha apresenta aos alunos uma pequena banda desenhada com três vinhetas.”	
						“...ficha de trabalho com figuras: observar o que acontece numa (sequências) e depois desenhar o que falta no...”	
						“...ficha de trabalho com figuras: observar o que acontece numa (sequências) e depois desenhar o que falta no...”	
		IFA.E.1.º.23				“Os alunos ouvem a história.”	
		NCS.G.1.º.20				“...explica o tema “A conservação do ambiente”, relacionando várias passagens do filme.”	
						“Projeção do livro digital...”	
		RA.H.1.º.20		✓		“...professora aumenta o volume à música (Valsa Vianense) para que os alunos parem de falar.”	
						“...professora concretiza o cálculo da soma dos pacotes de leite, através dos pacotes de leite por beber.”	
						“...professora pega num relógio de um aluno (trouxe para mostrar aos colegas).”	
						“...professora pega no relógio para relembrar a leitura de horas, durante o dia e a tarde, aos alunos com mais dificuldades.”	
	OTA3 – Aula Orientada	APV.A.1.º.19	✓			“...desenha uma tabela simples com o singular, onde os alunos completam com o plural.”	
						“...explica com pormenor a transformação que sofre a palavra: mar/mares.”	
						“...continua com a atividade da tabela, mas desta vez com os ditongos nasais: ão , ão ...”	
			✓			“...dizer primeiro a palavra muito bem e só depois é que, devemos escrever”	
						“- <i>Depois vamos ver porque é que se chama padrão dos nomes.</i> ”	
						“- <i>O que é o nome próprio?</i> ”	
						“- <i>O que pode acontecer se não estiverem com atenção?</i> ”	
						“...desenha (inicia) um padrão no quadro para os alunos continuarem.”	
						“- <i>Agora pegam numa cor para pintarem a 1.ª letra do nome.</i> ”	
						“...começa a recolher os trabalhos para afixá-los no quadro.”	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C3. OTA – Organização do Trabalho dos Alunos	OTA3 – Aula Orientada	APV.A.1.º.19		✓		“-Estamos quase a terminar. Só faltam estes três.”	
						“- Em quê é que os grupos são iguais?”	
						“- Nos nomes Ana e Rui vou de 3 em 3...”	
						“- O que é um padrão?”	
						“- Nós aqui estamos a fazer uma regularidade.”	
		AXA.B.1.º.18	✓			“- Quantas sílabas tem a palavra gigantesco ?” - Os alunos dizem: “- Eu já passei o 34...” “- Uma baleia que passou e abanou.” “- É uma tempestade.”	
						Registam no caderno da escola.” - “- Quem era a personagem principal que viaja no navio?” - “- O mar estava calmo ou bravo ?” - “- E de repente o que é que aconteceu ao navio de guerra?”	
						“-...professora retoma a leitura da história... aproveita a numeração das palavras para dar a metade.”	
						“-...solicita a duas alunas que distribuam barras de cuisinaire.”	
				✓		“Outra aluna distribui uma ficha de trabalho sobre a composição e decomposição dos n.º 19.”	
						“- Pega no caderno de matemática e conta de 1 em 1.”	
						“- A... é o... que vai contar de 2 em 2.”	
		CAP.C.1.º.18	✓			“- Quando temos reticências... escondemos alguma coisa.”	
						“-... dá ênfase à acentuação.”	
			✓			“-...relembra o que os alunos têm que fazer em 1.º lugar, 2.º...”	
						“- Alguém tem dúvidas com a tarefa?”	
						“- Quem terminou põe o dedo no ar.”	
						“- Fazer grupos de 5 em 5.” (professora)	
						“- Eu vou perceber isso...!?” (professora)	
						“- Primeira pergunta...” (professora)	
						“- Quantos grupos tu formaste?” (professora)	
						“- Todos concordam?”	
						“- Quantos grupos de 10 consegues fazer?”	
						“- Agora agrupa de 5 em 5.”	
						“- Agora vais fazer de 2 em 2.” (professora)	
						“- A dezena que número é?” (professora)	
						“O aluno levanta-se e faz os grupos.”	
						“- Professora é para desenharmos o dia da semana?”	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações		
			L.P.	MAT.	E.M.				
C3. OTA –Organização do Trabalho dos Alunos	OTA3 – Aula Orientada	CNP.D.1.º.20	✓			“...alunos copiam para o caderno da escola palavras com o caso de leitura ce e ci .”			
						“- <i>Vamos fazer agora o exercício ortográfico.</i> ”			
						“...professora desenha linhas no quadro para os alunos fazerem o ditado”			
						“...pede aos alunos para que fechem os livros e comecem a escrever.”			
						“...verifica que os alunos estão a terminar a cópia e diz que quer entregar as fichas de avaliação de Estudo do Meio e vai ler em voz alta.”			
						“...lê a ficha de Estudo do Meio.”			
		IFA.E.1.º.23			“- <i>A ficha é a lápis e a cópia a caneta.</i> ”				
					“Exploração oral do texto.”				
					“Escreve, regista na própria ficha.”				
		ILA.F.1.º.20			“...alunos copiam a data para o caderno da escola...falam sem parar.”				
					RA.H.1.º.20			“...alunos registam a data no caderno da escola.”	
								“...alunos partem para a exploração oral e compreensiva do texto informativo.”	
						✓		“...alunos entregam à professora os TPC.”	
		MJNP.J.2.º.24	✓					“- <i>Vamos abrir o manual escolar de Língua Portuguesa.</i> ”	
					“- <i>Ler em silêncio três vezes.</i> ”				
					“...alunos exploram gramaticalmente o texto: verbos, nomes...”				
					“Conjugam o verbo acompanhar .”				
					“Agora exploram a área vocabular da palavra “floresta” .”				
					“Os alunos escolhem quatro palavras e escrevem uma frase no quadro.”				
						✓		“...professora inicia a aula com esse relógio. Relembra a aula anterior.”	
					PDCS.L.2.º.25	✓			
		“...professora explica onde é que fica a Galiza.”							
		“- <i>Alguém sabe o que é ‘mancha’?</i> ”							
		“- <i>Um sinónimo de mancha.</i> ”							
		“...professora recapitula a história. Coloca questões aos alunos para que possam resumi-la.”							
			✓					“Início da atividade: à medida que os alunos enunciam, a professora regista o valor no quadro.”	
								“...professora parte da palavra centimo para explicar a diferença.”	
		MPA.M.2.º/3.º.22	✓					“A professora dirige-se para o quadro e escreve a data.”	
								- “- <i>Abram os cadernos diários.</i> ” (professora)	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C3. OTA – Organização do Trabalho dos Alunos	OTA3 – Aula Orientada	MPA.M.2.º/3.º.22				Os alunos dividem o quadro em 4 partes com ordem.	conteúdos de matemática
						Mais uma vez a professora escreve no quadro os exercícios com medidas de comprimento.	
		MAP.N.2.º/3.º.24	✓			“...alunos voltam ao início da história porque alguns não leram.”	
						“...professora inicia a exploração oral da história: - Identificação dos momentos-chave da história; - Personagens principais; - Identificação dos adjetivos que caracterizaram as personagens.”	
				✓		“- Como é que podemos diferenciar os sólidos?”	
						“...professora expõe no quadro os sólidos geométricos de madeira.”	
						“...professora orienta os alunos na seriação dos sólidos segundo as suas características, recorrendo ao registo no quadro.”	
						“...alunos abrem a lição com a data no caderno da escola.”	
		ANP.O.2.º/3.º/4.º. 20				“...leem um a um uma parte da história. Leem a história de forma pausada, com ritmo e entoação.”	
						“...voltam ao início da história porque alguns alunos não leram.”	
			✓			“...professora inicia a exploração oral da história: - Identificação dos momentos-chave da história; - Personagens principais; - “- Quem era o João?” - “- Qual era o grau de parentesco do Zé com...?” - “- Qual era a profissão da Zefinha?” - Identificação dos adjetivos que caracterizaram as personagens. - “- O que é que trazia a carrinha do peixe?”	
						“...professora regista no quadro exercícios de revisão para a ficha de avaliação (números inteiros e decimais).”	
		CBA.P.2.º.25	✓			“...professora questiona os alunos quanto à acentuação, número de sílabas. - Letras: a, b, c, d...: - Sílabas: sa-la; - Palavra: sala.”	
						“- Estas sílabas que se ouvem com mais força são as sílabas tónicas. As palavras, as sílabas têm nome: tónicas. Atonas são as que se ouvem menos.”	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C3. OTA – Organização do Trabalho dos Alunos	OTA3 – Aula Orientada	CBA.P.2.º.25	✓			“...professora distribui um texto intitulado “Confundindo histórias”, de Gianni Rodari, Novas histórias ao telefone, Teorema, 1987.”	
						“A professora lê o texto. Depois os alunos em cada grupo, dois alunos leem o texto de forma dialogada.”	
						“...professora escreve no quadro as palavras.”	
		EGA.Q.3.º.20				“...reconta a história e interpela os alunos.”	
						“...recorda o dia 5 de Outubro de 1910.”	
						“...turma trabalha os determinantes e pronomes demonstrativos e possessivos com exemplos práticos no quadro.”	
					✓	“...professora distribuiu uma prova de aferição de matemática.”	
		AAP.U.4.º.21	✓		“...professora distribui o texto intitulado “O Cravo grande e o Cravo pequeno” com ditado e composição.”		
					“...alunos leem o diálogo.”		
					“- Agora, apenas leem só mais dois.”		
					“...professora continua o registo de avaliação.”		
					“...turma parte para a exploração oral e compreensão do texto.”		
				✓		“- Um, dois, três...começou. Desenhos, cálculos...”	
			“...alunos discutem estratégias de resolução: - “- Uma galinha é igual...” - “- Dez pessoas comem...”				
			“Segundo desafio: Decomposição/composição numérica; dinheiro...”				
				“Terceiro desafio:...Leitura e escrita de números com operações...”			
		GCS.V.4.º.24	✓			“...professora faz um pequeno enquadramento biográfico sobre a obra de Bocage.”	
					“...professora, à medida que lê a poesia, interpela os alunos dos diferentes significados de algumas palavras e expressões.”		
					“Desenhar uma paisagem com um homem com 10 cm e,...proporcionalmente um camião, uma árvore, uma flor, um automóvel, um prédio, uma estrada, uma criança.”		
	OTA4 –Trabalho de grupo	RA.H.1.º.20				“- Agora escolhem um representante de grupo.”	
						“...professora retoma a atividade da aula anterior.”	
					“...alunos tiram as pistas de um “cocas”.”		
					“Os cocas estão numerados de 1 a 9 e dispostos por grupos, grupo 1: início da história...”		
					“- Escrevem em primeiro lugar o título da atividade.”		
					“- Depois guardam o ficheiro com o mesmo nome.”(atividade organizada entre os professores do 2.º ano do agrupamento)		
					“- Escrevem em primeiro lugar o título da atividade.”		

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C3. OTA – Organização do Trabalho dos Alunos	OTA4 – Trabalho de grupo	RA.H.1.º.20	✓			“- Depois guardam o ficheiro com o mesmo nome.”(atividade organizada entre os professores do 2.º ano do agrupamento)	
						“- O grupo que terminar o registo das pistas, gravam e começam a organizar a história.”	
				✓		“...distribui a ficha de trabalho: - Desafios Matemáticos, análise de gráficos.”	
		CBA.P.2.º.25	✓			“Ideia de partilha de saberes. Colocar os alunos com mais dificuldades ao pé de outros que se ofereceram para apoiar.”	
		AEA.T.4.º.31			✓	“...alunos...em grupo, expõem grupo a grupo a experiência que escolheram demonstrar.”	
						“alunos registam no caderno da escola, os vários passos que os colegas percorreram.”	
						“Agora os alunos seguem uma experiência de eletricidade.”	
						“Entra na sala de aula um encarregado de educação que irá explicar o sistema de arranque de uma lâmpada fluorescente.”	
						“...experiência que segue é com... garrafa de água, sal...”	
						“- O sal dissolve-se ou não se dissolve?”	
						“Outra experiência com água: O repuxo.”	
						“Outro grupo apresenta a seguinte experiência: Misturar mel e água e deslocação de objetos no mel e na água.”	
						“O último grupo apresenta a experiência acerca da espessura dos materiais e a permeabilidade dos materiais.”	
						- Alguns alunos começam a elaborar o texto coletivo no quadro, enquanto outros ilustram as várias experiências apresentadas nas duas aulas.	
	OTA5 – Trabalho individual	GCS.V.4.º.24		✓		“...distribui uma cartolina a cada grupo.”	
		APV.A.1.º.19	✓			“...alunos constroem uma tabela com medidas padrão, para elaborarem o desenho de novo à escala real.”	
						“...pede aos alunos para abrirem os manuais escolares de Língua Portuguesa, nas páginas 90-91 para fazerem os exercícios sobre o novo caso de leitura.”	
		AXA.B.1.º.18				“...distribui uma ficha de trabalho sobre a história que foi lida.”	
				✓		“...recortam a ficha e colam a ficha no caderno da escola.”	
		IFA.E.1.º.23	✓			“...distribui o texto fotocopiado para os alunos o lerem individualmente em voz baixa e depois à turma toda.”	
				✓		“...distribui uma ficha de trabalho.”	
		ILA.F.1.º.20	✓			“...copiam as frases para o caderno da escola.”	
						“...leem o texto um a um.”	
		MJNP.J.2.º.24				“Os alunos trabalham nos manuais escolares.”	
				✓		“Mais de metade da turma já trabalha no livro de matemática fazendo exercícios com dinheiro.”	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C3. OTA – Organização do Trabalho dos Alunos	OTA5 – Trabalho individual	MPA.M.2.º/3.º.22	✓			“...os alunos de forma cuidada e atenta copiam a data e as questões que a professora escreve no quadro (trabalho individual).”	
				✓		“...alunos têm o manual de matemática aberto para resolver duas situações problemáticas (pp. 112-13).”	
						“- <i>Trabalho para ser feito sozinhos.</i> ”	
						“- <i>Quem não gastou o tempo que dei, revê os exercícios.</i> ”	
						“...alunos continuam o trabalho nos manuais escolares.”	
		CBA.P.2.º.25				“...alunos continuam a descobrir novos números”.	
						“...distribui fichas de trabalho acerca da tabela da multiplicação.”	
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25				“...professora pede aos alunos para lerem o texto individualmente em voz alta.”	
		LPV.S.3.º/4.º.22				“...alunos iniciam a ficha de interpretação do texto.”	
		AAP.U.4.º.21	✓			“...distribui a ficha para um momento de leitura individual.”	
	OTA6 – Trabalho diferenciado	GCS.V.4.º.24				“...alunos partem para a operação (resolução da situação problemática).”	
		CAP.C.1.º.18	✓			“...alunos procuram no dicionário o significado de <i>sátira</i> .”	
		CNP.D.1.º.20		✓		“... distribui uma folha diferente a um aluno que já sabe ler e escrever. Tem de escrever um diálogo a partir da observação de imagens.”	
						“- <i>Para quem terminou escrevem os números de 0 a 100 no caderno da escola.</i> ”	
			✓			“...professora marca no caderno da escola da aluno [X], algumas operações de somar e subtrair.”	
				✓		“...entrega umas fichas de trabalho à auxiliar que se encontra ao pé do aluno [X] e da aluna [X].”	
		IFA.E.1.º.23				“...entrega a um aluno a ficha de avaliação de Língua Portuguesa do 2.º ano.”	
						“...trocam algumas impressões para resolverem os exercícios.”	
						“...adapta a ficha para as duas alunas com mais dificuldades.”	
		ILA.F.1.º.20	✓			“...colegas esperam que outros terminam a leitura, trabalham nos livros de matemática e língua portuguesa (trabalho diário... desafios).”	
		RA.H.1.º.20				“...distribui aos três alunos com dificuldades de aprendizagem fichas de trabalho diferentes com leitura e ilustração de palavras.”	
		MJNP.J.2.º.24				“- <i>[aluno X], abres o manual da Língua Portuguesa. Escolhes um texto que gostes, e copias no caderno da escola.</i> ”	aluno apoiado pela educação especial
		ANP.O.2.º/3.º/4.º.20		✓		“...trocam algumas impressões para resolverem os exercícios.”	
						“...aluno ao nível do 1.º ano de escolaridade ainda continua a compor a frase, a preencher lacunas.”	
						“-Os alunos do 3.º ano abrem os cadernos dos TPC para ver Matemática.”	
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25				“- Os do 2.º ano abrem a aula com a data e copiam o texto.”	
						“...entrega a um aluno a ficha de avaliação de Língua Portuguesa do 2.º ano.”	
						“...trocam algumas impressões para resolverem os exercícios.”	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C3. OTA – Organização do Trabalho dos Alunos	OTA7 – Trabalho Interdisciplinar	CAP.C.1.º.18				“...alunos têm que pintar o que provoca alguma perturbação. Só se ouvem caixas abrirem-se e a fecharem-se.”	
		CNP.D.1.º.20				“...alunos em seguida ilustram algumas dessas palavras.”	
		PDCS.L.2.º.25				“...distribui uma folha de papel a cada grupo para fazer a sua mancha.”	
						“...descrevem à turma a sua imagem (5 ideias).”	
			✓			“...professora lembra as regras de trabalho, falar baixo, escolher quem escreve (numa folha pautada).”	
	OTA8 – Reformulação da(s) atividade(s)/tarefa(s)	EGA.Q.3.º.20				“...alunos desenharam o relógio na folha, marcam a hora que registaram no seu relógio.”	
				✓		“...alunos abrem agora o Manual de Matemática para resolverem situações problemáticas acerca das horas.”	
		NCS.G.1.º.20	✓			“...reorienta a atividade para a parte da tarde. “	
						“- <i>Quem é que pensou na mensagem?</i> ”	
C4. PAA – Participação dos alunos nas aulas	PAA1 – Solicitada	AXA.B.1.º.18		✓		“...aluno responde: “- <i>É cinco mais dois.</i> ”	
		CAP.C.1.º.18	✓			“...pede para que um aluno leia. A seguir desenha o balão de fala no quadro, reproduzindo a fala.”	
				✓		“- <i>O que disse na tarefa 3 aluno [X]?</i> ” (o aluno não responde)	
		IFA.E.1.º.23	✓			“O texto tem refrão destacado a azul e o resto do texto a preto: leitura dialogada.”	
		PDCS.L.2.º.25				“...descrevem à turma a sua imagem (5 ideias).”	
		MAP.N.2.º/3.º.24				“Os alunos leem uma parte da história. Leem a história de forma pausada, com ritmo e entoação.”	
		ANP.O.2.º/3.º/4.º.20		✓		“... divide o quadro em 4 partes para que quatro alunos possam efetuar operações com números inteiros e decimais.”	
		AEA.T.4.º.31			✓	“...professora questiona os alunos acerca dos materiais procedimentos...”	
		AAP.U.4.º.21	✓			“...alunos estão tranquilos a ouvir e interferem com questões pertinentes: - <i>Como podemos participar no dia 25 de abril?</i> .”	
						“...pergunta a um aluno que é um “monossílabo” e pede exemplos a outros alunos.”	
				✓		“Um grupo vai até ao quadro explicar a estratégia que usaram para resolverem a situação problemática com desenhos e operações).”	
						“Outro grupo vai ao quadro.”	
		GCS.V.4.º.24				“...pede a um grupo para mostrar o desenho à turma para poder ser avaliado, comentado.”	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C4. PAA – Participação dos alunos nas aulas	PAA2 – Espontânea	AXA.B.1.º.18	✓			“...descrevem acontecimentos vividos por eles.”	
				✓		“Duas alunas dirigem-se até à professora para dizer que gostam de animais. “- <i>Vou ter um gato.</i> ” “Os alunos acompanham.”	
		CAP.C.1.º.18	✓			“...aluna levanta-se e conta o número de alunos presentes na sala de aula.”	
						“Outra... dirige-se até ao quadro para ajudar a colega que escreve a data, em cima de uma cadeira.”	
						“- <i>É a Valéria que está a falar.</i> ” (alguns alunos levantam o dedo)”	
						“Uma aluna refere que a data está mal escrita: “- <i>Não é o 04, é só 4.</i> ”	
		MJNP.J.2.º.24		✓		“- <i>Ó professora, eu já estudei a peça. Já sei quase de cor.</i> ”	
		EGA.Q.3.º.20				“- <i>Professora é retirar.</i> ”	
	PAA3 – Discussão/Diálogo	AAP.U.4.º.21	✓			“...aluna lembra-se da atividade do ano anterior “História do Cravo e Cato”.	
						“Instala-se um diálogo aberto sobre o 25 de abril, mobilizando histórias vistas em filme.”	
C5. IPSA – Intervenção da professora na sala de aula	IPSA1 – Orientação dos alunos no quadro	AXA.B.1.º.18				“...alunos avaliam os trabalhos individualmente.”	
				✓		“Os colegas, em seguida comentam as diferenças e as semelhanças entre os seus nomes.”	
						“...aluna decompõe no quadro, o número 19, de 9 em 9, tem dificuldade e recorre às Barras de Cuisinaire (no lugar). Os colegas ajudam-na.”	
		MPA.M.2.º/3.º.22	✓			“Os colegas corrigem as operações aos colegas.”	conteúdos de matemática
						“...pede à professora para escrever... “- <i>Ó professora escreve desfez-se.</i> ”	
				✓		“...professora conta de 2 em 2 no quadro.”	
						“...aluno conta de 3 em 3 no quadro.”	
		CAP.C.1.º.18	✓			“- <i>Vamos olhar para o quadro ai/aí.</i> ”	
						“- <i>Vamos ler aí. Este tem acento agudo.</i> ”	
						“Todos leem no quadro.”	
						“- <i>Preparem-se para a tarefa 2 da folha.</i> ”	
		LMV.I.2.º.24	✓			“- <i>Quantos triângulos tem? Quantos corações?</i> ” (esta tarefa é feita em conjunto)	
						“...professora no quadro regista as várias X e pede a um aluno para resolvê-las, podendo recorrer a material concretizável (MAB, Barras de Cuisinaire...)”	
						“...registra as conclusões no quadro...”	
						“...registra no quadro exercícios para consolidação da regra.”	
		MJNP.J.2.º.24				“...os alunos terminam levantam-se e dirigem-se à professora para que ela corrija.”	
		MAP.N.2.º/3.º.24				“...professora orienta os alunos na seriação dos sólidos segundo as suas características, recorrendo ao registo no quadro.”	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C5. IPSA – Intervenção da professora na sala de aula	IPSA1 – Orientação dos alunos no quadro	LPV.S.3.º/4.º.22	✓			“...professora pede a um aluno para explicar a estratégia que utilizou para resolver a situação problemática da semana. A estratégia que o aluno foi a prova inversa (13=7x2-5).”	
				✓		“...orienta os alunos na resposta, através do quadro, a partir do exemplo de uma aluna, e assim, explica o raciocínio mental.”	
						“...apela aos alunos para que façam o registo escrito, através do desenho.”	
						“...recorre mais uma vez ao quadro para explicar o número que se encontra mais perto de 500.”	
						“...correção continua a ser feita no quadro.”	
						“...decide terminar a correção da ficha, indo além das 10h30min.”	
						“...registra no quadro as opiniões dos alunos.”	
	IPSA2 – Orientação do aluno no seu lugar	GCS.V.4.º.24				“...registra no quadro as opiniões dos alunos.”	
		APV.A.1.º.19				“...verifica que... outros que, ainda não foram ao quadro, por isso continuam com a tabela.”	
						“- Porque é que os nomes têm o mesmo número de letras?”	
		CAP.C.1.º.18				“- Estás a relatar e não a contar o que gostaste mais e menos.”	
						“- Aí têm sinais de pontuação.”	
						“- Tem também duas palavras que ensinei Não, com o ditongo ão e Sim, com as letras...”	
						“...desloca-se pela sala a orientar os alunos na leitura (alunos que mostram mais dificuldades).”	
						“- Aí carregamos...”	
						“- É um ditongo que está aí no vosso diálogo.”	
						“...aluno lê e a professora reproduz de novo a fala.”	
						“- Isto é uma frase, tem de ter um sinal de pontuação...é igual ao da Valéria.”	
						“...orienta o aluno [X] na escrita do diálogo. Escreve a palavra “pensar” no quadro.”	
						“A professora passa mais uma vez pelos lugares, para ver se os alunos todos fizeram os grupos”	
						“...professora também acompanha os alunos que se encontram mais atrasados.”	
						“...aluna solicita a ajuda da professora para explicar de novo o exercício.”	
						“De 23 somente 10 é que terminaram. Os restantes necessitam do apoio da professora.”	
						“...os alunos esperam pela ajuda da professora, estabelecem entre si diálogos cruzados e comparam as suas fichas de trabalho.”	
						“Aluno [X] solicita a ajuda à professora.”	
						“...continua a deslocar-se pela sala a ajudar os alunos com mais dificuldades.”	
						“- Alguém tem dúvidas...!?”	
						“...dois alunos, acompanhados habitualmente no lugar, por uma auxiliar encontram-se sozinhos sem acompanhamento.”	
		CNP.D.1.º.20	✓			“...dois alunos, acompanhados habitualmente no lugar, por uma auxiliar encontram-se sozinhos sem acompanhamento.”	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações	
			L.P.	MAT.	E.M.			
C5. IPSA – Intervenção da professora na sala de aula	IPSA2 – Orientação do aluno no seu lugar	CNP.D.1.º.20	✓			“Ao fim de 10 mins, uma aluna com uma leitura pouco expressiva...é apoiada, pela professora, enquanto ...corrige os trabalhos de casa.”		
						“...professora teve necessidade de interromper a exploração do texto...verificou que a aluna [X] já tinha terminado o seu trabalho e marca exercícios no manual escolar de matemática (relação quantidade/número).”		
						“...com outro aluno no quadro a professora ajuda na identificação silábica do nome <i>Carolina</i> .”		
		ILA.F.1.º.20				“...enquanto leem orientam a sua leitura com o dedo (chamada de atenção da professora).”		
		NCS.G.1.º.20				“...tem a necessidade de ajudar de forma mais intensa uma aluna com dificuldades na leitura diálogo ainda se mantém.”		
				✓		“...desloca-se entre os dois anos para poder controlar o ritmo das atividades e verificar as dificuldades.”		
	IPSA3 – Feed-back do trabalho realizado pelo aluno	SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25	✓			“...lê o texto em voz alta. A professora ao lado dele ouve com atenção a leitura.”		
						“- Quero que procurem palavras agudas e graves.”		
						“...alunos leem, a professora corrige as frases.”		
		ILA.F.1.º.20				“...corrige os exercícios aos alunos que terminaram.”		
		NCS.G.1.º.20			✓	“...os alunos terminam levantam-se e dirigem-se à professora para que ela corrija.”		
		MJNP.J.2.º.24				“...corrige individualmente as fichas de trabalho.”		
	IPSA4 – Assiduidade/Pontualidade	CBA.P.2.º.25	✓			“...professora diz: “- <i>Aluna [X], tens que arranjar um despertador.</i> ”		
						“Duas alunas entram na sala de aula mais tarde (9h10min.).”		
						“Entram mais dois alunos atrasados.”		
		CAP.C.1.º.18				“A aluna [X] chega atrasada.”		
						“Outra aluna. <i>Fui comer um hambúrguer à [Joana]. É uma senhora que faz hambúrgueres</i> ”		
						“Outro aluno... “- <i>Eu gostei de dormir.</i> ”		
	IPSA5 –Autonomia/Responsabilidade	MPA.M.2.º/3.º.22	✓			“- <i>Aluna [X] porquê é que faltou à tarde?</i> ”		
				AXA.B.1.º.18			“...aluna [X] recolhe o trabalho de casa.”	
				CAP.C.1.º.18			“- <i>Quem era o responsável no recreio.!?</i> ”	
						“- <i>Imagino que estejam prontos!</i> ”		
						“- <i>Para quê!?</i> ”		
						“...responsável distribui as fichas.”		
	IPSA6 – Comportamento dos alunos	PDCS.L.2.º.25				“...aluno distribui os manuais de matemática.”		
				APV.A.1.º.19			“...os alunos estão entusiasmados.”	
				CAP.C.1.º.18			“- <i>Aluno [X] está na hora de te sentares.</i> ”	
						“- <i>Aluna [X], Aluna [X]...</i> ” (a professora repreende a aluna que brinca com o colega do lado).”		

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C5. IPSA – Intervenção da professora na sala de aula	IPSA6 – Comportamento dos alunos	CAP.C.1.º.18	✓			“Enquanto uma aluna fala sobre o seu fim-de-semana, um colega à sua direita brinca com uma garrafa de água.”	
						“Os alunos riem-se da história da colega. <i>E há gelado do Schrek.</i> ”	
						“Três alunos distraem-se com os trabalhos de casa.”	
						“Um aluno levanta-se para ir à casa de banho. Interrompe a aula. O aluno entra na sala e logo a professora pergunta se lavou as mãos.”	
						“- <i>Eu não disse para partilhar a leitura.</i> ”	
		MJNP.J.2.º.24		✓		“...comentários dos alunos continuam e não deixam a professora distribuir as fichas de trabalho: contagens.”	
						“A professora regista a falta de atenção numa grelha ao pé do aluno...”	
						“- <i>Não perdoo mais vocês estarem desatentos.</i> ”	
						“- <i>Aluno [X] não te aviso mais, para quieto.</i> ” (professora)	
						“Os alunos não se concentraram e falaram durante a atividade no caderno da escola.”	
C6. CC – Conteúdos Curriculares	CC1 – Língua Portuguesa	APV.A.1.º.19	✓	✓		“...novo caso de leitura...”	
						“...palavras concordam em número.”	
						“...padrão dos nomes.”	
		AXA.B.1.º.18				“...palavras desconhecidas.”	
		CAP.C.1.º.18	✓			“...escrever um diálogo a partir da observação de imagens.”	produção textual a partir de imagens
						“...uma pequena banda desenhada com três vinhetas.”	tipologias de texto
						“...seguir desenha o balão de fala no quadro, reproduzindo a fala.”	
						“...olhar para o quadro ai/ai.”	palavras quanto acentuação
						“...ler <i>ai</i> . <i>Este tem acento agudo.</i> ”	
		CNP.D.1.º.20	✓			“...caso de leitura ce e ci .”	caso de leitura
		ILA.F.1.º.20		✓		“... <i>dezenas tem este número? (27)</i> ”	leitura de números
		NCS.G.1.º.20				“...livro digital alusivo ao tema.”	leitura, oralidade
		LMV.1.2.º.24				“... <i>grupos de trabalho com o Magalhães.</i> ”	construção textual
		PDCS.L.2.º.25	✓			“...Conto oral da história “O Mocho e a Mancha”.	oralidade, leitura

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C6. CC – Conteúdos Curriculares	CC1 – Língua Portuguesa	PDCS.L.2.º.25	✓			“...o que é ‘mancha’?”	polissemia das palavras
		MAP.N.2.º/3.º.24				“...sinónimo de mancha.”	Sinónimos
		ANP.O.2.º/3.º/4.º.20				“Dois a dois têm um livro do PNL.”	leitura, oralidade
		CBA.P.2.º.25				“divisão silábica.”	
	CC2 – Matemática	AXA.B.1.º.18				“...aproveita a numeração das palavras para dar a metade.”	
		CAP.C.1.º.18				“...composição e decomposição dos n.º 19.”	
		IFA.E.1.º.23				“...fichas de trabalho: contagens.”	
		LMV.I.2.º.24				“...escrevem as tabelas da X.”	
		MJNP.J.2.º.24				“... relógio de um aluno.”	horas
		PDCS.L.2.º.25		✓		“notas e moedas” em papel.”	dinheiro
		MPA.M.2.º/3.º.22				“...relembrar a leitura de horas, durante o dia e a tarde...”	horas
		MAP.N.2.º/3.º.24				“...revisões sobre os sólidos.”	sólidos geométricos
		CBA.P.2.º.25				“...descobrirem números, a partir dos algarismos...”	sistema numérico
		EGA.Q.3.º.20				“...construir o relógio, devido a questões de motricidade fina, recorte, manuseamento...”	horas
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25				“...revisão (ficha de trabalho) das medidas de comprimento.”	medidas de comprimento
		LPV.S.3.º/4.º.22	✓			“...estratégia que o aluno explicou a prova inversa (13=?x2-5).”	estratégias cálculo
		AAP.U.4.º.21		✓		“...alunos discutem estratégias de resolução...”	resolução situações
		GCS.V.4.º.24				“...irão resolver situações problemáticas em grupos de 4.”	problemáticas
	CC3 – Estudo do Meio	AXA.B.1.º.18		✓		“...nome da freguesia e o ano 2010 (MCDU).”	numeração romana
		PDCS.L.2.º.25	✓			“...explica onde é que fica a Galiza.”	biografia do autor
		EGA.Q.3.º.20				“...continuam as suas histórias do Sr. de Matosinhos.”	usos e costumes da sua região
		AEA.T.4.º.31			✓	“...executar as experiências...”	experiências com ar, sal,...
		AAP.U.4.º.21	✓			“- Como podemos participar no dia 25 de abril?”	história de Portugal

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C6. CC – Conteúdos Curriculares	CC3 – Estudo do Meio	AAP.U.4.º.21				“...atividade do ano anterior “História do Cravo e Cato”.	
C7. DAT – Duração da Atividade/Tarefa	DAT1 – 5min./10min.	APV.A.1.º.19	✓			2	
				✓		1	
		AXA.B.1.º.18	✓			1	
		CAP.C.1.º.18		✓		2	
		CNP.D.1.º.20				7	
		IFA.E.1.º.23	✓			1	
		ILA.F.1.º.20				3	
		NCS.G.1.º.20				4	
		RA.H.1.º.20		✓		5	
		LMV.I.2.º.24	✓			3	
		MJNP.J.2.º.24	✓			1	
				✓		2	
		PDCS.L.2.º.25	✓			2	
				✓		1	
		MPA.M.2.º/3.º.22	✓			3	
				✓		2	
		MAP.N.2.º/3.º.24	✓			1	
		ANP.O.2.º/3.º/4.º.20		✓		1	
		CBA.P.2.º.25	✓			3	
				✓		3	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C7. DAT – Duração da Atividade/Tarefa	DAT1 – 5min./10min.	EGA.Q.3.º.20	✓			2	
				✓		2	
		LPV.S.3.º/4.º.22				2	
		AEA.T.4.º.31			✓	1	2 aulas de E.M.
		AAP.U.4.º.21	✓			3	
				✓		1	
	DAT2 – 10min./15min.	GCS.V.4.º.24				3	
		APV.A.1.º.19	✓			1	
				✓		1	
		CAP.C.1.º.18	✓			1	11min.
				✓		2	
		IFA.E.1.º.23	✓			2	
				✓		1	
		ILA.F.1.º.20	✓			1	
		NCS.G.1.º.20				1	
				✓		1	
		RA.H.1.º.20	✓			1	
		RA.H.1.º.20		✓		1	
		LMV.I.2.º.24				1	
		PDCS.L.2.º.25	✓			1	
				✓		2	
		MAP.N.2.º/3.º.24				1	
		EGA.Q.3.º.20	✓			1	
		AEA.T.4.º.31			✓	4	2 aulas de E.M.
		GCS.V.4.º.24		✓		1	
	DAT3 – 15min./20min.	AXA.B.1.º.18	✓			3	
				✓		1	
		CAP.C.1.º.18	✓			1	
				✓		1	
		CNP.D.1.º.20				1	
		IFA.E.1.º.23	✓			1	
		LMV.I.2.º.24		✓		2	
		MJNP.J.2.º.24				1	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C7. DAT – Duração da Atividade/Tarefa	DAT3 – 15min./20min.	PDCS.L.2.º.25	✓			1	
		MPA.M.2.º/3.º.22				1	
		CBA.P.2.º.25				1	
		EGA.Q.3.º.20				1	
				✓		1	
		LPV.S.3.º/4.º.22	✓			2	
				✓		1	
	DAT4 – 20min./25min.	GCS.V.4.º.24	✓			1	
		APV.A.1.º.19				1	
				✓		2	
		CNP.D.1.º.20	✓			1	
		RA.H.1.º.20				1	
		MJNP.J.2.º.24				1	
		EGA.Q.3.º.20				1	
				✓		1	
		LPV.S.3.º/4.º.22	✓			1	
		AEA.T.4.º.31			✓	1	
		AAP.U.4.º.21		✓		1	
	DAT5 – 25min./30min	APV.A.1.º.19	✓			1	
		AXA.B.1.º.18				1	
		CAP.C.1.º.18		✓		1	
		ILA.F.1.º.20				1	
		MJNP.J.2.º.24	✓			1	
				✓		1	
		MPA.M.2.º/3.º.22	✓			1	
				✓		2	
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25	✓			1	
		AEA.T.4.º.31			✓	1	
		AAP.U.4.º.21	✓			1	
		AAP.U.4.º.21		✓		1	
		GCS.V.4.º.24				1	
	DAT6 – 30min./35min.	IFA.E.1.º.23				1	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C7. DAT – Duração da Atividade/Tarefa	DAT6 – 30min./35min.	NCS.G.1.º.20	✓			1	
		MAP.N.2.º/3.º.24				1	
		ANP.O.2.º/3.º/4.º. 20				1	
		CBA.P.2.º.25				1	
		AEA.T.4.º.31			✓	1	
		GCS.V.4.º.24				1	
	DAT7 – 35min./40min.	CAP.C.1.º.18	✓			1	
		LMV.I.2.º.24		✓		1	
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º. 25				1	
		LPV.S.3.º/4.º.22				1	
	DAT8 – 40min./45min.	APV.A.1.º.19				1	
		AXA.B.1.º.18				1	
		CNP.D.1.º.20	✓			1	
		RA.H.1.º.20				1	
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º. 25				1	
	DAT9 – 45min./50min.	CBA.P.2.º.25		✓		1	
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º. 25	✓			1	
	DAT12 – 60min./1h05min.	MAP.N.2.º/3.º.24		✓		1	
		ANP.O.2.º/3.º/4.º. 20				1	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C8. RM – Recursos Materiais	RM1 – Quadro	APV.A.1.º.19	✓				2 aulas observadas de Língua Portuguesa
		AXA.B.1.º.18				Nenhum incidente registrado	
		CAP.C.1.º.18		✓		Observada somente uma aula: Língua Portuguesa/Matemática	
		CNP.D.1.º.20					
		RA.H.1.º.20	✓				
		LMV.I.2.º.24				Nenhum incidente registrado	
		MJNP.J.2.º.24	✓				
		PDCS.L.2.º.25		✓			
		MPA.M.2.º/3.º.22	✓				
		MAP.N.2.º/3.º.24					
		ANP.O.2.º/3.º/4.º.20					
		CBA.P.2.º.25	✓				
		EGA.Q.3.º.20					
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25				Nenhum incidente registrado	
		LPV.S.3.º/4.º.22		✓			
		AEA.T.4.º.31				Nenhum incidente registrado	
		AAP.U.4.º.21		✓			
		GCS.V.4.º.24					
	RM2 – Imagens/figuras (descrição, observação, fichas de trabalho, projeção)	APV.A.1.º.19	✓			Imagens	
		AXA.B.1.º.18				Nenhum incidente registrado	
		CAP.C.1.º.18	✓	✓		Fichas de trabalho	
		CNP.D.1.º.20					
		IFA.E.1.º.23				Nenhum incidente registrado	
		ILA.F.1.º.20					
		NCS.G.1.º.20					
		RA.H.1.º.20		✓		Fichas de trabalho com gráficos e pacotes de leite	
		MJNP.J.2.º.24					
		PDCS.L.2.º.25					

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C8. RM – Recursos Materiais	RM2 – Imagens/figuras (descrição, observação, fichas de trabalho, projeção)	MPA.M.2.º/3.º.22				Nenhum incidente registado	
		MAP.N.2.º/3.º.24					
		ANP.O.2.º/3.º/4.º. 20					
		CBA.P.2.º.25					
		EGA.Q.3.º.20					
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25					
		LPV.S.3.º/4.º.22					
		AEA.T.4.º.31					
		AAP.U.4.º.21					
		GCS.V.4.º.24		✓			
	RM3 – Objetos da sala de aula	APV.A.1.º.19	✓			Nenhum incidente registado	
		AXA.B.1.º.18					
		CAP.C.1.º.18					
		CNP.D.1.º.20					
		IFA.E.1.º.23					
		ILA.F.1.º.20					
		NCS.G.1.º.20					
		RA.H.1.º.20					
		LMV.I.2.º.24					
		MJNP.J.2.º.24					
		LPV.S.3.º/4.º.22					
		AEA.T.4.º.31					
		AAP.U.4.º.21					
		GCS.V.4.º.24					
	RM4 – Manuais Escolares	APV.A.1.º.19	✓			Língua Portuguesa	
		CAP.C.1.º.18				Nenhum incidente registado	
		CNP.D.1.º.20	✓	✓		Língua Portuguesa e Matemática	
		IFA.E.1.º.23				Nenhum incidente registado	
		ILA.F.1.º.20	✓	✓		Observada somente uma aula: Língua Portuguesa/Matemática: Língua Portuguesa e Matemática	
		NCS.G.1.º.20				Matemática	
		RA.H.1.º.20				Nenhum incidente registado	
		LMV.I.2.º.24					

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C8. RM – Recursos Materiais	RM4 – Manuais Escolares	MJNP.J.2.º.24	✓			Língua Portuguesa	
		PDCS.L.2.º.25		✓		Matemática	
		MPA.M.2.º/3.º.22	✓			Língua Portuguesa	
		MAP.N.2.º/3.º.24				Nenhum incidente registado	
		ANP.O.2.º/3.º/4.º.20					
		CBA.P.2.º.25					
		EGA.Q.3.º.20	✓	✓			
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25				Nenhum incidente registado	
		LPV.S.3.º/4.º.22					
		AEA.T.4.º.31					Experiências...
	RM5 – Material de escrita	AAP.U.4.º.21			✓	Estudo do Meio	
		GCS.V.4.º.24				Nenhum incidente registado	
		APV.A.1.º.19	✓	✓		Língua Portuguesa e Matemática	
		AXA.B.1.º.18					
		CAP.C.1.º.18				Nenhum incidente registado	
		CNP.D.1.º.20	✓			Língua Portuguesa	
		IFA.E.1.º.23		✓		Língua Portuguesa e Matemática	
		ILA.F.1.º.20				Língua Portuguesa e Matemática	
		NCS.G.1.º.20				Matemática	
		RA.H.1.º.20	✓			Língua Portuguesa e Matemática	
		LMV.I.2.º.24					
		MJNP.J.2.º.24					
		PDCS.L.2.º.25					
		MPA.M.2.º/3.º.22				Matemática	
		MAP.N.2.º/3.º.24				Matemática	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C8. RM – Recursos Materiais	RM5 – Material de escrita	ANP.O.2.º/3.º/4.º.20	✓	✓		Língua Portuguesa e Matemática	
		CBA.P.2.º.25				Língua Portuguesa e Matemática	
		EGA.Q.3.º.20					
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25					
		LPV.S.3.º/4.º.22					
		AEA.T.4.º.31			✓	Estudo do Meio	2 aulas observadas
		AAP.U.4.º.21	✓	✓		Língua Portuguesa/Estudo do Meio e Matemática	
	RM6 – Caderno da escola/Cadernos de trabalhos de casa	GCS.V.4.º.24				Língua Portuguesa e Matemática	
		APV.A.1.º.19				Nenhum incidente registado	
		AXA.B.1.º.18	✓				
		CAP.C.1.º.18		✓			
		CNP.D.1.º.20	✓				
		IFA.E.1.º.23				Nenhum incidente registado	
		ILA.F.1.º.20		✓		Língua Portuguesa/Matemática	
		NCS.G.1.º.20				Nenhum incidente registado	
		RA.H.1.º.20	✓	✓			
		LMV.I.2.º.24					
		MJNP.J.2.º.24	✓	✓		Trabalhos de casa/escola	
		PDCS.L.2.º.25				Nenhum incidente registado	
		MPA.M.2.º/3.º.22		✓			
		MAP.N.2.º/3.º.24				Matemática	
		ANP.O.2.º/3.º/4.º.20				Trabalho de casa	
		CBA.P.2.º.25	✓				
		EGA.Q.3.º.20		✓			
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25				Nenhum incidente registado	
		LPV.S.3.º/4.º.22					
		AEA.T.4.º.31			✓		2 aulas observadas
		AAP.U.4.º.21		✓			
		GCS.V.4.º.24	✓				

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C8. RM – Recursos Materiais	RM7 – Ficha de trabalho/Ficha de Leitura Individual/Ficha formativa de revisão/Fichas de aferição	APV.A.1.º.19					
		AXA.B.1.º.18	✓	✓			
		CAP.C.1.º.18				Com registo na subcategoria Imagens/Figuras	
		CNP.D.1.º.20	✓			Segunda aula de Língua Portuguesa Observada	
		IFA.E.1.º.23		✓			
		ILA.F.1.º.20				Nenhum incidente registado	
		NCS.G.1.º.20					
		RA.H.1.º.20	✓	✓			
		LMV.I.2.º.24				Nenhum incidente registado	
		MJNP.J.2.º.24					
		PDCS.L.2.º.25					
		MPA.M.2.º/3.º.22					
		MAP.N.2.º/3.º.24					
		ANP.O.2.º/3.º/4.º.20		✓			
		CBA.P.2.º.25					
		EGA.Q.3.º.20				Nenhum incidente registado	
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25		✓			
		LPV.S.3.º/4.º.22	✓			Ficha formativa de revisão, Ficha de leitura/Ficha de aferição	
		AEA.T.4.º.31				Nenhum incidente registado	
		AAP.U.4.º.21					
		GCS.V.4.º.24					
	RM8 – Material manipulável...	APV.A.1.º.19				Nenhum incidente registado	
		AXA.B.1.º.18		✓		Barras de Cuisenaire	
		CAP.C.1.º.18				Nenhum incidente registado	
		CNP.D.1.º.20					
		IFA.E.1.º.23		✓		Colares de contas	
		ILA.F.1.º.20				Nenhum incidente registado	
		NCS.G.1.º.20				Copos de flúor	higiene oral
		RA.H.1.º.20		✓		Caixa com unidades	
		LMV.I.2.º.24	✓			Cocas com pistas.../MAB e Barras de Cuisenaire	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C8. RM – Recursos Materiais	RM8 – Material manipulável...	MJNP.J.2.º.24		✓		Relógio, Compasso	
		PDCS.L.2.º.25				Notas e moedas em papel	
		MPA.M.2.º/3.º.22				Nenhum incidente registrado	
		MAP.N.2.º/3.º.24		✓		Sólidos geométricos	
		ANP.O.2.º/3.º/4.º.20				Nenhum incidente registrado	
		CBA.P.2.º.25					
		EGA.Q.3.º.20		✓		Ataches	
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25				Nenhum incidente registrado	
		LPV.S.3.º/4.º.22					
		AEA.T.4.º.31			✓	Material das experiências... garrafas, sal,...	
		AAP.U.4.º.21				Nenhum incidente registrado	
		GCS.V.4.º.24	✓			Dicionário	
	RM9 – Material de desgaste/pintura...	APV.A.1.º.19				Nenhum incidente registrado	
		AXA.B.1.º.18					
		CAP.C.1.º.18		✓			
		CNP.D.1.º.20	✓			1 aula/de duas aulas observadas	
		IFA.E.1.º.23		✓			
		ILA.F.1.º.20				Nenhum incidente registrado	
		NCS.G.1.º.20					
		RA.H.1.º.20					
		LMV.I.2.º.24	✓				
		MJNP.J.2.º.24				Nenhum incidente registrado	
		PDCS.L.2.º.25	✓				
		MPA.M.2.º/3.º.22					
		MAP.N.2.º/3.º.24				Nenhum incidente registrado	
		ANP.O.2.º/3.º/4.º.20					
		CBA.P.2.º.25					
		EGA.Q.3.º.20	✓	✓			
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25				Nenhum incidente registrado	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C8. RM – Recursos Materiais	RM9 – Material de desgaste/pintura...	LPV.S.3.º/4.º.22				Nenhum incidente registrado	
		AEA.T.4.º.31					
		AAP.U.4.º.21					
		GCS.V.4.º.24		✓			
	RM10 – Fichas de Avaliação (L.P./MAT/E.M..)	APV.A.1.º.19				Nenhum incidente registrado	
		AXA.B.1.º.18					
		CAP.C.1.º.18					
		CNP.D.1.º.20	✓				
		IFA.E.1.º.23				Nenhum incidente registrado	
		ILA.F.1.º.20					
		NCS.G.1.º.20					
		RA.H.1.º.20					
		LMV.I.2.º.24					
		MJNP.J.2.º.24					
		PDCS.L.2.º.25					
		MPA.M.2.º/3.º.22					
		PDCS.L.2.º.25					
		MAP.N.2.º/3.º.24					
		ANP.O.2.º/3.º/4.º.20					
		CBA.P.2.º.25					
		EGA.Q.3.º.20					
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25	✓			Ficha de avaliação de Língua Portuguesa	
		LPV.S.3.º/4.º.22				Nenhum incidente registrado	
		AEA.T.4.º.31					
		AAP.U.4.º.21					
		GCS.V.4.º.24					
	RM11 – Textos..., Histórias (livro, audições...)	APV.A.1.º.19				Nenhum incidente registrado	
		AXA.B.1.º.18	✓			Livro	
		CAP.C.1.º.18				Nenhum incidente registrado	
		CNP.D.1.º.20					
		IFA.E.1.º.23	✓			Audição e texto fotocopiado	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C8. RM – Recursos Materiais	RM11 – Textos..., Histórias (livro, audições...)	ILA.F.1.º.20				Nenhum incidente registado	
		NCS.G.1.º.20	✓			Livro digital	
		RA.H.1.º.20				Texto informativo	
		LMV.I.2.º.24				Nenhum incidente registado	
		MJNP.J.2.º.24					
		PDCS.L.2.º.25	✓			Livro	
		MPA.M.2.º/3.º.22				Nenhum incidente registado	
		MAP.N.2.º/3.º.24	✓			Livro	
		ANP.O.2.º/3.º/4.º.20					
		CBA.P.2.º.25				Texto	
		EGA.O.3.º.20				Nenhum incidente registado	
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25					
		LPV.S.3.º/4.º.22					
		AEA.T.4.º.31					
		AAP.U.4.º.21	✓			Texto	
		GCS.V.4.º.24					
	RM12 – Tecnologias de comunicação e informação	APV.A.1.º.19				Nenhum incidente registado	
		AXA.B.1.º.18					
		CAP.C.1.º.18					
		CNP.D.1.º.20					
		IFA.E.1.º.23					
		ILA.F.1.º.20					
		NCS.G.1.º.20	✓			Projetor Multimédia	
		RA.H.1.º.20		✓		Rádio	
		LMV.I.2.º.24	✓			Computador Magalhães	
		MJNP.J.2.º.24				Nenhum incidente registado	
		PDCS.L.2.º.25					
		MPA.M.2.º/3.º.22					
		MAP.N.2.º/3.º.24					
		ANP.O.2.º/3.º/4.º.20					

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C8. RM – Recursos Materiais	RM12 – Tecnologias de comunicação e informação	CBA.P.2.º.25				Nenhum incidente registado	
		EGA.Q.3.º.20					
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25					
		LPV.S.3.º/4.º.22					
		AEA.T.4.º.31					
		AAP.U.4.º.21					
	RM13 – Avaliação	GCS.V.4.º.24		✓		Quadro interativo	
		APV.A.1.º.19				Nenhum incidente registado	
		AXA.B.1.º.18					
		CAP.C.1.º.18					
		CNP.D.1.º.20					
		IFA.E.1.º.23					
		ILA.F.1.º.20					
		NCS.G.1.º.20					
		RA.H.1.º.20		✓		Quadro de registos de avaliação das atividades	
		LMV.I.2.º.24				Nenhum incidente registado	
		MJNP.J.2.º.24					
		PDCS.L.2.º.25		✓		Grelha das unidades/comportamentos	
		MPA.M.2.º/3.º.22				Nenhum incidente registado	
		MAP.N.2.º/3.º.24					
		ANP.O.2.º/3.º/4.º.20					
		CBA.P.2.º.25					
		EGA.Q.3.º.20					
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25					
		AEA.T.4.º.31					
		AAP.U.4.º.21					
		GCS.V.4.º.24					

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C9. ERP – Espaços de Relação Pedagógica	ERP1 – Quadro, mesa (lugar) do aluno/alunos agrupados	APV.A.1.º.19	✓	✓			
		AXA.B.1.º.18					
		CNP.D.1.º.20					
		NCS.G.1.º.20		✓			
		MAP.N.2.º/3.º.24				Alunos agrupados	
	ERP2 – Quadro, secretária da professora, mesa (lugar) do aluno	AAP.U.4.º.21					
		AXA.B.1.º.18				Nenhum incidente registrado	
	ERP3 – Secretária da professora, mesa (lugar) do aluno/alunos agrupados	CAP.C.1.º.18	✓				
		CAP.C.1.º.18		✓			
		IFA.E.1.º.23	✓			Alunos agrupados	
		PDCS.L.2.º.25					
		MPA.M.2.º/3.º.22					
		MAP.N.2.º/3.º.24					
		ANP.O.2.º/3.º/4.º.20					
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25		✓			
		AAP.U.4.º.21			✓		
	ERP4 – Quadro, mesa (lugar) do aluno, secretária da professora	CNP.D.1.º.20	✓				
	ERP5 – Mesa (lugar) do aluno	IFA.E.1.º.23		✓			
	ERP6 – Armário do material escolar, quadro, mesa (lugar) do aluno	ILA.F.1.º.20	✓				
	ERP7 – Biblioteca escolar	NCS.G.1.º.20					
	ERP8 – Secretária da professora, mesa (lugar) do aluno, quadro de registros de avaliação de atividades, quadro	RA.H.1.º.20					
	ERP9 – Secretária da professora, mesa (lugar) do aluno, quadro de registros de avaliação de atividades			✓			
	ERP10 – Sala de aula, formação de grupos/mesa do aluno	LMV.I.2.º.24	✓				
	ERP11 – Mesa (lugar) do aluno, quadro			✓			
	ERP12 – Secretária, mesa (lugar) do aluno, quadro	MJNP.J.2.º.24	✓				
		CBA.P.2.º.25		✓			

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C9, ERP – Espaços de Relação Pedagógica	ERP12 – Secretária, mesa (lugar) do aluno, quadro	LPV.S.3.º/4.º.22		✓			
	ERP13 – Mesa (lugar) do aluno, secretária, quadro	MAP.N.2.º/3.º.24					
	ERP14 – Mesa (lugar do aluno), secretária/técnica de controlo de comportamento	PDCS.L.2.º.25					
	ERP15 – Secretária, quadro	MPA.M.2.º/3.º.22					
	ERP16 – Secretária, mesa (lugar) do aluno, quadro	ANP.O.2.º/3.º/4.º.20					
	ERP17 – Quadro, mesa (lugar) do aluno/pares de alunos, secretária, quadro	CBA.P.2.º.25	✓				
	ERP18 – Mesa (lugar) do aluno, secretária	EGA.Q.3.º.20	✓	✓			
	ERP19 – Mesa (lugar) do aluno, secretária, quadro	LPV.S.3.º/4.º.22					
	ERP20 – Sala de aula, recinto do recreio	AEA.T.4.º.31			✓		2 aulas observadas
	ERP21 – Mesa (lugar) do aluno/alunos agrupados, secretária	GCS.V.4.º.24	✓				
	ERP22 – Secretária, mesa (lugar) do aluno/alunos agrupados, quadro interativo, quadro			✓			
C10, CDA – Conclusão da aula	CDA1 – Não conclusão da atividade	APV.A.1.º.19	✓			“...param com a atividade para lancharem.”	
		IFA.E.1.º.23				“Alguns alunos não conseguiram terminar a ficha.”	
		NCS.G.1.º.20				“...os alunos não terminaram os exercícios.”	
		RA.H.1.º.20				“...ainda se encontram na tarefa do esquema concetual.”	
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25				“...alunos param...”	
		AEA.T.4.º.31			✓	“...alunos ainda continuam com o texto no quadro.”	
		AAP.U.4.º.21	✓			“A professora refere que não teve oportunidade de terminar, mas que continuavam no dia seguinte.”	
		GCS.V.4.º.24		✓		“...alunos continuam com a atividade.”	
	CDA2 – Conclusão da aula/atividade	APV.A.1.º.19				“...termina com os alunos a executarem os padrões numéricos no quadro.”	
		AXA.B.1.º.18	✓			“...termina com os alunos a colarem a ficha.”	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C10. CDA – Conclusão da aula	CDA2 – Conclusão da aula/atividade	AXA.B.1.º.18		✓		“...termina com a decomposição de 10 em 10.”	
		CNP.D.1.º.20	✓			“...termina com o ditado.”	
				✓		“...termina com a ficha de Estudo do Meio.”	
		ILA.F.1.º.20	✓			“...professora dá por terminada a aula.”	
		NCS.G.1.º.20				“...chefe de turma levanta-se e coloca-se à frente da fila para irem para a sala.”	
						“...alunos arrumam os materiais de cima da carteira.”	
						“Falam entre eles enquanto arrumam.”	
		LMV.I.2.º.24		✓		“...termina a aula com os grupos a escrever a última pista e gravação do trabalho.”	
		MJNP.J.2.º.24	✓			“...alunos terminam a correção dos exercícios no quadro.”	
		PDCS.L.2.º.25		✓		“...termina com os alunos no quadro.”	
		MPA.M.2.º/3.º.22	✓			“A aula termina...”	
				✓			
		MAP.N.2.º/3.º.24	✓			“...termina com a análise da história, interpretação e compreensão oral.”	
				✓		“...termina com os alunos a discutir em cada grupo as características dos sólidos.”	
		ANP.O.2.º/3.º/4.º.20	✓			“...termina com a análise da história, interpretação e compreensão oral.”	
				✓		“...termina com um aluno a resolver a operação de multiplicação.”	
		CBA.P.2.º.25				“...correção das fichas é feita no quadro.”	
		EGA.Q.3.º.20	✓			“...termina as ilustrações.”	
						“...alunos iniciam o lanche.”	
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º.25		✓		“...alunos começam a lanchar.”	
		LPV.S.3.º/4.º.22	✓			“...com a discussão se “qualquer” é pronome...”	
				✓		“É dada por terminada a aula.”	
	CDA3 – Toque e continuação da atividade	AEA.T.4.º.31			✓	“Os alunos saem da sala para lanchar.”	
		AAP.U.4.º.21	✓			“...os alunos por terminarem o desafio...”	
		GCS.V.4.º.24				“...a primeira apresentação do trabalho de grupo.”	
		CAP.C.1.º.18				“continua a aula com alguns alunos, enquanto que outros lancham”	
				✓		“...mantêm-se mais calmos e atentos.”	
		IFA.E.1.º.23				“...os alunos continuam a trabalhar.”	
		RA.H.1.º.20				“...os alunos continuam a trabalhar.”	
		MJNP.J.2.º.24				“...professora continua a corrigir os exercícios aos alunos que terminaram a tarefa no caderno da escola.”	
		PDCS.L.2.º.25	✓			“Os alunos elaboram os seus textos.”	

(cont.)

Categorias	Subcategoria	Código / Professores	Área Curricular Disciplinar			Incidentes Observados...	Observações
			L.P.	MAT.	E.M.		
C10. CDA – Conclusão da aula	CDA3 – Toque e continuação da atividade	CBA.P.2.º.25	✓			“...termina ainda com os alunos a discutir o seu futuro.”	
C11. OS – Outras situações	OS1 – Cuidados com a Higiene Oral	NCS.G.1.º.20		✓		“...distribui os copos com flúor...”	
	OS2 – Técnicas de controlo comportamental	PDCS.L.2.º.25				“...professora utiliza uma técnica de controlo de comportamentos e trabalho na sala de aula. Utiliza uma grelha, a dezena...”	
	OS3 – Brincadeiras da(o) professor(a)	CAP.C.1.º.18	✓			“- Gosto tanto dessa poupa. ”	
						“- Quem usa da palavra é quem está a falar. ”	
						“- Não é assim que se estuda!!!”	
						“- Fechar a boca, fechar a boca e ler para dentro. ”	
				✓		“- Não tens nada para fazer? Não quero a boca aberta. ”	
		CBA.P.2.º.25	✓			“- Sabes ler para dentro?”	
		SGNP.R.2.º/3.º/4.º. 25		✓		“...diz que a turma é preguiçosa para pensar.”	

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico? Quantos alunos têm a turma?

APV.A: Tenho 36 anos de idade e há 12 anos que leciono no 1.º CEB. A minha turma tem dezanove alunos.

(2.2.)

Entrevistador: Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

APV.A: Logo no primeiro ano que dei aulas, tinha uma turma muito complicada, tinha alunas com D.A.; iam aprendendo só que não estavam muito motivadas e eu não tinha experiência. Um dos aspetos que eu mais notei numa das alunas, era a influência da mãe e do pai, mas a filha não dava o “clique”. No 2.º período elogiei-a bastante num trabalho e no fim-de-semana deu o “clique”, vinha na segunda-feira seguinte toda motivada. Evoluiu de forma progressiva. Mas foi um progresso ligeiro. Depois tive outra aluna no 2.º ano e tinha mais dificuldades na Matemática e tinha pouca maturidade. A seguir tive meninos que progrediam muito a Matemática e tinham dificuldades a Língua Portuguesa e motricidade fina. Tive crianças sem pré-escola que tinham dificuldades na aprendizagem das vogais. Também tive uma turma com dificuldades de aprendizagem, toda ela na Língua Portuguesa e Matemática, todos sinalizados com dislexia. E ao longo da minha prática docente retive alunos.

(2.2.2)

Entrevistador: Quais as razões que justificariam a retenção desses alunos?

APV.A: As razões ficaram a dever-se à não aquisição de competências para evoluírem de ano de escolaridade. Eles não sabiam ler nem escrever.

(2.2.3)

Entrevistador: Quais foram as medidas tomadas para resolver os problemas das D.A. (planos de recuperação)?

APV.A: Os PR elaborados com a professora de apoio socioeducativo; era esse apoio por parte dos encarregados de educação, o apoio dos colegas na turma, a pedagogia diferenciada. O apoio dentro da sala é muito restrito, o apoio socioeducativo é essencial.

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

APV.A: Não.

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

APV.A: Há um ano.

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

APV.A: Não sei como se formou. Só sei que tem alunos dos diversos jardins-de-infância daqui da zona.

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

APV.A: Não concordo. Primeiro não concordo com a situação devido a fatores psicológicos. A criança aprenderia melhor, saberia aplicar com mais facilidade as competências adquiridas e conhecimentos prévios e quando fosse trabalhar com os colegas do mesmo nível de ensino, ficaria satisfeita com reforços positivos. Também depende como os pais reagem com as diferenças e o professor as gere. É mais rentável para a criança ficar no mesmo ano de escolaridade. É difícil para o professor ter dois anos de escolaridade, pois quando está a dar matéria nova, dá para todos ou só para uma parte da turma? Se assim for é trabalho a dobrar e a exploração dos conteúdos é provavelmente mais limitada no tempo, devido aos outros que precisam de monitorização.

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

APV.A: Motivação é a capacidade que temos de fazer com que os alunos interajam consigo e tenham a capacidade de interagir durante as atividades propostas pelo professor. Não consigo motivar os alunos como gostaria porque hoje em dia temos um currículo para cumprir, temos uma escola que não está adequada ao quotidiano, ao nosso dia-a-dia, infelizmente não temos

formação para lidar com as crianças com D.A. No entanto aqui na escola temos o ensino inclusivo e estruturado que concordo. No seu meio, as crianças aqui aprendem e têm salas adaptadas e depois vão às aulas, temos que contar com aquilo que elas já trazem para dentro dela.

(3.2)

Entrevistador: O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

APV.A: D.A. é uma dificuldade que naquele momento o aluno apresenta, quando o professor está a lecionar. Pode estar relacionado com questões de imaturidade, questões afetivo-emocionais, questões relacionadas com a própria escola. Incluo ainda algum défice de atenção, concentração, hiperatividade, e ainda, questões neurológicas.

(3.2.1)

Entrevistador: Trace um perfil de um aluno com dificuldades de aprendizagem.

APV.A: Défices de atenção, irrequieto, pouca vontade e interesse pelo trabalho, a não motivação, não trabalhar na aula, muito sono e apatia.

(3.2.2)

Entrevistador: Que áreas curriculares e de intervenção psicopedagógica privilegiaria num diagnóstico de um aluno com DA?

APV.A: Motricidade fina e grossa e global, Língua Portuguesa, se um aluno não consegue ler e interpretar bem, na Matemática, e agora, com o novo programa os alunos são confrontados, com questões de leitura compreensiva, e se eles não tiverem atenção, terão dificuldades. Ainda refiro o rastreio visual, motor, socialização primária e relações Sócio Emocionais, destreza mental e associações lógicas.

(3.3.)

Entrevistador: Como define currículo?

APV.A: Currículo é o programa, conteúdos que devemos dar.

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua conceção de Projeto Curricular de Turma?

APV.A: (risos) Eu aceito o PCT. É só teoria...como é que hei-de dizer!? Acho importante num papel descrever e caracterizar a turma, mas era uma coisa que eu já fazia. O que eu sinto é que são projetos, projetos...e existem determinadas coisas que temos de trabalhar. Um projeto

envolve sempre escrita, envolve sempre o parar para registrar, para refletir e envolve muitas horas. Se formos ver muito bem, se formos ler os PCT é tudo igual, são textos muito lindos e depois aproveita-se pouco. Eu acho que nós temos uma “faca de dois bicos”, por um lado, acho bem escrever, mas depois ninguém o lê, senão formos nós. Sabemos o que lá consta. Normalmente não faço PCT extensos, “não ponho palha” coloco exatamente aquilo que faço e não “coisas inconcebíveis”. Acho importante haver, mas olho para outros países, por exemplo, Holanda...os professores não perdem tempo com planificações. A nível burocrático têm uma vida mais leve e consegue ensinar melhor.

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

APV.A: Diferenciação curricular é eu pegar num currículo para um determinado aluno e ver o que é mais importante para ele. Pedagogia diferenciada é, tens uns determinados alunos e eles têm que aprender a partir de estratégias diferentes e aplicam-se outras metodologias de ensino para que ele possa aprender de forma mais eficaz.

(3.6)

Entrevistador: O que é que entende por material pedagógico? Para que serve?

APV.A: Material pedagógico é material que construímos e outro que utilizamos na sala de aula, de apoio ao estudo. No caso do manual escolar, a um grupo peço para ler o texto todo, a outro somente parágrafos e mesmo na tarefa de compreensão e interpretação, utilizá-lo ora como exercício de consolidação ora como exercício de iniciação.

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

APV.A: Ora bem. Eu não tenho a certeza. Não fiz até ao natal, fiz depois no carnaval para salvar-me. O plano em si existe, existe é só cruzinhas, depois um campo de observações. Está mais ou menos legível, não consigo fazer muito mais do que aquilo. Na zona de observações dá para acrescentar mais coisas, por exemplo, mais dificuldades ou mais pedagogias.

(3.7.2)

Entrevistador: Quando elabora um Plano de Recuperação, que estratégias de pedagogia diferenciada e diferenciação curricular, habitualmente assinala como prioritárias?

APV.A: Sim. Deste agrupamento não sei como é. Noutros agrupamentos preenchia com cruces. Os PR tinham vários itens que poderiam caracterizar melhor o aluno, assinalava com uma cruz. Podíamos ainda acrescentar observações descritivas depois tínhamos as estratégias às quais podíamos acrescentar mais.

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

APV.A: Sucesso escolar é falso no nosso país. Qualquer aluno pode tirar suficiente ou muito bom, o professor ajudando nos testes. Temos uma avaliação formativa que nos leva a ajudar o nosso aluno, o dia-a-dia de uma aula. Eu digo nas aulas, quando fazem as fichas de avaliação, é para as fazerem sozinhos. Se é bom é bom, se é suficiente é suficiente. Eu não os ajudo. Muitas vezes os problemas que tenho é esse, é que eu sou sincera nas notas dos meus alunos. Eu tenho em conta as causas para compreender se um aluno é muito bem e desce para o suficiente. Temos de ver a avaliação de forma contínua com o contributo diário nas aulas. Eu tenho que ser honesta para comigo mesma. E agora com as provas de aferição, eu se quiser ponho um aluno a ter excelente. Depois na passagem de ciclo, os outros professores veem o que os alunos têm. O sucesso neste país não é verdadeiro, primeiro, eles passam sempre, quilo que, nós, professores, dizemos que não vale nada; se um pai acha que um filho deve passar, temos, não sei quantos problemas, o conselho pedagógico é que decide. O facto, deles terem que passar e eles saberem, não se esforçam, e às vezes são regras de agrupamento. Sucesso escolar, não vejo a partir das percentagens. Sucesso escolar é a capacidade que os alunos têm em atingir, mesmo que fraco um patamar de aprendizagem em que o aluno consiga “desenrascar” ou “movimentar-se” livremente, de forma confiante noutros níveis de aprendizagem mais exigentes.

(3.9)

Entrevistador: O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

APV.A: Mau aluno para mim!? É um aluno que tem capacidades de aprender, não se esforça e é inteligente. Mas não concordo com a palavra “mau”. Às vezes diz-se aquele aluno é “burro”, tem capacidades, mas não aprende porque não quer. Mau aluno é aquele que tem uma “vidinha”

desgraçada e não consegue aprender; não tem culpa de não conseguir aprender. Bom aluno (risos)...É aquele que está atento, concentrado e que aprende.

(4.1)

Entrevistador: Como é que caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos Sócio Emocionais, comportamentos relacionados com a receção da informação, comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação?*

APV.A:

Comportamentos Sócio Emocionais

Saem muitas vezes do lugar sem pedir autorização. Acusam os colegas pelo mal que fazem. Acusam-se uns aos outros. Perturbam a disciplina na sala de aula. Alguns são tímidos e receosos. Tenho alunos responsáveis mas ao mesmo tempo falta-lhes alguma maturidade. Muito não se controlam em situações de conflito. Tenho ansiosos e desobedientes. Eles preferem trabalhar em grupo para estarem em conversa. Têm de trabalhar sozinhos porque senão não fazem nada de jeito.

Comportamentos relacionados com a receção da informação

Eu tenho alunos mesmo estando, com a turma um bocado agitada têm capacidade desconcentração. Há um grupinho muito desatento, “viajam muito”, principalmente, na Matemática. Esse grupo, por mais que explique as tarefas, está sempre à espera da minha ajuda. Ignoram as instruções que dou. Eles não dizem: “- Eu não sei.” Independentemente donde eu esteja, eles colocam constantemente questões. Este grupo tem pouca confiança no trabalho. Eu tenho 3 da mesma escola e não vinham preparados minimamente. Eles são faladores, mas tenho um grupo grande que presta atenção. Há um pouco de borburinho sim, quando me perguntam algo. Tenho 3 que terminam os trabalhos que lhes são pedidos; tenho outros que se atrasam e tenho um grupo que vai além do trabalho exigido. E competem entre eles para ver quem acaba primeiro, quem faz melhor. Eles gostam de trabalhar em projeto e tenho alunos que gostam de copiar os trabalhos pelos colegas. Tenho alunos que gostam mais da área da Matemática do que da Língua Portuguesa.

Comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação

Tenho uma parte que comenta e responde. Agora, há alunos que só quando lhes coloco as questões, é que mesmo em grupo, respondem. Não têm iniciativa e autonomia. O que acontece

em grupo, também acontece individualmente. Ou seja, nem mesmo em grupo têm confiança e autonomia capaz de perderem o receio de responder e até errar. Tenho alunos que falam espontaneamente com os colegas, mas quando retraídos calam-se. Tenho ainda alguns que falam só quando obrigados, Tenho alunos com problemas específicos de fala a nível de articulação e som dos grafemas. E melhoram nos erros e pronúncia das palavras. Tenho crianças com um discurso e comportamentos infantis. Outras com um vocabulário de crianças mais velhas. Tenho algumas que fazem observações irrelevantes e falam excessivamente.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

APV.A: Eu vejo a planificação mensal, mas é claro que eu adequo sempre semanalmente, por causa das dificuldades dos alunos e do ritmo das aulas. Quando os conteúdos não ficam consolidados faço jogos, fichas de aprofundamento, até eles apreenderem bem. Se tiver casos específicos de alunos estou atenta a eles e procuro individualmente, atuar com fichas de trabalho específicas para cada aluno ou grupo de alunos.

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as duas idades; ritmos de aprendizagem...)

APV.A: A tendência é uma pessoa pensar na atividade e não no conteúdo para darmos à turma no 1.º ano. Dependendo das especificidades da turma, se tenho um aluno com mais dificuldades, com os mesmos conteúdos que trabalho com os outros, utilizo outro tipo de letra, e componho a ficha no caderno da escola, adequava menos quantidade de questões (aluno X e aluno X). Faço um contrato com eles mas dou tarefas diferentes. Os objetivos são atingidos com estratégias diferenciadas, para não os desmotivar.

(4.4.1)

Entrevistador: Quando sente necessidade de mudar de atividade na aula, a quê que fica a dever-se essa necessidade?

APV.A: Eles estarem completamente distraídos.

(4.5)

Entrevistador: Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

APV.A: Acabo por recorrer mais às fichas, ao manual. Recorro também a material manipulável estruturado a Matemática. Recorro ainda às TIC e à biblioteca escolar. Ainda para Matemática utilizo o quadro interativo. Levá-los à biblioteca é um bocado complicado, em termos de espaços e depois deparo-me com a situação da consolidação do que foi lá falado. Eu também tenho ideias para trabalhar no quadro interativo e muitas vezes o tempo esgota.

(4.6)

Entrevistador: Qual ou quais o (s) material (s) mais utilizados nas suas aulas? Porquê?

APV.A: Fichas e manual porque são os mais fáceis.

(4.7)

Entrevistador: Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

APV.A: Não têm opção de escolha, só gostam de trabalhar com o manual e com as fichinhas.

(4.8)

Entrevistador: Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

APV.A: Matemática. Menos à vontade na Língua Portuguesa, na expressão escrita.

(4.8.1)

Entrevistador: Conhece as preferências dos seus alunos?

APV.A: Conheço sim. A maioria deles gosta do Estudo do Meio.

(4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

APV.A: Coincidem sim.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

APV.A: Tabelas!? Muitas vezes não tenho tempo ou não construo. Faço os registros num caderno. É uma observação descritiva. Tenho um registo para cada aula, do mais positivo ao menos positivo. Tenho as fichas de avaliação trimestral e mensal. Quando faço as mensais tenho uma grelha em que aponto. Tenho boa memória, conheço os alunos um a um e aponto os seus progressos e suas dificuldades.

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

APV.A: Nunca perguntei.

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

APV.A: Foram sofrendo alterações ao longo do ano. Ajudaram sim na avaliação dos alunos. E provavelmente ainda aos modificava mais. As tabelas às vezes são boas para visionarmos o panorama geral da turma, através de gráficos. Às vezes num 1.º ano é muito subjetivo e só agora é que começam agora a surgir as maiores dificuldades. E para o próximo ano tenho que mudar alguma coisa.

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico? Quantos alunos têm a turma?

AXA.B: Eu tenho 36 anos de idade. Leciono há seis anos. A minha turma tem 18 alunos.

(2.2.)

Entrevistador: Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

AXA.B: Sim já. Não me marcou muito porque estive pouco tempo. Estive dar aulas na Guarda porque depois fui colocada na Educação Especial, a acompanhar um aluno na sala de aula. Ia com ele para o intervalo...até ele ir embora. Sim, sempre contatei mas nunca foram aquelas D.A., tipo NEE. As dificuldades dos alunos que tive eram mais a nível da Língua Portuguesa (escrita e na leitura nem tanto). Um exemplo particular de um aluno que tive, tanto insisti que consegui pô-lo a ler e a escrever. Chamava-o sempre à atenção e nunca o deixava descansar. Ficava com ele nos intervalos, sozinha. Quando dava a aula, ele passava-se na sala de aula e só quando estava à beira dele é que trabalhava. Ele sozinho deixava de escrever. Ele era um menino hiperativo. O contexto social e económico condicionava muito a sua aprendizagem. ele não tinha ninguém quem o apoiasse e o aluno às vezes já vinha para a escola alcoolizado e dizia que gostava. Ele não tinha qualquer tipo de expetativas, dizia que queria ser como o pai.

(2.2.2)

Entrevistador: Quais as razões que justificariam a retenção desses alunos?

AXA.B: Dificuldades de retenção, concentração durante a aula, alimentação, dificuldades na escrita, pouca motivação para trabalharem.

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

AXA.B: Responsável pela avaliação do PAA.

(2.3.3)

Entrevistador: Qual a influência do cargo na prática letiva (melhoria das aprendizagens dos alunos, subcarga de trabalho,...)?

AXA.B: Não vejo qualquer tipo de contrapartidas de melhoria da minha prática.

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

AXA.B: Há um ano (este).

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

AXA.B: São alunos provenientes de outras pré-escolas.

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

AXA.B: Acho muito mau. O professor por mais que queira ensinar a todos, “ser um super-homem” não pode ser. Existem alunos que acabam por não beneficiar que são aqueles que têm mais dificuldades, e os que podiam ir mais além não vão porque o professor não lhes dá a atenção que eles desejam.

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

AXA.B: Muitas vezes é através do desenho, uma discussão/debate. Outras vezes é através da plástica ou jogos. O meu conceito depende das respostas sucessivas dos alunos ao longo das aulas. É importante estarem com atenção, pois se não estiverem não estão motivados.

(3.1.2)

Entrevistador: Em que medida, essas alterações contribuíram para o sucesso dos seus alunos com ou sem D.A. e um melhor desenvolvimento profissional, enquanto docente?

AXA.B: Tem, mas necessitava de uma ajuda exterior dentro da sala porque o meu trabalho com ele não chega.

(3.2)

Entrevistador: O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

AXA.B: É a dificuldade que o aluno encontra, algo que o impede de avançar no seu percurso escolar.

(3.2.1)

Entrevistador: Trace um perfil de um aluno com dificuldades de aprendizagem.

AXA.B: Quando se pergunta não sabe responder, não dá feedback do que aprende, pode ser a personalidade que a impede de aprender, falta de convivência social com os colegas, relação familiar quase inexistente, vocabulário pobre e poucas vivências sociais para além do sei familiar.

(3.2.2)

Entrevistador: Que áreas curriculares e de intervenção psicopedagógica privilegiaria num diagnóstico de um aluno com DA?

AXA.B: Língua Portuguesa e Matemática. Na Língua Portuguesa, a organização do pensamento, as frases, etc. acho importante a psicologia porque muitas crianças não se apercebem o que se passa com elas próprias. Este trabalho deveria ser feito em conjunto.

(3.3.)

Entrevistador: Como define currículo?

AXA.B: Currículo é tudo aquilo que vamos adquirindo ao longo dos anos...São as várias áreas do conhecimento.

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua conceção de Projeto Curricular de Turma?

AXA.B: É um projeto em que nós temos de contextualizar, à turma...e registar tudo o que se vai fazendo ao longo dos dias. É importante para as pessoas saberem o que se passa, mas para nós, às vezes colocamos lá coisas que não deviam lá estar. Às vezes demoramos mais tempo a fazer o PCT do que a planificar as aulas e arranjar materiais para dar a aula.

(3.4.1)

Entrevistador: O que deve privilegiar, quando a turma tem alunos com DA?

AXA.B: Eu acho que deve privilegiar tudo. Deve privilegiar mais uma pedagogia diferenciada, um plano de trabalho mais específico.

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

AXA.B: Pedagogia diferenciada é ao nível do ensino, estratégias, como se vai ensinar. Diferenciação curricular é que cada aluno tem o seu currículo trabalhado de forma diferente.

(3.6)

Entrevistador: O que entende por material pedagógico? Para que serve?

AXA.B: Material pedagógico é todo o material tradicional, quadro, caderno, manual, etc. Há muito material, mas há aquele que nós utilizamos para mais depressa, de forma eficaz e eficiente os alunos aprendam os conceitos de forma consistente. Vejo material específico consoante as aulas e os conteúdos.

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

AXA.B: Nunca preenchi porque tenho esta ano o 1.º ano de escolaridade. O modelo faz referência à pedagogia diferenciada, à responsabilização do aluno e professor, apoio individualizado. Para mim o PR é uma perda de tempo. Rouba-nos tempo para elaborar outras coisas para os alunos.

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

AXA.B: É quando os alunos atingem os objetivos para aquele ano de escolaridade ou ciclo.

(3.8.1)

Entrevistador: Quando o aluno é alvo de insucesso, que fatores estiveram presente para que isso acontecesse?

AXA.B: Por ter sido o próprio professor, falta de material e maturidade, falta de atenção do aluno, pode ser a turma que não permite ao professor atuar de forma mais individualizada junto daqueles que mais necessitam.

(3.9)

Entrevistador: O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

AXA.B: Bom aluno é aquele que consegue responder às questões todas que o professor coloca na aula ou no manual, ou ainda, que está sempre com atenção. Ele é prestável, manifesta saber, “- Estou na sala de aula.” Acho que não existem maus alunos. Há crianças que não conseguem responder aos objetivos propostos pela escola daquele ano porque têm outras capacidades que não estão a ser trabalhadas e que se fossem trabalhadas ele conseguiria ser um aluno normal e ter sucesso. Muitas vezes esses alunos estão sob pressão e não se abrem. Não podemos considerar um aluno mau se não atingir os objetivos que tracei para ele.

(4.1)

Entrevistador: Como é que caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos Sócio Emocionais, comportamentos relacionados com a receção da informação, comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação?*

AXA.B:

Comportamentos Sócio Emocionais

Neste momento estão a ser mais obedientes porque têm sido crianças muito ativas e sem regras. Eu falo mas muitas vezes não adianta. Eles agora estão a ficar mais crescidinhos, maduros. Mas tenho alguns casos particulares. São crianças que, pelo menos uma está na sala e para ela não existe regras. Por mais que eu fale ela não obedece, não compreende. Muitas vezes ela diz coisas sem crer que acontecem em casa que...”- Ó professora se eu sou assim é porque saio à minha mãe. Tu ainda não viste a minha mãe em casa. Ela em casa é muito pior.” Alguns alunos não têm modelos de referência. A mãe é ansiosa, é separada...está com um companheiro, vai ter outro filho. É muito impulsiva. Outros dois meninos que estão à frente, um é muito novo, em casa também não tem referência alguma. E o outro, é falta de atenção que faz com que se distraia.

Comportamentos relacionados com a receção da informação

A turma é bastante boa. Já tive uma colega que me observou e disse-me que não entende como eles conseguem aprender no meio de tanta algazarra, agitação toda. Tenho um outro menino que me dizia: “- Eu não sei.” “- Eu não percebo.” Estes têm algumas dificuldades. Gostam de copiar o trabalho dos colegas para não ter o trabalho que pensar.

Comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação

É uma turma que não tem problema em falar, seja do que for. Têm um vocabulário, a maior parte, rico e nada limitado. Em geral os pais ajudam-nos e exigem. Eles têm necessidade de estar com atenção porque os pais vão perguntar o que se passou na sala de aula. São crianças muito espontâneas.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

AXA.B: Eu oriento-me pela planificação e vejo quais são os pontos, depois procuro tudo o que esteja relacionado com os temas. Procuro nos manuais desse ano de escolaridade para abranger todos aqueles postos.

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as duas idades; ritmos de aprendizagem...)

AXA.B: Em primeiro lugar penso nos conteúdos, depois nas estratégias e depois nas atividades. Eu vejo na planificação o que tenho para atingir ou estou a escrever ou a procurar material para os alunos. Depois vejo as fichas de trabalho que contemplam mais esses conteúdos. Não perco muito tempo com a escrita...

(4.4)

Entrevistador: Como é que motiva os alunos para as atividades a realizar na aula?

AXA.B: Contextualizo a atividade mediante o tema que está a ser trabalhado. Ou uma história para eles se enquadrarem no que se está a falar.

(4.4.1)

Entrevistador: Quando sente necessidade de mudar de atividade na aula, a quê que fica a dever-se essa necessidade?

AXA.B: Quando numa determinada atividade não consigo atingir os objetivos para aquele dia.

(4.5)

Entrevistador: Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

AXA.B: Não temos computadores. Eles queriam os Magalhães e parece que este ano não irá haver. Eu já trouxe o meu computador mas muitas vezes o *data show* não funciona, depois tenho que andar sempre a requisitar. Os recursos escasseiam. Utilizo mais fotocópias porque não dá para seguir pelo manual, muitas vezes as atividades do manual não me satisfazem, logo aplico a fotocópia. Faço fichas e aplico-as onde os conteúdos estão melhor explorados.

(4.7)

Entrevistador: Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

AXA.B: Tudo o que esteja relacionado com a manipulação.

(4.8)

Entrevistador: Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

AXA.B: Matemática. Língua Portuguesa.

(4.8.1)

Entrevistador: Conhece as preferências dos seus alunos?

AXA.B: Matemática. Uma pessoa quer sempre mais...

(4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

AXA.B: Sim coincidem, porque exploro bastante os conteúdos com vários materiais.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

AXA.B: Eu faço uma avaliação trimestral, formativa e registo tudo numa tabela para controlar as aprendizagens dos alunos. O período passado não fiz.

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

AXA.B: Não. Nunca perguntei.

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

AXA.B: Se eu tivesse tempo, faria as coisas de outra forma, andaria atrás da papelada. Andaria ali sempre apontar, apontar... Claro que sentimos a necessidade de um suporte.

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico? Quantos alunos têm a turma?

CAP.C: No 1.º CEB estou há 8 anos e dei mais um ano no 2.º CEB. Tenho 32 anos e a turma tem 18 alunos.

(2.2.)

Entrevistador: Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

CAP.C: Houve alguns que eu tive, enquanto turma dita normal e depois como dei apoio educativo e estive na Educação Especial passei por alguns... Tenho um caso, foi logo quando estive a dar apoio educativo. Tinha uma aluna com muitas dificuldades, tinha dificuldades de memorização, concentração, de escrita, era uma aluna mesmo muito complicada. Era uma aluna que estava ao nível do 1.º ano e estava no 2.º ano. Estava a apoiá-la no domínio do raciocínio e era uma criança muito tímida, mesmo muito tímida. Entretanto a professora dizia que eram dificuldades, dificuldades... como eu fui acompanhando-a até que houve um dia que ela descia as escadas e reparei que ela hesitava em dar um passo, com muitas dificuldades. Estranhei uma criança normal não hesita tanto em andar, caminhar e descer... A primeira coisa que me veio à cabeça foi “Será que é visão e falei com a professora da Educação Especial e disse: Poderá ser. Fizemos os procedimentos com as pessoas que tinham acesso às consultas no Hospital de São João e veio-se a descobrir que isto era por causa da visão, porque ela só tinha numa das vistas 20% de visão. E na outra só tinha 10%. A tendência seria ficar cega. Esta dificuldade que a criança tinha resumia-se a esta dificuldade de visão que a criança tinha. Isto é para dizer que as dificuldades deles surgem do nada, têm sempre uma razão, seja ela qual for.

(2.2.2)

Entrevistador: Quais as razões que justificariam a retenção desses alunos?

CAP.C: Aqui neste caso que eu disse... Basicamente é aquilo que toda a gente utiliza... não atingir os objetivos mínimos do programa proposto para aquele ano. Apesar disso, eu tenho isso em conta mas também tenho em conta se o miúdo consegue evoluir no próximo ano, por exemplo, muitos miúdos agora não estão mas o próximo ano “dão um salto e até andam”. Vou mais pelas competências, se ele escreve muito bem, mas se consegue compor um texto,

consegue ligar frases, consegue calcular, aguenta bem num segundo, depois terceiro e no quarto se consegue está comprometido.

(2.2.3)

Entrevistador: Quais foram as medidas tomadas para resolver o problema das D.A. (por ex.: planos de recuperação)?

CAP.C: É assim, um plano de recuperação é um papel, aquilo que o agrupamento tem como instituído, muito daquilo que lá está eu aplico diariamente na sala de aula. São estratégias que devem estar no PCT e é lá que devemos colocar tudo. Se querem um papel para formalizar, completar... eu acho que deve estar no PCT. É mais uma *preforma*. Tudo o que lá está deve estar no PCT. É como eu encaro.

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

CAP.C: Não. Já desempenhei. Eu já estive no Conselho Executivo como vice-presidente, como coordenadora de escola. Quando entrei para o Conselho Executivo, a direção, uma pessoa vai com uma perspetiva muito limitada da sala de aula, quando passamos para algo mais amplo acho que ali abarca-se tudo. A conclusão a que eu cheguei foi o sumo de toda a atividade educativa dos professores; depois há falhas, não temos tempo e disponibilidade. A partilha... o que fizeste hoje? A papelada é tanta, o mais importante, a troca de ideias, de trabalho colaborativo, não existe porque não há tempo. Em vez de andarmos a fazer reuniões de 3 a 5 horas que começam após uma hora, depois da marcada, eu concordava mais que se fizessem mais coisas deste género. Fazemos isso quando nos reunimos para a formação da matemática, sentamo-nos e partilhamos “faço assim, faço assado”. Isso acaba por não ser possível no meio de tanta coisa que temos de fazer.

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

CAP.C: Há sete meses.

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

CAP.C: Eu sei. Daquilo que pesquisei, a maioria vem dos dois infantários, daqui da escola. Tem uns e outros que vieram doutro lado. Alguns pais tiveram o cuidado de dizerem que os filhos não eram daqui. Têm este problema... Não posso queixar-me muito porque peço que

falem comigo. Pergunto se eles estão a reagir bem ou não. Quando é necessário chamo as famílias à escola.

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

CAP.C: Já tive várias turmas assim com 3 anos. É uma palavra muito usada e para quem tem pouca experiência. Por outro lado, não acho mal diferentes saberes, diferentes partilhas diferentes experiências que podem partilhar com os outros, mas na prática temos 5 horas letivas, 2 horas para a socialização, deixemos de coisas porque é verdade, regras, o resto é para darmos aquilo que eles nos exigem, isto tem de estar dado. Temos de andar, por um lado, com aquilo que nos exigem para cumprir e de outro, apesar de haver a preocupação com a sociabilidade, a cidadania, etc. são tantas as atividades, nós temos de dar aula, são demasiadas atividades que eles têm “impõe entre aspas”. E todas as semanas temos de fazer uma atividade de agrupamento. A semana passada foi a semana da leitura, e se disser que dei poucas horas de aula, de atividade de aprendizagem efetiva, claro que é importante analisar textos, compreender oralmente. Foi uma atividade muito repetitiva. Tive imensos pais que leram, quiseram vir aqui ler, claro que não posso dizer que não. Os miúdos gostam, adoram. Houve o desenvolvimento de competências, mas foram repetitivas, os mesmos valores. Foi quase leitura e interpretação. Às vezes são duas atividades de agrupamento por mês. A semana da leitura, os reis. É aquilo que nós chamamos de PAA que temos de cumprir aquilo que temos de fazer.

(2.6.1)

Entrevistador: Que responsabilidades para a escola, para o professor e para o aluno?

CAP.C: Tem que assumir os alunos que estão cá. Tem que estar... Nós temos de ensinar. Nós escrevemos aquilo que queremos e nunca acaba por chegar.

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

CAP.C: Motivar uma criança, primeiro é aquilo que eu faço e estamos a fazer todos os dias. O que é que perturba? Ou, o que é que lhe está a fazer feliz? Se eu não partir desse princípio ou não partir daí não o consigo entender. Agora vamos fazer isto, olhar para uma criança, por

exemplo, a semana passada uma criança sempre que chegava à hora do intervalo doía-lhe a barriga, chorava, chorava... ou seja, estava entre aspas “uma alegria e andou assim uma semana e meia. Falava com a mãe, perguntava o que se passava... A mãe dizia, eu não sei, não percebo e viemos a descobrir através de uma consulta com a mãe e a psicóloga, num lugar diferente com mais calma, porque eu aqui com ela não conseguia. A psicóloga disse que estava perfeitamente bem, a única coisa que ela disse: - Aluna X, tu estás tão gorda! Conhecendo-a bem a mãe, aquilo entrou nela, e eu e a mãe dissemos: - Pronto foi isso, uma médica ao dizer isso à Carina. Ela ganhou uma aversão à comida. Rejeitava comer, chagávamos ao refeitório: - Comes o que gostares e chegava... Entrou naquela cabecinha e pronto. São coisinhas mínimas que as crianças... Lá está, é a motivação. Às vezes é impossível perceber e ouvi-los todos. Então entendo aos poucos perceber o que está a acontecer na sala de aula.

(3.1.1)

Entrevistador: Utiliza o mesmo conceito de sempre, desde que começou a lecionar? Sentiu necessidade de mudar as suas representações face ao tipo de motivação que sempre utilizou?

CAP.C: Eu já tinha esta perspetiva. Já porque temos de nos conhecermos bem a nós próprios. Eu acho que isso se nota. Eu pessoalmente fui melhorando ao longo dos tempos dos poucos anos de experiência para estar mais dentro daquilo que eles precisam para que fizessem as tarefas que são pedidas. Se eu começo uma tarefa sem eles estarem minimamente interessados ou atentos é difícil... Há sempre alguma coisa por trás, o desenvolvimento profissional a nível da expressão plástica e ciências. Eu às vezes... há coisas práticas, indo às vezes aqui na sala eu gosto de saber das novidades. Aquela situação de troca de ideias e experiências que não temos tempo para isso. Não conseguimos facilmente dar...

(3.2)

Entrevistador: O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

CAP.C: Hum! Dificuldades de aprendizagem. É um aluno que não está conseguir, há sempre uma razão por trás. Manter o raciocínio lógico pelo menos, ter alguma autoconfiança, aquilo... São ou não confiantes ou não têm autoestima, ou têm dificuldades de raciocínio porque não foram estimulados. É o que noto nas crianças. Os casos de dificuldade de aprendizagem que me apareceram, destes 3, dois foram, falta de estímulo, o outro foi falta de interesse; a criança não se expressava bem. Admira-me do jardim-de-infância não haver uma certa preocupação. Vamos melhorar isto porquê!?. Um bocado de desmazelo e autonomia.

(3.2.2)

Entrevistador: Que áreas curriculares e de intervenção psicopedagógica privilegiaria num diagnóstico de um aluno com DA?

CAP.C: Raciocínio, autonomia, Língua Portuguesa, autoconfiança. Se isso pudesse ser seria ótimo.

(3.3.)

Entrevistador: Como define currículo?

CAP.C: Currículo é um... (risos) grande documento, um decreto (risos) que tem lá as competências que a criança deve atingir ao longo dos ciclos.

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua conceção de Projeto Curricular de Turma?

CAP.C: PCT hum... Para mim é um documento, espelho da turma, ao ser elaborado tem de ter a caracterização da turma para perceber a escola, se a escola está no meio, o funcionamento... Ao caracterizar a turma, estamos a conhecer como é este, aquele, o outro; saber quais são as necessidades e as potencialidades; eles também têm potencialidades. Juntar, fazer quase tipo, uma “saladinha” e saber a estratégia que devo usar na turma (global).

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

CAP.C: Isto aqui deu-me um nó, mas depois percebi. Fui estudar (risos). Pedagogia é aquilo é aquilo que vamos aplicando na ação. Se não estou enganada. O que eu faço já deve ser... O que aplico para um e não com outro, ponho-o mais à frente, senão vou lá dia-a-dia junto dele ver como ele faz. Tenho ver o que precisa e o que não precisa. Agora a diferenciação curricular surgiu um nó na minha cabeça. Diferenciação serão as estratégias que uso com aquela matéria? Diferenciação curricular é...

(3.6)

Entrevistador: O que é que entende por material pedagógico? Para que serve?

CAP.C: O material pedagógico encaro para mim mais as tampas, as caricas... como também pode ser um jogo que no fundo é para facilitar a matéria que se pretende dar. Por exemplo, a

adição, pegar naquele material e concretizar. Basicamente é mais concretizar, mexer, para que consigam entender mais facilmente o conceito.

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

CAP.C: Para o 1.º ano não são elaborados planos de recuperação. O agrupamento tem uma matriz. Já a vi e é igual a quase todos agrupamentos. Aquilo que lá vejo é o que tenho no meu PCT.

(3.7.2)

Entrevistador: Quando elabora um Plano de Recuperação, que estratégias de pedagogia diferenciada e diferenciação curricular, habitualmente assinala como prioritárias?

CAP.C: Atenção, concentração, reforço dos TPC, apoio familiar, solicitar ajuda sempre que ele não perceba, mas muitas vezes são eles perguntarem, terem vergonha da professora dizer alguma coisa. Alguma dúvida é agora que vamos ajustar.

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

CAP.C: É quando a criança consegue desenvolver algumas atitudes, valores e competências.

(3.8.1)

Entrevistador: Quando o aluno é alvo de insucesso, que fatores estiveram presente para que isso acontecesse?

CAP.C: Podem existir vários. O que acho essencial é que se conheça o percurso do aluno. Depende da criança. É preciso conhecer o historial. O professor não tem muito por causa da burocracia. Às vezes nem temos tempo de pensar naquela atividade que podíamos fazer mais motivadora.

(3.9)

Entrevistador: O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

CAP.C: Eu concordo com o *bom*. Não concordo com a palavra *mau*. Acho negativo. Acho que devemos ter uma atitude positiva.

(4.1)

Entrevistador: Como é que caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos sócio emocionais, comportamentos relacionados com a receção da informação, comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação?*

CAP.C:

Comportamentos sócio emocionais

Saiam muito do lugar: Ainda há um ou outro que se distrai. Agora já pedem por causa desta questão dos pontos... mais amarelos, eles já se acusam uns aos outros. Eu não estou a ver. Eles já se controlam. Eles põem o dedo no ar e dizem: “Ó professora aqueles estão a falar.” No geral são simpáticos; são crianças meigas. Eu digo: “- Tens de ser amiga. Arrelia ou provoca: não muito. Não tenho aqui casos significativos. Um ou outro. Havia o João, o miúdo hiperativo. Não via por onde andava. Altera a disciplina, não. Mas no início não ligavam ao saber estar. Às vezes já deles, se em casa estão assim, eu aqui... Tímidos, no geral não são. Tenho uma só. Vão ganhando confiança. Já são bem mais responsáveis. Embora já houvesse alunos responsáveis. Sabe-se controlar, nem sempre. Em situações de conflito nem sempre. Vão se entendendo. Há responsáveis pelo recreio, sala, material. Eles mexem-se bem quando solicito. O responsável dos TPC levanta-se e vai ver um a um. Desenvolve a autonomia. Ansioso, alguns casos, mas depois passa. Quando coloco questões e põem todos, o dedo no ar, depois quando estão nervosos. Desobedientes, acho que não sejam. Preferem trabalhar em grupo para falar, mas trabalham. É um ou outro. Se puderem escolher dizem que preferem trabalhar com o colega do lado. Se alguém está mal sentado, ele vai prejudicar o grupo e fica com menos um ponto; se alguém respondeu certo, os pontos vão aumentando. Não trabalho tantas vezes como desejava trabalhar em grupo porque a sala não dá. É apertada. São outros problemas. Prefere trabalhar sozinho, eles trabalham bem tanto sozinhos como me grupo.

Comportamentos relacionados com a receção da informação

- Habitualmente estão atentos e captam muito bem a informação. Só quando estão distraídos é que ignoram as instruções. Diz frequentemente: Eu não sei., não. Presta atenção à maioria das atividades, sim. Quando pergunto têm dúvidas, eles vão dizendo.
- Não prestam atenção só às suas atividades, também às dos colegas. (risos). Completam os trabalhos e se não completam terminam no intervalo e depois saem. Tenho que os responsabilizar para terminar a tarefa. Só alguns é que vão para além do trabalho exigido (risos). Algumas coisas já começam a ser rotina. Existe sim competição, até... é engraçado que os pais

já fazem isso. Os pais incitam à competição...Aqueles que são mais competitivos e não gostam de ficar para trás, aliás aqui há uma aluna.

Comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação

Eles adoram participar, seja para contar vivências deles, experiências, questões sobre o que expus. Às vezes até exageram, eu quero ouvir todo...tempo... horas. Só fala quando lhe dirige a palavra, só uma miúda. Geralmente têm boa interação. Não são às vezes aqueles com dificuldades. Tenho com problemas específicos de fala. Eu tinha 6 oralmente, melhoraram só 3 ou 4. Má dicção, é o mais problemático. Alguns ainda têm um discurso infantil. Geralmente falam e sabem dialogar. Tenho aqui 4 que têm uma conversa de adulto. E um vocabulário fantástico. Limitado, alguns que têm desenvolvimento etário/mental. Frases simples; alguns já utilizam frases evoluídas e complexas. Pedem ajuda, sim. No geral fazem perguntas. Às vezes fazem afirmações irrelevantes. Falamos num tema (cuidados com o sol) e acabam por divagar. São experiências que eles têm. Poucos, parecem não ouvir o que lhes dizem.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

CAP.C: Eu tenho de cumprir a planificação mensal passo para a semanal e depois faço os planos diários, e ainda, o PAA. Embora o PCT refira o saber comunicar, o saber estar... tem que entrar nas atividades e valores.

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as duas idades; ritmos de aprendizagem...)

CAP.C: Conteúdos, depois Dificuldades de Aprendizagem que eles têm, depois estratégias/atividades; depois isso tudo vai levar à competência, ritmos de aprendizagem.

(4.4)

Entrevistador: Como é que motiva os alunos para as atividades a realizar na aula?

CAP.C: Histórias, imagens, experiências dos alunos, diálogos.

(4.4.1)

Entrevistador: Quando sente necessidade de mudar de atividade na aula, a quê que fica a dever-se essa necessidade?

CAP.C: Ou porque surgiu uma atividade extra, temos que a fazer, ou por parte dos alunos houve pouca compreensão e procuro mudar de estratégia. Não é frequente.

(4.5)

Entrevistador: Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

CAP.C: É assim, eu não tenho computador na sala de aula, mas tenho de diversificar a forma de apresentação das coisas e gosto de aprender... e combato um pouco a rotina, só o livro ou só o caderno não. Tento diversificar para que vejam formas diferentes, PowerPoint, quadro interativo.

(4.6)

Entrevistador: Qual ou quais o(s) material(s) mais utilizados nas suas aulas? Porquê?

CAP.C: Aqueles que eu mais utilizo é o quadro para escrever eu e eles, para exporem o pensamento, memorização, caderno diário e os materiais estruturados e não estruturados (jogos, caricaturas, etc.)

(4.7)

Entrevistador: Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

CAP.C: Os materiais estruturados, manipulação.

(4.8)

Entrevistador: Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

CAP.C: Mais à vontade, acho que em todas. Embora eu gostasse de ter formação no Estudo do Meio (experiências). Gostava de ter mais experiências práticas para poder mostrar-lhes (ciências experimentais e técnicas de expressão plástica).

(4.8.1)

Entrevistador: Conhece as preferências dos seus alunos?

CAP.C: Na generalidade. Não especificamente. Eu acho que gostam de tudo. No geral, descobrir novas palavras. Alguns gostam de fazer jogos de contagens, adições.

(4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

CAP.C: São uniformes.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

CAP.C: Nós já falámos de alguns. Tenho registos de avaliação de comportamento, das tarefas, fichas de trabalho, caderno, atitudes, valores. Uso símbolos de satisfatório, triste, contente. Para além daqueles que o agrupamento tem, diagnóstica, trimestral... Perspetiva da avaliação? Formativa, processual, fichinhas de avaliação.

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

CAP.C: Aquela avaliação que tem de ser feita, as “fichas de avaliação”, eles protestam um pouco. Quando propus a auto avaliação e a hetero avaliação, eles gostaram de dar opinião.

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

CAP.C: Neste momento acho que sim. Podiam ser outros, se neste momento partilhássemos. Acho que estão a funcionar porque vejo resultados positivos. Deu um pouco para refletir; às vezes faltam coisas técnicas, faltam mais teorias, nem sempre falamos sobre estes temas.

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico? Quantos alunos têm a turma?

CNP.D: Este é o meu 13.º ano de serviço e tenho 35 anos de idade. A minha turma tem 20 alunos.

(2.2.)

Entrevistador: Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

CNP.D: Relacionados com problemas de dificuldades de aprendizagem não posso considerar que tivesse tido algum caso até hoje, não tive grandes problemas. Há aquelas crianças que têm mais dificuldade, mas não posso considerar que fossem mesmo dificuldades de aprendizagem. As crianças com que tomei contato tinham dificuldades na leitura e na escrita. Foram sendo superadas, uns mais fracos em relação à turma em que estavam inseridos. Ia fazendo comparação com os restantes, mas não eram casos com dificuldades de aprendizagem severas e/ou acentuadas.

(2.2.2)

Entrevistador: Quais as razões que justificariam a retenção desses alunos?

CNP.D: É quando um aluno para mim, uma criança, seria suposto acompanhar “mais ou menos a norma” que temos para aquela idade ter aquele nível intelectual. O aluno deve atingir os mínimos.

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

CNP.D: Não.

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

CNP.D: A partir deste ano letivo.

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

CNP.D: Segundo o que já pude constatar, eles vieram de vários sítios, daqui e de outros jardins-de-infância do agrupamento.

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

CNP.D: Claro que nós gostaríamos que houvesse homogeneidade na turma. Isso seria ouro sobre azul. Já sabemos que é difícil, conseguir ter uma turma toda ao mesmo nível. No caso da minha turma já tenho uma vaga ideia de quantos níveis irei ter para o próximo ano letivo. Tenho dois meninos NEE com PEI e depois tenho um menino com dificuldades de aprendizagem. Todos os outros estão num nível bastante elevado. Eu não considero justo que só se formem turmas de nível...Trabalhar sempre com turmas fracas não motiva um professor porque gostamos de ver o resultado do nosso trabalho. Quem tivesse turmas com nível elevado iria superar-se obviamente, isso prejudica sempre alguém. Mas já tive muitas dificuldades, tive sorte em ter encontrado turmas com aproveitamento menos elevado e outras, mais elevado.

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

CNP.D: A motivação é tentar arranjar estratégias diversificadas para cativar a atenção das crianças. Proporcionar-lhes o prazer de estar na escola.

(3.1.1)

Entrevistador: Utiliza o mesmo conceito de sempre, desde que começou a lecionar? Sentiu necessidade de mudar as suas representações face ao tipo de motivação que sempre utilizou?

CNP.D: O meu conceito de motivação manteve-se até agora, desde o início do ano letivo. Eles aceitam bastante a dinâmica, por mim implementada na turma. Estes alunos trazem muito apoio de retaguarda. Eu disse logo na primeira reunião que todo o processo ensino aprendizagem não se concretiza sem a ajuda dos pais/encarregados de educação. Em primeira instância, são os familiares, e só depois é que poderemos ter bons resultados com trabalho de colaboração entre escola e casa.

(3.2.1)

Entrevistador: Trace um perfil de um aluno com dificuldades de aprendizagem.

CNP.D: Quando há uma discrepância entre o rendimento dele(a) e dos restantes grupos, na turma. Tendo usado as estratégias, mais individualizadas, a criança mesmo assim não consegue, será que poderá ter um rendimento escolar razoável? E ainda não mostra conhecimentos indicados para aquela faixa etária e ano de escolaridade. As aprendizagens razoáveis para poder passar estão relacionadas com os objetivos e competências para aquele ano de escolaridade, em função da idade e dos estádios de desenvolvimento da criança.

(3.2.2)

Entrevistador: Que áreas curriculares e de intervenção psicopedagógica privilegiaria num diagnóstico de um aluno com DA?

CNP.D: A Língua Portuguesa porque é dela que parte todo o resto da aprendizagem, o conhecimento. Pois, se uma criança não souber ler, escrever, interpretar irá ter dificuldades em todas as outras áreas. Deve ainda constar as questões de socialização e comunicação no sentido do “não rir” do “não criticar”.

(3.3.)

Entrevistador: Como define currículo?

CNP.D: Currículo é aquilo que o ministério da educação nos impõe. E a competência é aquilo que pretendemos atingir junto do aluno. No fundo o currículo são todas as experiências de aprendizagem realizadas na turma e a competência poderá ser o conhecimento em uso seja oral, escrita, etc..

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua conceção de Projeto Curricular de Turma?

CNP.D: É “aquilo” que a minha turma é na realidade. Os PCT podem ter diferentes configurações. É pela primeira vez que estou neste agrupamento, já nos dão para as nossas mãos as linhas orientadoras para desenvolvermos o nosso PCT. É uma matriz e nem sempre está de acordo com aquilo que fazemos na realidade com a nossa turma. Para mim o PCT é o espelho da minha turma e das atividades que eu desenvolvo com a minha turma.

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

CNP.D: Diferenciação curricular vai um bocadinho para a individualidade do aluno e tenta tratar os alunos como alguém que já traz consigo conhecimento válido. A pedagogia diferenciada terá a ver com o processo de aprendizagem que desenvolvemos com os alunos.

(3.6)

Entrevistador: O que é entende por material pedagógico? Para que serve?

CNP.D: Para mim terá haver, com recursos. Material pedagógico é tudo aquilo que utilizo para desenvolver todo o processo ensino-aprendizagem. Material pedagógico, material que, por exemplo, os alunos podem trazer para fazermos experiências, o manual. O manual pode ser utilizado, utilizando estratégias diferentes numa atividade de leitura em que todos os alunos podem participar, mesmo aqueles com dificuldades de aprendizagem.

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

CNP.D: Existe sim. Mas não o conheço. No entanto noutros agrupamentos já elaborei. PR.

(3.7.2)

Entrevistador: Quando elabora um Plano de Recuperação, que estratégias de pedagogia diferenciada e diferenciação curricular, habitualmente assinala como prioritárias?

CNP.D: O plano de recuperação é tentar definir objetivos e estratégias para tentar recuperar uma criança com dificuldades de aprendizagem, traçando objetivos mínimos, tendo em conta o aumento de execução da tarefa, não dar tanta importância aos erros ortográficos, não admitir só respostas completas, aceitando as incompletas como vocábulos entre outras situações.

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

CNP.D: É aquilo que todos nós queremos (risos). Quando os alunos atingem a nota que nós traçámos para aquele ano.

(3.9)

Entrevistador: O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

CNP.D: Isso está relacionado com os resultados obtidos ao longo do ano letivo. Esta questão é muito forte...Eu não classificaria um aluno de mau. Acho que as vivências e o próprio ambiente, meio em que estão integrados influencia muito.

(4.1)

Entrevistador: Como é que caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos Sócio Emocionais, comportamentos relacionados com a receção da informação, comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação?*

CNP.D:

Comportamentos Sócio Emocionais

Tenho aquele menino que é tão inseguro a fazer alguma coisa. Ele sozinho não desenvolve nada. Está constantemente a pedir apoio. Agarra-se muitas vezes às minhas pernas. O grupo/turma é uma turma que trabalha autonomamente, são responsáveis, obedientes, gostam de trabalhar em grupo e terminam a tarefa dando o melhor. Fiz a distribuição de cinco alunos por cada grupo, misturei os mais fortes com aqueles que têm mais dificuldades, os mais fracos. Todos equilibrados. Trabalham mas em grupo, a nível da matemática com competição.

Comportamentos relacionados com a receção da informação

Estão atentos, ouvem as instruções, raramente dizem “Eu não sei” até porque no início do ano coloquei o “Eu não sei” na rua. Só tenho uma menina que hesita em dizer. Prestam bastante atenção às atividades e terminam o trabalho. Existe competição entre eles. Às vezes também copiam o trabalho dos colegas, que acham que os outros sabem sempre mais. O trabalho, em geral, é muito igual, está no patamar excelente, o geral.

Comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação

Gostam de participar, respondem livremente, todos querem ir ao quadro. Os meninos com mais dificuldades é que vão em primeiro lugar, depois vão os restantes. Intercalo menina, menino... Todos eles gostam de demonstrar o conhecimento, que têm, põem sempre o dedo no ar, quem pede já não vai, por exemplo. Mesmo os NEE gostam de participar e estão completamente integrados na turma. Mesmo eles são totalmente desinibidos.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

CNP.D: A minha base é sempre a planificação mensal que sempre fazemos nos conselhos de ano. Tento respeitar sempre que possível. Se houver um conteúdo que eu não consiga dar passa para o mês seguinte. Faço um registo semanal das aulas. No fim-de-semana vejo os conteúdos que vou trabalhar.

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as duas idades; ritmos de aprendizagem...)

CNP.D: Em primeiro lugar penso nos objetivos que eu quero que eles atinjam, depois tento encontrara estratégias que possam ir de encontro aos objetivos, depois penso em todo o resto. Os objetivos e competências estão no mesmo patamar. As estratégias têm que ser em determinados momentos improvisadas.

(4.4)

Entrevistador: Como é que motiva os alunos para as atividades a realizar na aula?

CNP.D: Depende. Estamos a dar os casos de leitura, utilizo imagens, canções, jogamos com sons, lengalengas, e ainda, o método Jean-Qui-Rit, mas não utilizo o natural.

(4.4.1)

Entrevistador: Quando sente necessidade de mudar de atividade na aula, a quê que fica a dever-se essa necessidade?

CNP.D: Quando estou a dar uma determinada atividade e não está a resultar, depois paro e pergunto onde é que não perceberam. Parto com a mesma atividade mas já com outra estratégia. Mas eles não têm problemas em dizer que não têm dificuldades. E quando vejo que não consigo mesmo pego noutra atividade.

(4.5)

Entrevistador: Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

CNP.D: As TIC... não tenho utilizado muito, também não tenho computador na minha sala...raramente utilizo. Já utilizei o projetor. Depende em primeiro lugar, da atividade, privilegio muito as dramatizações, executando os próprios materiais com eles.

(4.6)

Entrevistador: Qual ou quais o (s) material(s) mais utilizados nas suas aulas? Porquê?

CNP.D: Como gostam sempre de coisas novas...coisas diferentes acabam por gostar de tudo.

(4.7)

Entrevistador: Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

CNP.D: Eu costumo utilizar diversos materiais, plásticos, cartolinas... no fundo materiais de desgaste.

(4.8)

Entrevistador: Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

CNP.D: Mais Língua Portuguesa e menos Estudo do Meio.

(4.8.1)

Entrevistador: Conhece as preferências dos seus alunos?

CNP.D: Sim. Língua Portuguesa e Matemática como desafio.

(4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

CNP.D: Sim. Em todas as áreas têm sucesso.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

CNP.D: Eu faço autoavaliação diária com registos na parede e registos mensais. Faço ainda com eles a correção dos trabalhos de casa como feedback do seu trabalho, exercícios ortográficos, composições, e por fim, avaliações mensais e trimestrais.

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

CNP.D: Sim. Eles gostam de fazer as fichas mensais, valorizam a nota na ficha, comentam as avaliações.

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

CNP.D: São sim. Não alterava.

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico? Quantos alunos têm a turma?

IFA.E: Tenho 29 anos de idade e leciono há quatro anos e, uns meses, porque no primeiro ano de serviço fiquei logo colocada. A minha turma tem 23 alunos.

(2.2.)

Entrevistador: Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

IFA.E: Estive dois anos na Educação Especial.

(2.2.2)

Entrevistador: Quais as razões que justificariam a retenção desses alunos?

IFA.E: Quando os alunos não atingem os objetivos mínimos propostos. Mas eles têm de ter um currículo adaptado às suas dificuldades, ou se não atingirem os objetivos, possivelmente, se não evoluir significativamente.

(2.2.3)

Entrevistador: Quais as medidas tomadas para resolver o problema das D.A. (por ex.: planos de recuperação)?

IFA.E: Sinceramente, eu não sei. Aquela aluna deve ter muitos problemas em casa; está ali por estar.

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

IFA.E: Não.

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

IFA.E: Desde de Setembro.

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

IFA.E: Eu sei. Inicialmente a coordenadora disse que eram alunos daqui. No início do ano perguntei um a um de onde é que eles vinham, disseram-me que vinham de Monte Espinho, daqui das redondezas.

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

IFA.E: É muito complicado trabalhar com estes alunos de vários anos. Eu já trabalhei com uma turma com os quatro anos de escolaridade.

(2.6.1)

Entrevistador: Que responsabilidades para a escola, para o professor e para o aluno?

IFA.E: Temos de dar resposta a eles todos. Com tantos anos...

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

IFA.E: O interesse que eles revelam em determinadas áreas. Motivar é usar várias estratégias de maneira que o aluno... É complicada esta questão. Desenvolver a curiosidade, o interesse do aluno tentando trabalhar um tema com aspetos mais relacionados com eles.

(3.1.1)

Entrevistador: Utiliza o mesmo conceito de sempre, desde que começou a lecionar? Sentiu necessidade de mudar as suas representações face ao tipo de motivação que sempre utilizou?

IFA.E: Sei lá. Ele está em formação. A motivação passa muito pelo que aluno sente fora e dentro dele.

(3.1.2)

Entrevistador: Em que medida, essas alterações contribuíram para o sucesso dos seus alunos com ou sem D.A. e um melhor desenvolvimento profissional, enquanto docente?

IFA.E: Eu vou tentando, mas nem sempre é fácil. Não depende só de mim. Mas como não depende só de mim nem sempre consigo obter sucesso deles. Sem a ajuda dos pais e a deles não consigo fazer tudo.

(3.2)

Entrevistador: O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

IFA.E: Primeiro começo por dizer que utilizo várias estratégias e quando um aluno não consegue perceber, assimilar eu não consigo chegar até ele. Quando o aluno tem dificuldades em transmitir, resolver os trabalhos como os outros meninos, há a necessidade de criarmos currículos com outras atividades.

(3.2.1)

Entrevistador: Trace um perfil de um aluno com dificuldades de aprendizagem.

IFA.E: Um aluno com dificuldades de aprendizagem tem... não consegue estar muito atento, não consegue... é tão complicado. Eu tenho lá em cima alguns com dificuldades de aprendizagem, a Jéssica, mas não sei muito bem qual a origem. Não consigo perceber., tento utilizar algumas estratégias. Mostro PowerPoint, dou-lhes as letrinhas para as mãos pera eles formarem, tento mostrar histórias no computador, no rádio... mesmo na biblioteca não consegue ouvir a história. Conto qualquer coisa da história e ela não retém a informação.

(3.2.2)

Entrevistador: Que áreas curriculares e de intervenção psicopedagógica privilegiaria num diagnóstico de um aluno com DA?

IFA.E: Sobretudo a Língua Portuguesa, Matemática e depois Estudo do Meio. E ainda mais a socialização (anda muitas vezes sozinha ou com a irmã).

(3.3.)

Entrevistador: Como define currículo?

IFA.E: O currículo é um documento onde está escrito tudo, as disciplinas, os objetivos, as competências para determinado aluno. O quê é que nós pretendemos fazer com ele. A competência são, determinados objetivos, que nós queremos propor para que esse aluno atinja. O aluno assimila e põe em prática.

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua conceção de Projeto Curricular de Turma?

IFA.E: É um documento oficial da turma, a caracterização da turma.

(3.4.1)

Entrevistador: O que deve privilegiar, quando a turma tem alunos com DA?

IFA.E: Um trabalho conjunto com estratégias diferenciadas para esses alunos.

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

IFA.E: Pedagogia diferenciada é a criação de novos trabalhos, novas fichas, novos materiais para usar com esses alunos que têm dificuldades de aprendizagem. Diferenciação Curricular é a mesma coisa, não é!? Irmos ao currículo e vermos... Não é eu dar o mesmo para todos, mas criar estratégias diferentes para aqueles alunos com dificuldades, motivá-los. Podemos fazer um currículo adaptado ao aluno e a pedagogia é a maneira como vou trabalhar com determinado aluno baseada na Diferenciação Curricular.

(3.6)

Entrevistador: O que entende por material pedagógico? Para que serve?

IFA.E: O material pedagógico é tudo o que utilizamos para dar as aulas e também pode ser criado por mim.

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

IFA.E: Há. Mas eu não sei muito bem como se preenche. Acho que tem a caracterização dos alunos, dificuldades... Eu recebi, por acaso não o vi com atenção. Como tenho alunos do 1.º ano nem o estudei com atenção.

(3.7.2)

Entrevistador: Quando elabora um Plano de Recuperação, que estratégias de pedagogia diferenciada e diferenciação curricular, habitualmente assinala como prioritárias?

IFA.E: No PR, sei lá... a Língua Portuguesa.

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

IFA.E: Sucesso é quando o aluno tem interesse, quando resolve os exercícios em casa, mostra e vem frequentemente às aulas, aí já se vê algum sucesso. Quando o aluno não mostra vontade de trabalhar, quando não revela gosto pela escola, à partida vai haver insucesso. Também a parte da família é importante. Existem pais que não querem saber.

(3.8.1)

Entrevistador: Quando o aluno é alvo de insucesso, que factores estiveram presente para que isso acontecesse?

IFA.E: Pode ter a ver com o professor, as suas vivências familiares em casa, pelo ambiente em que está inserido, ou que está para trás, se o ano anterior não foi alvo de retrocesso.

(3.9)

Entrevistador: O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

IFA.E: Lá está, isso é um bocado... Está relacionado com o sucesso escolar do aluno. Um bom aluno tem sucesso escolar, revela vontade em aprender, em ir para escola, vontade de fazer sempre os trabalhos de casa, traz o material, etc, etc.. eu vejo mais ou menos o mau aluno como aquele que não aprende, indisciplinado... No entanto existem alunos que são maus mas podem ter sucesso se tiverem ajuda da família.

(4.1)

Entrevistador: Como é que caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos Sócio Emocionais, comportamentos relacionados com a receção da informação, comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação?*

IFA.E:

Comportamentos Sócio Emocionais

Alguns alunos da minha turma saem do lugar sem pedir autorização, mas está bem melhor. Acusam sim os companheiros pelo mal que fazem, no entanto alguns são tímidos. Tenho alguns que são muito responsáveis e outros que preferem trabalhar sozinhos do que em grupo. Eles dizem que conseguem estar mais atentos sozinhos. Alguns colegas distraem-se. Foi o que eles disseram.

Comportamentos relacionados com a receção da informação

Alguns prestam atenção a algumas atividades, umas vezes aquelas que os motivam, outras vezes aquelas que não. Por exemplo a Jéssica habitualmente está desatenta. Não é só a Jéssica porque também tenho alguns rapazes como ela. Mas tenho rapazes responsáveis, trabalhadores, conseguem gerir as situações de conflito, mas tenho alguns que são conflituosos. Falam uns com os outros, aproveitam todos os bocadinhos em que estou distraída para “pegar” uns com os outros. Alguns nem sequer terminam os trabalhos, têm de levar para casa para terminar. Tenho alguns que competem. Eles tentam competir uns com os outros. Também enho alguns

que têm mais dificuldades e que copiam os trabalhos dos colegas. E quando dou algum trabalho de casa trazem feito pelos pais.

Comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação

Tenho muitos que respondem de livre iniciativa, quando eu conto alguma coisa. Alguns nem sequer falam na sua vez. Outros falam espontaneamente, não têm problemas alguns. Tenho três alunos com problemas específicos de fala e também tenho muitos com comportamentos infantis, e ainda, pouca maturidade. Na turma existem alunos que usa frases muito simples, tanto oralmente como escritas. Eles fazem muitas perguntas, têm muita curiosidade. Outros falam excessivamente muito. Estão constantemente e às vezes tenho de os mandar calar.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

IFA.E: Faço planificação mensal, diária. Mais ou menos, por uma planificação diária, um guião do que faço nesse dia.

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as duas idades; ritmos de aprendizagem...)

IFA.E: Primeiro dos conteúdos, no grupo dos alunos, depois naqueles com mais dificuldades, depois as atividades.

(4.4)

Entrevistador: Como é que motiva os alunos para as atividades a realizar na aula?

IFA.E: Jogos, imagem, material manipulável.

(4.4.1)

Entrevistador: Quando sente necessidade de mudar de atividade na aula, a quê que fica a dever-se essa necessidade?

IFA.E: Se eu vejo que os alunos não conseguem resolver os exercícios, penso noutra mais direta. Utilizo material mais didático que chame mais atenção.

(4.5)

Entrevistador: Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

IFA.E: Eu não tenho assim grande material. Utilizo o computador com os meninos que terminaram primeiro as atividades. Muitas fotocópias e o manual. Primeiro utilizo o manual, depois vou para as fotocópias. Nelas, eles treinam, sistematizam os conhecimentos, trabalhos de casa. Tiro umas coisas dali, outras do livro, depois faço a composição.

(4.6)

Entrevistador: Qual ou quais o (s) material(s) mais utilizados nas suas aulas? Porquê?

IFA.E: Língua Portuguesa, frases e sílabas. Matemática, o ábaco, o MAB e retas graduadas. Eles gostam de trabalhar com o material construído por eles.

(4.7)

Entrevistador: Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

IFA.E: Eles gostam do computador e com materiais básicos, o ábaco...passam texto.

(4.8)

Entrevistador: Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

IFA.E: Matemática e Língua Portuguesa.

(4.8.1)

Entrevistador: Conhece as preferências dos seus alunos?

IFA.E: Matemática, mais facilidade com as contagens, identificação das figuras geométricas, sólidos. Língua Portuguesa, corte de palavras, eles não gostam tanto porque a motricidade não está muito desenvolvida.

(4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

IFA.E: Sim.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

IFA.E: Através das aulas, observação e avaliação contínua. Registo num caderno as minhas observações, a atenção, o que fizeram durante o dia, fichas trimestrais. Depois passo a computador.

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

IFA.E: Nunca perguntei.

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

IFA.E: Acho que sim. De momento não estou a ver outros.

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico? Quantos alunos têm a turma?

ILA.F: Mais ou menos há 30 anos e comecei a trabalhar em 21 de Outubro de 1980. Lecionei também no Brasil. Vou fazer 51 anos dia 6 de abril. Leciono o 1.º ano de escolaridade.

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

ILA.F: Sim, o de coordenadora de ano. Não tive dificuldades, mas espremido, espremido são duas horas que ficamos a discutir, discutir...

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

ILA.F: Há um ano, desde setembro.

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

ILA.F: O que sei é que tenho aqui alunos que vieram do Jardim de Infância, desta escola e alunos que vieram de XXX, e uns que vieram desse ATL XXX.

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

ILA.F: Não concordo. E porquê? Primeiro a escola não está estruturada para isso, e segundo, eu acho um descalabro ter o mesmo miúdo que acompanhou o colega e que está num nível inferior. Não!? Ter que deparar com um colega que está num nível superior. Para ele, penso eu que para ele é uma humilhação e às vezes o miúdo não fala porque tem medo de errar. Aqueles que sabe e depois sabe-se muito bem que as crianças de amáveis não têm nada, por exemplo, eles dizem: “- Tu não sabes!”. Ou ainda, “- Tu és burro.” Ou “- Tu, não aprendes.”. Acho que devia ser assim, 1.º ano, passou, não passou, muito bem. Mesmo dentro do 1.º ano já existem

casos que veem diagnosticados da Pré, outros não. E depois eu não estou a ver, estar a ensinar frações a um aluno do 4.º ano e área e litro, e os do 1.º ano brincam, dispersam-se pois também querem atenção e cuidado. Os do 4.º ano não fazem nada, mesmo que estejam numa atividade. Mesmo que sejam autónomos, já conseguem fazer exercícios sozinhos mas distraem-se, até nós adultos. Nós estamos a falar, alguma coisa e, se entrar alguém e falar mais alto nós desviamos a atenção. Agora, se dissermos assim, há uma turma em que há uma entreajuda e, em que o espaço é propício a isso. Um grupinho do 4.º ano, um do 3.º..., o do 4.º ano vem ajudar o 1.º, aí tudo bem. O espaço não ajuda.

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

ILA.F: Motivação é assim... para já a nossa escola, não esta propriamente dita, a “ESCOLA”, não está motivada para nada, não tem nenhum aspeto de motivação para o aluno, continua a ser o papel, continua ter o lápis, a pintar e no século em que estamos, temos computadores, quadros interativos, etc., etc.. A escola não oferece nada, O miúdo hoje sabe mais do que a escola. Ele vem já com uma bagagem e nós simplesmente, castramos o aluno.

(3.1.1)

Entrevistador: Utiliza o mesmo conceito de sempre, desde que começou a lecionar? Sentiu necessidade de mudar as suas representações face ao tipo de motivação que sempre utilizou?

ILA.F: No início olho para a criança e penso que são todas iguais, que aprendem e claro, ao longo do ano, devemos ver que não é dela, é de quem ensina. Essa empatia que a criança cria com o professor. Há crianças que vem beijar e o professor diz: “- Sai, tu estás todo sujo!!! Que nojo!!! Santa paciência, essa pessoa não serve para ser professora. “- Vamos à casa de banho limpar a cara. Arreia as cuecas, para ver se o rabo está limpo.” Quantas vezes eu faço isso e nunca me caiu as mãos. É trabalhar a parte emocional que a criança precisa. Aí despoleta toda a motivação e como a criança utiliza isso, quando se dá alguma coisa à criança, ela retribui em dobro, em triplo... O professor deve vestir mais à vontade possível. Uma calça justinha, abaixo do umbigo, uma camisolinha acima do umbigo... a criança hoje em dia já sabe mais do que a “irmã Lúcia.” Vejo uma colega com uma minissaia e uns tacões altíssimos e eu pergunto: “- O que é que ela vai fazer com os alunos?” Se ela se abaixa vêm-se lhe as cuecas, ela não pode correr porque está com tação enorme... Ela não pode sentar-se no chão. Está sentada numa

secretária, logo para isso ela seria secretária, não será uma professora. Ela não pode interagir com os miúdos nesse dia.

(3.2)

Entrevistador: O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

ILA.F: Entendo como um todo. O aluno tem que estar predisposto para aprender e o professor estar predisposto para ensinar. Mostrar não é aquilo que se sabe, atenção pode ser muito, mas o saber transmitir. Não é aluno que tem de subir as escadas para nos dar um beijo. Nós, é que temos de vergar para que ele nos possa dar o beijo. Temos de ser humildes perante o aluno.

(3.2.1)

Entrevistador: Trace um perfil de um aluno com dificuldades de aprendizagem.

ILA.F: Em primeiro lugar ele vem muito triste para a escola. É um aluno que no início... como tive aqui o Leonardo, agressivo. A escola não lhe interessa. É um aluno que nos dá constantemente avisos. Nós temos... se há um professor que vê essas chamadas, um aluno que está sempre a falar, não está quieto na cadeira... É um pedido, me ajudem. Eu não sei libertar das cordas; nós temos de desamarrar os nós para que ele venha até nós. Ele chegou a espetar um lápis numa miúda. Chamei os pais e estavam a passar uma situação complicada. A criança cira barreiras para se defender.

(3.2.2)

Entrevistador: Que áreas curriculares e de intervenção psicopedagógica privilegiaria num diagnóstico de um aluno com D.A.?

ILA.F: É assim. O importante é que, essa ministra que é escritora... pode também estar presente a área da língua Portuguesa se o aluno não souber ler, não sabe interpretar; se não sabe interpretar, não vai saber fazer o problema, não vai saber o Estudo do Meio. Na área da Língua Portuguesa há tanta coisa para ser explorada.

(3.3.)

Entrevistador: Como define currículo?

ILA.F: O Currículo vai-se formando ao longo do dia com as experiências. Nós temos de ter um suporte, isso aceito e a partir daí vamos ver a nossa turma, por onde havemos de começar. Mas o resto vem da turma e de mim. É o dar e receber.

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua concepção de Projeto Curricular de Turma?

ILA.F: Projeto Curricular de Turma...boa!!! Isso é cachada.

(3.4.1)

Entrevistador: O que deve privilegiar, quando a turma tem alunos com D.A.?

ILA.F: São as tuas experiências daquele ano. Para os alunos com Dificuldades de Aprendizagem devem ser mais trabalhados, e criar estratégias e trabalhar em equipa. Queria falar com a psicóloga nunca tinha tempo. Queria ir ao centro de saúde falar com o médico ou o pediatra, nunca havia um horário, não há flexibilidade. Não há uma equipa em cada agrupamento. Cada um devia ter o seu médico, psicólogo, enfermeiro que conheça o aluno e reunir com o professor titular de turma não tem um cérebro que metemos tudo lá dentro. Então vamos vigiar o aluno de retaguarda.

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

ILA.F: É assim, se o aluno detesta livros, porquê obriga-la a ter livros? Para quê que eu vou obrigar um aluno comer ervilhas se não gosta? Se existem outros alimentos que fazem bem? O mesmo acontece no ensino. Quando o menino não gosta deve escrever vou dizer que é um mau aluno se existem computadores. Aqui está a evolução da escola. Vamos ver as vivências da escola.

(3.6)

Entrevistador: O que é que entende material pedagógico? Para que serve??

ILA.F: Ora bem. Numa ficha de avaliação o quê que vês? O aluno sabe ler... a Volta ao Mundo em 80 dias.

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

ILA.F: Acho uma chachada. Eu ainda agora tenho um aluno em que está a cair; eu disse... falei com a mãe. A mãe levou-o ao psicólogo e já tentou o suicídio, tem relações sexuais... Não posso dizer nem que sim nem que não. Eu nunca gostei de preencher cruzinhas. O aluno sabe ler? O quê? Também nunca percebi o satisfaz +, satisfaz ++ O que é isso? Satisfaz em quê?

(3.7.2)

Entrevistador: Quando elabora um Plano de Recuperação, que estratégias de pedagogia diferenciada e diferenciação curricular, habitualmente assinala como prioritárias?

ILA.F: O plano de recuperação já não é de agora. Pronto. Para uma boa escola funcionar que será uma utopia. Eu não acho, mesmo a nível dos professores, existem uns que dominam mais uma área que outra, porque não com 14 professores... como no 2.º CEB, um dava a matemática, outro a Língua Portuguesa, outro o Estudo do Meio, para não ser o mesmo professor, porque aqui o professor tem o aluno como “meu” Ter um animador cultural na escola... Aqui temos as Atividades Extra Curriculares.

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

ILA.F: Sucesso escolar é quando um aluno entra e atinge a sua realização pessoal. Eu digo assim: “- Aquele aluno acabou o 1.º ciclo do Ensino Básico, está feliz, e agora vai para uma nova etapa.”

(3.8.1)

Entrevistador: Quando o aluno é alvo de insucesso, que fatores estiveram presente para que isso acontecesse?

ILA.F: Ah!!! Vários. Ao nível do seu próprio professor que não criou aquela empatia, falta de autoridade, etc..

(3.19)

Entrevistador: O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

ILA.F: Depende aqui do que é um bom ou mau aluno. É como pegar no exemplo que dei Pegar num aluno da aldeia e outro da cidade. O aluno da cidade pode pegar no computador... O aluno da aldeia não teve aquela oportunidade. Agora, vamos pegar o aluno da cidade e pô-lo na aldeia e vice-versa. Ele pega na enxada?

4.1)

Entrevistador: Como é que caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos sócio emocionais, comportamentos relacionados com a receção da informação, comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação?*

ILA.F:

Comportamentos sócio emocionais

É uma turma como referi no início, muito boa, mas muito faladora. Não tenho ninguém tímido e todos são simpáticos com os colegas. Não tenho espaço para trabalhar em grupo mas gostam sempre faço algum trabalho de grupo.

Comportamentos relacionados com a receção da informação

Destaco o João e o Dimas, habitualmente estão desatentos. Não me dizem: “- Eu não sei.” Completam os trabalhos que lhes são pedidos e não demonstram um trabalho desigual nas áreas curriculares disciplinares.

Comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação

Todos comentam ou respondem de livre iniciativa a questões colocadas pelo professor, durante as atividades de grupo. Falam espontaneamente com os seus colegas ou com adultos; às vezes até demais. No geral não têm vocabulário limitado, pedem ajuda á professora quando necessário e fazem também afirmações relevantes.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

ILA.F: Acho que o plano anual nos ajuda, dá-nos uma base, depois o plano trimestral acho uma chachada, porque em três meses acontece o seguinte, um está no “b”, outro no “m”. Agora sim, o anual, dentro daquele ano escolar, tens de dar aquilo e a partir daqui dependendo da turma que tens, podes andar mais rápido ou menos rápido. O plano anual é chapa 5, depois vou ver onde está inserida a turma, que tipo de família tem... Nós estamos a fazer do ensino quase brincadeiras. O que acontece... vão para o mercado de trabalho têm dificuldades. Tudo é joguinho e penam que o mundo é uma brincadeira. Ralhamos e é um 31. Alunos infantilizados. Nunca ouvi um não.

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as duas idades; ritmos de aprendizagem...)

ILA.F: Acho que uma coisa não pode passar sem a outra. Em primeiro lugar penso em tudo o que tenho, por aqueles alunos posso puxar mais, para os outros, tenho de fazer em moldes diferentes outra estrutura. Uso outro tipo de estratégia. Geralmente a atividade é a mesma. Vamos lá ver, se eu der uma atividade a um, uma a outro, a criança distrai-se, não tem poder de concentração. Até os ótimos alunos param para ouvir. Por isso é que não concordo com vários níveis numa só turma.

(4.4)

Entrevistador: Como é que motiva os alunos para as atividades a realizar na aula?

ILA.F: Eu primeiro converso com os alunos. Olha hoje vamos aprender uma coisa muito gira. Conto uma história, constroem o próprio material que utilizam, há um *feedback*, uso muito o quadro. Depois aí é que passo para umas fichas.

(4.5.1)

Entrevistador: Quando sente necessidade de mudar de atividade na aula, a quê que fica a dever-se essa necessidade?

ILA.F: Aquilo que eu queria transmitir não está a chegar aos alunos. Nunca culpo os alunos. Alguma coisa que errei ou usei uma linguagem mais elaborada, então vamos ver o que posso fazer para remediar.

(4.5)

Entrevistador: Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

ILA.F: Computador não há. Há este na sala e outro na sala dos professores ou na biblioteca.

(4.6)

Entrevistador: Qual ou quais o(s) material(s) mais utilizados nas suas aulas? Porquê?

ILA.F: Eu continuo à antiga portuguesa, apagador e quadro.

(4.7)

Entrevistador: Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

ILA.F: Aqui é muito relativo, porque eu podia responder a esta pergunta caso eu tivesse utilizado todos os dispositivos. Eles gostam muito dos tais joguinhos, dominó, unir palavras, etc..

(4.8)

Entrevistador: Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

ILA.F: Matemática e Língua Portuguesa.

(4.8.1)

Entrevistador: Conhece as preferências dos seus alunos?

ILA.F: Sim.

(4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

ILA.F: Enfim, como nós de certa forma nós moldamos o aluno, eles preferem a Matemática.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

ILA.F: A minha avaliação consiste com maior no trabalho diário com eles. Eles dizem que entenderam, o que não, o que não assimilaram. Uma avaliação mensal não me diz nada porque o miúdo, o “bom aluno” naquele dia está mal e pode fazer uma péssima prova. Se eu tiver um peso maior sobre essa prova os resultados nunca seriam os mesmos.

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

ILA.F: Não. Nem me passou pela cabeça.

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

ILA.F: Neste momento temos aquilo que temos, o que imposto pelo Ministério da Educação. Se são os mais indicados e os mais corretos, penso que não. Tenho o diário da turma, e isso

ajuda-me a classificar o aluno. Faço uma avaliação formativa e contínua. O peso maior é tudo aquilo que ele aprendeu ao longo do ano. É difícil de pôr tudo numa ficha formativa.

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico? Quantos alunos têm a turma?

NCS.G: Acerca de onze anos. Tenho trinta e cinco anos de idade. Leciono uma turma do 1.º ano de escolaridade com vinte alunos.

(2.2.)

Entrevistador: Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

NCS.G: Todos os anos, aliás em todas as turmas por onde vamos passando há sempre casos que se evidenciam mais dificuldades de aprendizagem. O caso das crianças com NEE, provavelmente será o extremo. Houve vários, é difícil destacar um. Agora... é como disse há pouco, em cada grupo que apanhamos observamos determinadas situações ao nível da leitura, da matemática; ao nível da educação gráfica, do desenho, da plástica, depende de aluno para aluno. Não houve um que me marcasse.

(2.2.2)

Entrevistador: Quais as razões que justificariam a retenção desses alunos?

NCS.G: Ora bem, depois de nos orientarmos através de alguns referenciais, PCT, pela planificação de ano, os conteúdos programáticos do 1.º ano de escolaridade, com base nisto definimos um teto, com base no qual eles têm de responder, caso contrário pondera-se a retenção.

(2.2.3)

Entrevistador: Quais as medidas tomadas para resolver os problemas das D.A. (planos de recuperação)?

NCS.G: Tentando falar claro nos Planos de recuperação, têm duas áreas distintas, as alíneas da pedagogia diferenciada e tudo mais. Acho que não fica mal, mas no fundo não reflete uma situação diferenciada do dia-a-dia da sala de aula, porque qualquer professor, na minha ótica, quando se apercebe que um aluno tem Dificuldades de Aprendizagem, começa logo por responder, tentando alternar estratégias, metodologias que tentam dar uma resposta. Depois há outra parte que é fundamental que é o apoio por parte de outro docente, um apoio complementar. É aí que está o busílis da questão das Dificuldades de Aprendizagem. Se de facto depende uma

parte do professor dentro da sala de aula, nós também temos de ter a noção que a ação do professor na sala de aula está balizada pelas questões referidas atrás, o cumprimento do programa, dos métodos, objetivos, esta situação da questão das Dificuldades de Aprendizagem são uma novidade face ao que estava programado.

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

NCS.G: Não.

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

NCS.G: Iniciei este ano letivo.

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

NCS.G: De acordo com aqueles critérios, residência, irmãos cá na escola, etc..

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

NCS.G: O desejável é que não ocorra. Isso não é preciso ser professor para se saber. O nosso trabalho rende muito mais, se tivermos um plano de trabalho, se tivermos dois ou mais planos de trabalho. Temos de articular, não é de todo verdade que os professores com essas turmas consigam obter sucesso com todos. Se atendermos, aqueles, além, temos que deixar os outros noutra capítulo, conjugar isso tudo. É sempre mais difícil do que trabalhar com a heterogeneidade. Não é por acaso que, quando isso ocorre, o número de alunos nas turmas reduz.

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

NCS.G: Tento ir de encontro às ambições dos alunos, ritmos deles, questões que eles colocam. É um dos caminhos a trabalhar; criar-lhes predisposição para... Dependendo da situação utilizo

“objetos” que vão de encontro quer à motivação intrínseca quer extrínseca dos alunos. Nós devemos rentabilizar aquilo que mais se adequa na altura á situação.

(3.1.1)

Entrevistador: Utiliza o mesmo conceito de sempre, desde que começou a lecionar? Sentiu necessidade de mudar as suas representações face ao tipo de motivação que sempre utilizou?

NCS.G: Sim mudou. Existem sempre pequenos aspetos. Há uma coisa que existe que existe que é a experiência que assegura a nossa ação educativa, articulando a nossa experiência com o saber teórico.

(3.1.2)

Entrevistador: Em que medida, essas alterações contribuíram para o sucesso dos seus alunos com ou sem D.A. e um melhor desenvolvimento profissional, enquanto docente?

NCS.G: Sim. Um aluno motivado produz mais do que um desmotivado. Numa situação diferenciada temos que ir mais fundo, motivando os alunos como um complemento. Nem sempre se consegue.

(3.2)

Entrevistador: O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

NCS.G: É confronto do aluno com a sua dificuldade e a competência prevista. Pretende-se no final desta unidade que o aluno seja capaz de aprender, atingir os objetivos, quando isso não acontece, houve ali um problema. Temos que parar, voltar atrás, servindo-nos dos dados e da observação, e depois agir em conformidade.

(3.2.1)

Entrevistador: Trace um perfil de um aluno com dificuldades de aprendizagem.

NCS.G: Ritmo de trabalho mais lento...isso agora depende dos alunos, timidez, pouco participativo, níveis de atenção irregulares e baixos. Depois há outros fatores que têm de ser vistos caso a caso, por vezes confundimos: “- Este aluno tem D.A.” Não sabemos muito bem onde está a causa, e por vezes pode estar em nós a causa e não nos apercebemos. Pode acontecer outro tipo de situação... O aluno não corresponde, não participa. Devemos tentar corresponder as causas. Eu acho que elas explicam muita coisa. Tenho por exemplo um aluno que foi ao médico, o que os outros fazem em 10 minutos, ele faz em 1 hora.

(3.2.2)

Entrevistador: Que áreas curriculares e de intervenção psicopedagógica privilegiaria num diagnóstico de um aluno com D.A.?

NCS.G: O comportamento, a reação do aluno face à atividade proposta, o ritmo de trabalho, o resultado final. Todas as áreas devem constar num diagnóstico. Embora a prática legitimada pelas provas de aferição só se debrucha sob a Língua Portuguesa e a Matemática. Por vezes dão entender outro tipo de análise, ou por vezes em proporções não exatamente iguais porque a carga horária não é a mesma.

(3.3.)

Entrevistador: Como define currículo?

NCS.G: Currículo, defino como um conjunto de orientações a desenvolver, a pôr em prática.

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua conceção de Projeto Curricular de Turma?

NCS.G: É um processo contínuo, flexível que tem de refletir a realidade da turma. É provavelmente o processo de autonomia mais para o professor, mas nem sempre nas reuniões de ano, nos é permitido trabalhar determinada realidade. Temos sempre o PCT onde podemos salvaguardar determinadas práticas... Instrumento, plano de trabalho para além de ser diagnóstico da realidade da turma, também apresenta estratégias para combater os problemas identificados. Cada um pode depois adaptar competências mínimas à turma.

(3.4.1)

Entrevistador: O que deve privilegiar, quando a turma tem alunos com D.A.?

NCS.G: Por norma a turma deve caminhar toda se possível ao mesmo ritmo; o aluno não consegue, atrasa e eu não posso atrasar a restante turma. Voltamos a falar de motivação, em que eles não têm um autoconceito formado a este respeito, o facto de ir trabalhar a um ritmo diferente, é logo um handicap. Eu sempre que possível tento que a turma trabalhe ao mesmo nível, agora, o que eu acho também é que às vezes não é possível. Em termos legais nós temos legislação que atende a estas questões, se o aluno tem dificuldades Plano de Recuperação; um aluno que fique retido um Plano de Acompanhamento, ou seja, oficialmente o aluno foi sinalizado, o que penso que falha é a forma como se vai colmatar as Dificuldades de Aprendizagem. A resposta está prevista em Lei, e que de facto não acontece nos molde em que devia acontecer. Podemos começar pela fórmula de atribuição de professores para apoio; depois

temos a efetividade do apoio que os professores quando destacados, em algumas situações, em algumas escolas substituem professores titulares de turma e não apoia as crianças com Dificuldades de aprendizagem; depois vêm as épocas festivas e lá vai o professor de apoio educativo e os alunos continuam sem apoio. Não basta só diagnosticar as dificuldades, devemos sim tentar com o aluno com problemas, logo após o diagnóstico possa ultrapassar as dificuldades e não se tornem cada vez maiores. Se deixar ao professor da sala de aula, se calhar ela pode ser selecionada pelo professor. Quando é tratada a Dificuldade de Aprendizagem através de um Plano de Recuperação, onde se prevê o apoio por outro professor a falta do próprio não deve acontecer.

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

NCS.G: A diferenciação curricular depende... há adaptação curricular, o menino não percebeu o cálculo, o problema de uma maneira e tento explicar doutra forma; depois a redução os tais casos de Educação Especial, é demasiada informação para o aluno processar, e retiram-se alguns aspetos do currículo que julgamos que não são prioritários, essenciais para esse aluno. Na pedagogia diferenciada atendemos às dificuldades específicas de cada aluno porque implica a seleção de estratégias na Língua Portuguesa, Matemática. O aluno não correspondeu na turma, utilizo uma pedagogia, utilizo outras estratégias para que ele interiorize os conteúdos doutra forma. As estratégias dependem muito dos conteúdos a serem trabalhados e das atividades.

(3.6)

Entrevistador: O que é que entende por material pedagógico? Para que serve?

NCS.G: Material pedagógico é aquele material mais abrangente, enquadra-se todo aquele material mais recorrente para pôr em prática a nossa ação.

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

NCS.G: Já preenchi um para este ano letivo. Fiz já no 1.º ano porque me apercebi que o aluno não estava a corresponder aos parâmetros. Fui-me apercebendo que o aluno, o ritmo de trabalho, o aproveitamento. Começou haver um distanciamento do resto da turma. Uma maneira mais

direta face às dificuldades do aluno, junto dos pais. Inclusão das várias partes no processo de aprendizagem do aluno.

(3.7.1)

Entrevistador: Será possível nesse formulário/modelo contemplar várias práticas de ensino diferenciado de forma discriminada? Ou acredita que seria necessário acrescentar alterações para que isso pudesse acontecer?

NCS.G: Acho que é preciso mudar. Mais de metade do que está, já é feito na sala de aula. Para além do que lá sinalizamos, estamos a criar situações de apoio que impeçam que as dificuldades se prolonguem no tempo; não penaliza o ritmo de trabalho da turma. Aquilo serve apenas para mostrar o andamos a fazer na sala de aula, quantas horas de apoio, a que horas começa e às vezes ocorrem situações que acima já referi, o menino que é apoiado por dois professores e nem assim recuperou, não evoluiu.

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

NCS.G: Quando um aluno adquiriu competências, as que estavam previstas e se necessário outras. Quando há uma correspondência entre aquilo que é dado, planificado e aquilo que é demonstrado ao longo de todo o processo e no fim como produto final.

(3.8.1)

Entrevistador: Quando o aluno é alvo de insucesso, que fatores estiveram presente para que isso acontecesse?

NCS.G: Um deles foi o que acabamos de falar. Esta discrepância entre o que se pretende que aconteça e o que acontece de facto, no apoio aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem, depois o envolvimento da família é muito importante. O envolvimento da família é fundamental; acho que a educação depende muito de nós profissionais da educação do reforço, acompanhamento dado durante as aulas.

(3.9)

Entrevistador: O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

NCS.G: Isso é o “bom selvagem” e o “mau selvagem”. Eu não concordo com a expressão “mau aluno”. É quase que pôr o aluno no antípodas de 2ser aluno”. Bom aluno é aquela cena do “sucesso escolar” um bom aluno participa, demonstra interesse, que está motivado e motiva os

outros, que assume o papel de líder, que colabora com o professor, que não está à margem do processo que está a ser desenvolvido na sala de aula.

(4.1)

Entrevistador: Como é que caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos Sócio Emocionais, comportamentos relacionados com a receção da informação, comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação?*

NCS.G:

Comportamentos Sócio Emocionais

Neste contexto trata-se de uma turma do 1.º ano de escolaridade. Nesta fase ainda é um pouco difícil pronunciar-me face à atenção; comportamento na sala de aula, estão na fase da interiorização das normas, já conseguimos controlar alguns aspetos; sair do lugar sem pedir autorização; falar sem pôr o dedo no ar; o fazer queixa dos colegas, oriento-os para que esses comportamentos diminuam; há uma maior consciência Os alunos de famílias monoparentais, aqui é necessário ter uma sensibilidade na abordagem destes problemas, é o caso das festas. Outros fatores, mesmo tendo os dois pais, os dois trabalham até tarde e despendem pouco tempo com eles, não são desobedientes, o trabalhar em grupo, todos eles gostam. Dou uma margem para partilharem; a agressividade, penso que se enquadra no processo ensino-aprendizagem.

Comportamentos relacionados com a receção da informação

Destaco os alunos imaturos. Nota-se a diferença entre aqueles que entraram para o infantário e aqueles que nunca frequentaram, a nível da linguagem, maior ou menor desenvolvimento. O que se nota é que alguns alunos são mais responsáveis, preocupados com a execução da tarefa, têm por norma não quererem errar.

Comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação

A participação, a forma como se exprimem, depende deles, de serem mais ou menos inibidos. No início notava-se por parte de algum aluno, desconfiança. Houve alguma resistência ponderada, tinham medo de falar, tinha o medo de ser o centro das atenções, outros participavam e queriam protagonismo, falando sobre algo que não estava ali a ser trabalhado. O que estamos a tentar é retirar das caixinhas, os que estão escondidos, com receios. O uso da linguagem, de onde vim para este contexto, eu nem deveria preocupar-me, no entanto persistem algumas irregularidades de pronúncia, até acabo por achar normal, porque são alunos de 6/7

anos de idade. Em termos de expressão não verbal e verbal, não apenas em contexto de sala de aula, em situações de dramática... há um grupinho com bastantes capacidades que precisa de libertar-se. Ao mesmo tempo tenho um aluno preocupado, trabalhador mas em termos de expressividade não é muito bom. Temos que rentabilizar, criar sempre situações para expor, tento sempre confrontar os alunos como forma de enriquecimento curricular. A expressão dramática, plástica e musical têm um papel preponderante no desenvolvimento dos alunos, o ritmo da expressividade, os alunos que se sentam bem, as técnicas de bom posicionamento, etc.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

PDCS.L: Eu faço o plano mensal, baseio-me em algumas atividades do PCT, atendendo às dificuldades e, muitas vezes faço uma atividade de improviso, parta tudo e vamos para aquele caminho que é mais importante.

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as duas idades; ritmos de aprendizagem...)

NCS.G: Eu acho que o PCT, a sua filosofia subjacente é podermos avançar, recuar, sem esquecermos do fio condutor. O que acho que não pode haver é uma rigidez de planificação diária, chegas à sala e entra alguém... A não rigidez e retirar isso do professor quase que policial. O primeiro passo é a imposição quer da tutela quer do professor. A forma como o professor orienta a sua prática e tem necessidade, face ao programado dar meia volta, e fazer outra coisa diferente. A planificação não pode ser rígida porque senão não podemos fazer pedagogia diferenciada. Temos que contar sempre com o que surge durante a aula. Eles às vezes correspondem outras vezes não. Quando isso acontece temos que saber gerir as novas situações.

(4.4)

Entrevistador: Como é que motiva os alunos para as atividades a realizar na aula?

NCS.G: De manhã os alunos trabalham mais, rentabilizamos mais o tempo. As atividades que exigem mais atenção, concentração e raciocínio devem ser efetuadas de manhã, e deixar as

atividades de carácter mais lúdico para o fim do dia. Isso ajuda-nos mais um pouco na gestão do tempo e motivação.

(4.4.1)

Entrevistador: Quando sente necessidade de mudar de atividade na aula, a quê que fica a dever-se essa necessidade?

NCS.G: Isso acontece muitas vezes, eu ter programado uma atividade para desenvolver e ela depois não ser concluída porque houve um ou dois alunos que começaram a ter dificuldades, trabalhar um pouco mais aquilo que lhes transmiti, consolidando o conhecimento, e assim criam-se bases para poderem progredirem.

(4.5)

Entrevistador: Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

NCS.G: Recorro a tudo isso que falou. Não tanto o quanto gostaria, ainda não há internet. Temos quadro interativo.

(4.6)

Entrevistador: Qual ou quais o(s) material(s) mais utilizados nas suas aulas? Porquê?

NCS.G: Quadro, os tradicionais, manual, caderno, fichas, mas depois os jogos que fazemos, as atividades do PAA. Tem que haver um equilíbrio entre a rotina e o fator motivação.

(4.7)

Entrevistador: Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

NCS.G: Grande receptividade das novas tecnologias. Trabalhar com a Escola Virtual e ajuda captar a atenção. É um processo dirigido, orientado. Eles estão mais presentes nesta atividade que noutras, porque o tempo de resposta e a sugestão depende do interlocutor, a voz do programa. E o facto do movimento, ficha, ler um texto... está estático e com as novas tecnologias eles estão sempre á espera... recorrendo à interatividade, creio que os alunos aprendem com mais facilidade.

(4.8)

Entrevistador: Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

NCS.G: Não queria ir por aí. Há provavelmente partes, conteúdos de determinadas disciplinas que gosto mais ou menos.

(4.8.1)

Entrevistador: Conhece as preferências dos seus alunos?

NCS.G: Tento ir conhecendo. Registo leitura, gramática, etc..

(4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

NCS.G: Sim. Existe uma relação. Normalmente sim. Mas alterna, depende das dificuldades.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

NCS.G: De várias maneiras, para além dos prescritos, diagnóstica, formativa, continuada e depois sumativa. Em todos os atos avaliativos tento conjugar as duas perspetivas, a formativa e a sumativa. O aluno foi capaz de fazer até aqui e vou ver se o aluno é capaz de ir mais além. No dia-a-dia privilegiamos a correção do erro no trabalho do aluno. Utilizo grelhas com bolinhas para todas as áreas curriculares, a autoavaliação e a heteroavaliação. Depois há questões particulares, um simples diálogo, um debate pode servir para avaliar. Podemos ver se ele acompanhou todas as fases do processo e se é capaz de as reproduzir.

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

NCS.G: Sinceramente, não perguntei, mas vou tendo o feedback, aquilo que eles mostram preferência, simpatia por determinados exercícios, forma de avaliar. Óbvio que ainda não temos muito tempo. Temos que compreender, se calhar aquilo que eles manifestam como preferência não será o mais adequado; ainda não têm uma consciência bem formada do que é o processo escolar.

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

NCS.G: Penso que sim. Mudo sempre que é preciso sem complexo. Devemos estar atentos às variáveis durante o processo ensino-aprendizagem. Devemos ter uma política ativa de atuação face à Dificuldade de Aprendizagem mal é diagnosticada.

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico? Quantos alunos têm a turma?

RA.H: Eu leciono no 1.º CEB há 20 anos e tenho 42 anos de idade. A minha turma este ano tem 19 alunos.

(2.2.)

Entrevistador: Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

RA.H: Devo dizer que comecei por dar numa CERCI. Eu trabalhava com crianças que tinham deficiência mental, deficiência motora. Era professora de português do 2.º CEB. No ensino regular encontrei casos complicados de alunos com dificuldades de aprendizagem. Tive ainda um aluno com autismo seletivo. Só no final do 1.º período é que ele começou a falar. Estava no 2.º ano. Ele fez todo o 1.º ano sem a professora ouvir a sua voz. Estive numa escola onde havia uma unidade de meninos multideficientes inseridos em turmas. Na última escola onde estive, a minha turma tinha três anos de escolaridade. Dentro destes 3 anos havia sempre níveis de ensino diferenciado. Tive sempre de fazer um trabalho de ensino muito diferenciado. Estas crianças tinham mais dificuldades na língua portuguesa e motricidade, orientação espacial.

(2.2.2)

Entrevistador: Quais as razões que justificariam a retenção desses alunos?

RA.H: Eu já retive alunos. As razões mais importantes estavam relacionadas com o ganho da retenção que o aluno iria ter no ano letivo seguinte. É importante pensarmos bem nos contributos positivos e negativos de uma transição. Às vezes, o aluno pode não ganhar porque acha que vai ser diferente dos outros. Tive o caso de um aluno que estava no 3.º ano porque a mãe meteu recurso para transitar. Ele foi, falei com a mãe e identificámos que o menino não estava preparado para estar no 3.º ano. A mãe concordou connosco. Ele tinha algumas manifestações da síndrome de asperger. Ele confessou à mãe que não gostava de estar na turma que estava porque tinha medo de errar. A partir do momento que lhe foi dado o programa do 2.º ano falámos com ele e com os pais. Ele percebeu que ia acompanhar os meninos do 2.º ano. Ele revelou-se. Eu sou sincera, se me garantissem que aquele grupo de alunos fosse meu até ao 4.º ano, se calhar não os reteria. Este ano, o grupo com dificuldades de aprendizagem no 1.º

ano estão aprender mas não a par dos outros. Quando não temos a certeza e por causa do colega que vem de novo é complicado, e questiona-se acerca da transição de uns e não de outros.

(2.2.3)

Entrevistador: Quais as medidas tomadas para resolver os problemas das D.A. (planos de recuperação);

RA.H: O PR é um documento que não sou eu que o faço. Geralmente, não concordo com o documento/formulário que me é apresentado. Acho que os itens que aparecem lá não são os mais indicados para se trabalhar. Eu preferia fazer um plano de trabalho para cada aluno à minha maneira. É plano que muito abrangente mas não específica, é por cruzinhas, não te dá espaço de manobra para...o que costumo fazer é adaptá-los aos meus alunos. Até hoje não tive problemas. Ninguém me veio dizer algo. Para mim o PR devia ser muito parecido ao que parece no PEI, o que o aluno vai adquirir, estratégias utilizadas, etc. Os outros são por cruzinhas e não devemos fazer igual para todos quando eles, apesar de pontos em comum, manifestam dificuldades diferentes.

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

RA.H: Não.

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

RA.H: Desde este ano.

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

RA.H: Sei. A turma é composta por meninos inscritos aqui na escola, todos restantes são meninos condicionais a fazer 5 anos até 31 de dezembro, de alguns jardins-de-infância próximos deste agrupamento.

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

RA.H: Cada criança é uma criança. Temos de respeitar o seu ritmo de aprendizagem e sobretudo trabalhar algum comportamento específico, tem a sua cultura familiar. Relativamente

às situações “ele sabe isto”, “ele sabe aquilo” não ajuda em nada o professor ter uma turma com mais do que um nível de ensino. É mesmo muito difícil. Cheguei a ter 1.º/4.º ano; 2.º/3.º e 4.º anos. O rendimento de trabalho relativamente a uma turma do mesmo ano não é igual, de forma alguma, o mesmo. Se for aplicada a mesma tarefa a uma turma do 3.º ano, outra do 2.º ano...Teríamos um rendimento diferenciado e para o professor a atender a todos, tornar-se-ia difícil e complicado. O professor tem dificuldade em acompanhar os alunos.

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

RA.H: É realmente o aluno gostar de estar na sala a aprender, mostrar entusiasmo quando está a fazer uma coisa nova. Imagina que vou dar uma aula sobre o outono, podemos mostrar frutos e folhas do outono...Trazê-lo ao recreio. Imagina que vou fazer uma introdução a uma obra literária, posso arranjar uns bonequinhos ou então, a partir do título da história, como pré-leitura...O conceito parte do conhecimento prévio dos alunos. O conceito foi sempre este, só que ao longo dos anos melhorou.

(3.1.2)

Entrevistador: Em que medida, essas alterações contribuíram para o sucesso dos seus alunos com ou sem D.A. e um melhor desenvolvimento profissional, enquanto docente?

RA.H: Acho que contribuiu muito. Conforme os anos vão passando a prática que tiveste melhora. Passamos por um desenvolvimento profissional.

(3.2)

Entrevistador: O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

RA.H: Dificuldades de aprendizagem é por exemplo um aluno que não consegue interiorizar o que se pretende ensinar. O aluno não consegue aplicar o conhecimento adquirindo previamente comparado com os restantes alunos; ou não consegue reter informação, evidencia problemas de memorização. Por um lado, o aluno pode manifestar problemas neurológicos e físicos detetados por médicos, por outro lado, o aluno pode ainda manifestar dificuldades que estejam relacionadas com a envolvência sociocultural. Por exemplo, tenho um aluno sem vivências, relativamente à restante turma, o que influencia o vocabulário. É evidente por parte dele e da família um desinteresse total da escola.

(3.2.1)

Entrevistador: Trace um perfil de um aluno com dificuldades de aprendizagem.

RA.H: É um aluno que não entende uma instrução ou então não compreende o que lhe é pedido numa tarefa. Ou entende a ordem para a execução da tarefa, mas não consegue executá-la. Crianças com um ambiente sociocultural desfavorável à aprendizagem à aprendizagem, desarticulado com o da escola. Não retém informação.

(3.2.2)

Entrevistador: Que áreas curriculares e de intervenção psicopedagógica privilegiaria num diagnóstico de um aluno com D.A.?

RA.H: Num primeiro diagnóstico deve contemplar tudo. Língua portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, expressão corporal, motricidade fina, manuseamento de livros, principalmente, ligado à área da psicologia da educação.

(3.3.)

Entrevistador: Como define currículo?

RA.H: Currículo é um conjunto de normativos que nós seguimos que vem do ME e que podemos adaptar. Muitas vezes as evidências apanham-se através da interação oral.

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua conceção de Projeto Curricular de Turma?

RA.H: É um projeto que eu elaboro ao longo de um ano, que deveria ser delineado após uma boa avaliação diagnóstica e que não é isso que se passa. É um ponto a mudar no nosso sistema educativo. Passamos depois ao registo do que pode ser feito com os alunos ao nível das competências necessárias. Ao longo do ano vou especificando para cada aluno, aquilo que pretendo que ele saiba.

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

RA.H: Diferenciação curricular está relacionada com a adaptação do currículo ao aluno. Pedagogia diferenciada é o que faço na sala de aula para que todos consigam aprender “algo”. Ou seja, aplico várias estratégias diferenciadas para os alunos com mais dificuldades em aprender, se sintam motivados na aula. Eles gostam de materiais manipuláveis.

(3.6)

Entrevistador: O que é que entende por material pedagógico. Para que serve?

RA.H: Existem muitas diferenças. Material pedagógico é todo o material que utilizo para dar a aula.

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

RA.H: Não. O plano é pouco específico. Sempre é necessário reformular ou melhor adaptar os planos a cada criança. Todos os agrupamentos gostam de seguir ordens ministeriais e acabam por fazer tudo muito idêntico.

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

RA.H: Sucesso escolar é quando existe aprendizagem efetiva e que o aluno vá passando de ano de escolaridade com tudo assimilado. Hoje em dia é um conceito que está adulterado porque quase que nos obrigam transitar os alunos mesmo que eles não tenham realizado as aprendizagens efetivas.

Entrevistador: Coloco o seguinte caso... Um aluno acompanha a mesma turma durante 4 anos...

RA.H: Não concordo. Depende... Se for o mesmo professor é um caso a pensar, mas se não for o mesmo, seria muito melhor... se o menino não conseguiu ir para o 3.º ano e vai com um currículo de 2.º ano, ser matriculado numa turma de 2.º ano de escolaridade.

(3.9)

Entrevistador: O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

RA.H: Bom aluno é para mim um aluno que faz progressos, tem um percurso escolar regular e progrediu conseguindo transitar de ano de escolaridade. Mau aluno para mim, é aquele que se não se interessa pela escola, “que se balda” e sente-se sempre bem fora das escola e só frequenta porque é obrigado, mas depende da família. Um bom aluno é aquele que se interessa, aprendeu mais lentamente, mas que assimilou de forma efetiva os conteúdos, está a caminhar no sentido progressivo.

(4.1)

Entrevistador: Como é que caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos Sócio Emocionais, comportamentos relacionados com a receção da informação, comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação?*

RA.H:

Comportamentos Sócio Emocionais

Sair do lugar sem pedir autorização, tinha um grupo que fazia isso. Vêm mal habituados porque a própria atividade de um jardim-de-infância é diferente da de uma sala do 1.º ano. Aprenderam as regras e agora sabem pedir autorização. Distrair os companheiros, estou a tentar combater, quero que eles digam o que se passa, no entanto, não quero que se queixem por tudo e por nada. A simpatia com os colegas e a camaradagem, tento incutir-lhes desde o início porque digo-lhes sempre que nós somos uma equipa, a equipa tem que ser um por todos e todos por um. O serem responsáveis é uma situação que está ser trabalhada desde o início do ano. O alterar a disciplina na sala de aula, tenho lá 2 a 3 meninos que alteram muito...porque são demasiado faladores e ativos, eles nem fazem por mal, é porque querem sempre participar e eu digo-lhes que é importante dar oportunidade aos outros. Ser desobediente, acho que não tenho assim muito. O preferir trabalhar em grupo ou sozinho, no próximo ano, não será muito adequado. Normalmente, eles trabalham em pares.

Comportamentos relacionados com a receção da informação

Na minha aula, eu proibi os alunos dizerem “- Eu não sei.”, porque muitas vezes eles dizem porque não querem trabalhar, fazer a tarefa. Estar desatento ou ignorar instruções, acho que não tenho ninguém que ignore instruções, mas tenho casos de alunos desatentos. Completar os trabalhos que lhes peço, é uma luta para mim. Eu tinha lá alguns alunos que nunca terminavam os trabalhos, mas neste momento tenho 2 a 3 que estão a esse nível. Os meninos que não terminam um trabalho que é para avaliação, digo que ficam sem intervalo. Eles logo passado algum tempo terminam. Copiar o trabalho dos colegas, só agora é que eu reparei que tinha aqui alguns malandros. Começam a olhar para o lado. Começam a ter a noção de “copiar”. Divertimento durante o trabalho, é uma coisa que na minha sala acontece, por causa de atividades ativas e musica. Faço muitas atividades do “aprender brincando”. Se existe competição, alguns alunos competem, mas às vezes apetece-me “picá-los” para que exista mais competição. “- Vamos ver hoje quem vai ter verde no ritmo de trabalho.” É só ver quem mais se despacha.

Comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação

Como disse há pouco tenho dois meninos que têm problemas de comunicação e dificuldade em responder. Por outro lado, tenho alguns que necessitam a solicitação da participação oral deles, inclusive são crianças que parecem não saber nada. A nível gráfico estes alunos tiram resultados excelentes. Em contrapartida eles falam muito. Eles comunicam, participam mas quando aplicam na prática o que aprenderam são mais preguiçosos. Apresentam um trabalho mais sujo, nem sempre apresentam ou mostram o que sabem. O uso de vocabulário mais cuidado ainda, têm dificuldades, apesar da evolução enorme que houve em alguns alunos. Enriqueço-lhes o vocabulário através da metodologia de trabalho que aplico na sala de aula. Promovo que utilizem e que investiguem na internet, quem tem...Sou incapaz de apresentar um texto sem primeiro explorar o vocabulário, não só oralmente mas também com imagens para eles terem a noção do que é. Neste momento todos eles, praticamente colocam questões.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

RA.H:Eu tenho de ter em conta a planificação mensal, o que está relacionado com o currículo nacional e com a escola. Eu tenho de ter em conta o PEA (projeto educativo do agrupamento) e o PCA (projeto curricular de agrupamento). Eu sigo o dia-a-dia, ou seja, se hoje dei um tema qualquer e verifiquei que não resultou com um grupo de alunos, no dia seguinte irei trabalhar esse tema de forma diferente. Eu não avanço enquanto os meninos não souberem. Tenho em conta o ritmo dos alunos.

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as duas idades; ritmos de aprendizagem...)

RA.H: Em primeiro lugar penso no que eu quero ensinar. O que eu quero ensinar? Depois vou ver a quem quero ensinar e tenho de ter em conta o conteúdo que quero ensinar e a estratégia. Por exemplo, tenho de arranjar estratégias para aquele grupo de alunos que têm dificuldades em acompanhar o restante grande grupo.

(4.4)

Entrevistador: Como é que motiva os alunos para as atividades a realizar na aula?

RA.H: Eu tenho o hábito de dizer que vamos dar coisas importantes e será surpresa. Eles ficam logo curiosos. E querem saber o quê!? Eu começo a descrever e apresentar as atividades. Eles ouvem, e começam, a organizar o trabalho, de acordo com o horário afixado na sala de aula.

(4.4.1)

Entrevistador: Quando sente necessidade de mudar de atividade na aula, a quê que fica a dever-se essa necessidade?

RA.H: Principalmente, se eu programei continuidade de um tema e vejo que existem muitos meninos que não percebem o que se passa, eu mudo imediatamente de estratégia, tendo em conta o que observo e o que eles vão apresentando.

(4.5)

Entrevistador: Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

RA.H: O que eu uso nas minhas aulas é leitor de CD's. Gosto de colocar música durante as atividades. O que uso, mas não muito porque não tenho computador na sala de aula, é a consulta na web, conto histórias de forma diferente. Uso muito, tecnologias na biblioteca, visualização de filmes. A nível de outros materiais, uso muito, carimbos e os alunos adoram; uso ainda fotocópias porque não uso trabalho direto com os manuais escolares. Eu preparo as fichas. Utilizo os manuais como um dispositivo.

(4.6)

Entrevistador: Qual ou quais o(s) material(s) mais utilizados nas suas aulas? Porquê?

RA.H: O caderno diário e o quadro. As fotocópias e obras literárias porque este último material serve para atividades de investigação.

(4.7)

Entrevistador: Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

RA.H: Eu acho que eles gostam de tudo, se bem que ultimamente, tenho reparado e tristemente, eles gostam de fichas de trabalho. Eles gostam de formar palavras e frases mágicas a partir “Baú mágico”.

(4.8)

Entrevistador: Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

RA.H: Língua portuguesa e Educação físico-motora, motricidade e o estudo do meio são áreas que não me cativam muito.

(4.981)

Entrevistador: Conhece as preferências dos seus alunos?

RA.H: Neste momento já conheço a maioria. Eles preferem as expressões.

4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

RA.H: Acho que sim. No entanto os melhores resultados são a Língua Portuguesa.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

RA.H: Eu faço uma avaliação contínua. Eu fiz tabelas de avaliação, só que é tano trabalho e acabo por não as preencher. Eu registo num caderno de apontamentos as situações, incidentes mais pertinentes.

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

RA.H: Não. Nunca perguntei. No entanto quando estou com o caderno determinados alunos, os mais preguiçosos perguntam logo: “- Está a avaliar-nos?”. Já começam a ter noção.

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

RA.H: Para mim têm sentido efeito porque faço diariamente sem seguir um guião. Comparo os registos de observação/avaliação entre as diferentes atividades. Depois estes registos ajudam-me na avaliação trimestral. Neste momento faria mudanças sim, se tivesse tempo. Eu não atribuo nenhuma importância às provas trimestrais porque para mim, o mais importante é o que vou avaliando todos os dias. Essas provas, muitas vezes não refletem o que o aluno sabe.

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico? Quantos alunos têm a turma?

LMV.I: Tenho 36 anos de idade e dou aulas há 13 anos. A minha turma tem 24 alunos.

(2.2.)

Entrevistador: Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

LMV.I: Tive asperger, D.A., incompatibilidade, maturidade, com deficiência mental. Naquela altura as D.A. estavam integradas nas NEE. Envolviam adaptações curriculares e metodológicas. As fichas eram feitas de forma diferente. Fiz vários caminhos. Houve uma altura que dividia textos em partes em diferentes fichas na Língua Portuguesa e fazia as perguntas sobre o texto de forma também diferenciada. Punha também os textos com cores diferentes e os miúdos tinham menos dificuldades.

(2.2.2)

Entrevistador: Quais as razões que justificariam a retenção desses alunos?

LMV.I: As dificuldades de aprendizagem...crianças...uma delas faltava muito e excedeu o limite. Dificuldade de compreensão do que liam, a passagem do abstrato para o concreto, resolução de situações problemáticas

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

LMV.I: Não.

2.4 Que ano de escolaridade leciona?

LMV.I: O 2.º ano de escolaridade.

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

LMV.I: Desde o ano passado no 1.º ano. Este é o segundo ano.

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

LMV.I: Os miúdos que vieram da Pré desta escola é que integraram as turmas do 1.º ano nesta escola. A educadora que estava cá disse que o meu grupo era complicado em termos comportamentais. Então no início puseram todos juntos, posteriormente, separaram-nos só que foi dar ao mesmo.

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

LMV.I: O que é que eu penso!? Acho que a grande parte dos professores do 1.º CEB acham que não é bom para os miúdos com D.A. estarem integrados em turmas tão heterogéneas. Implica mais trabalho. Acho que os alunos acabaram por não terem aquela rentabilidade que deveriam ter. Se eles estiverem integrados em turmas com alunos da mesma idade e com dificuldades idênticas acompanham de certeza mais facilmente o programa. Mas segundo as filosofias educacionais, as crianças podem ter problema de integração noutras turmas se não acompanharem o mesmo professor. Mas será melhor para estas crianças continuarem na mesma turma com um desenvolvimento do conhecimento inferior aos dos restantes colegas, ou colocá-los numa turma em que o nível é idêntico, e poderão conseguir mais rapidamente o sucesso? Sou a favor de turmas por níveis de aprendizagem do mesmo ano de escolaridade. Em turmas heterogéneas provavelmente teria mais dificuldade em criar atividades ativas que consiga reunir os diferentes anos de escolaridade, pois os níveis de compreensão são diferenciados. Temos aqui de utilizar estratégias mais recatadas. Em termos reais, práticos não tem nada a ver com a escola. Isto é um trabalho de sala de aula. Eu em todas as escolas em que estive nenhum deles permitia, a partir do momento...nunca foi possível alterar os miúdos da turma. Fui habituada a acompanhar os alunos com D.A. até ao fim do 4.º ano. Mas tenho conhecimento de outros agrupamentos que o fazem e até bem próximo deste, até ao ano passado faziam, mas nunca tive essa sorte.

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

LMV.I: Vejo a motivação no aluno como a vontade de trabalhar e aprender. Inicia na minha predisposição para eu ensinar e na vontade da criança para..., da imagem que a família tem da escola. Isto é uma bola de neve, parte é a minha intervenção, por exemplo, dou a noção de milhar a uma criança que não valoriza a escola, logo a criança que aprende não terá continuidade e sente-se desmotivada.

(3.1.1)

Entrevistador: Utiliza o mesmo conceito de sempre, desde que começou a lecionar? Sentiu necessidade de mudar as suas representações face ao tipo de motivação que sempre utilizou?

LMV.I: Não. Sempre foi o mesmo.

(3.1.2)

Entrevistador: Em que medida, essas alterações contribuíram para o sucesso dos seus alunos com ou sem D.A. e um melhor desenvolvimento profissional, enquanto docente?

LMV.I: Bastante, é o motor. De todos os miúdos que tive com D.A., a coisa que aprecio neles é o crescimento da autoestima, pois no início tinha um ritmo de aprendizagem mais lento não significa que não alcance, embora de uma forma e se calhar é preciso utilizar estratégias mais práticas para eles conseguirem levantar a sua autoestima, com reforços positivos e escolha de atividades, que, gostam. Tento incrementar atividades que os motivam porque para estes alunos o grau de motivação tem de ser maior. Lembrei-me agora de um caso de uma aluna que tive com muitas dificuldades, NEE com síndrome Velo Cardio-Facial a nível físico e intelectual, motor, uma aluna nada expressiva. Passou todo o 1.º CEB, ainda em termos gráficos e aprendizagem a nível do 1.º ano.

(3.2)

Entrevistador: O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

LMV.I: São crianças com um ritmo de aprendizagem mais lento, o que não significa que não necessita de apoio.

(3.2.1)

Entrevistador: Trace um perfil de um aluno com dificuldades de aprendizagem.

LMV.I: Autoestima em baixo. Eu nunca tive uma turma em que no 1.º ano lesse bem, no entanto tenho 4 que os oriento, mas não é preciso estar ali sempre. Tenho que persistir com eles. Tenho um caso crasso, que é o caso do Gabriel, é bem marcada a evolução dele. É mais velho que os outros. Ele entrou um ano mais tarde para a escola, conclusão aquela criança evoluiu,

mas tem uma síndrome que ainda está por diagnosticar e tem hiperatividade. Ele, inicialmente misturava as letras todas, numa frase punha as vogais aleatoriamente, juntava e não tinha a noção do que era uma palavra. Melhorou quanto à noção de palavra e passou para a noção da frase, seria capaz de pôr tudo junto. Evoluiu bastante, agora consegue estruturar três fases (estruturação de texto mediante a apresentação de imagens). Mas está nítido que não consegue produzir um texto sobre um tema. É muito abstrato para ele. Ele consegue encadear 3 a 4 frases. É bem visível a evolução, tem um ritmo de trabalho mais lento. Comparativamente com os outros está aquém. Anda ao seu ritmo. Ele às vezes é um pouco alienado, faz as coisas dele e não liga à restante turma.

(3.2.2)

Entrevistador: Que áreas curriculares e de intervenção psicopedagógica privilegiaria num diagnóstico de um aluno com D.A.?

LMV.I: Não posso fugir das áreas académicas, Língua Portuguesa, leitura, escrita; a Matemática, no seu básico. Não podemos abstrair-nos delas. Ao mesmo tempo não podemos esquecer a aprendizagem. Outras áreas de intervenção, a linguagem, o raciocínio lógico matemático.

(3.3.)

Entrevistador: Como define currículo?

LMV.I: Currículo que é definido para o aluno pelo MEC, tudo o que vai ser abordado no 1.º CEB.

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua conceção de Projeto Curricular de Turma?

LMV.I: (risos) É onde nós definimos o trabalho com a turma. Tem a estrutura de um projeto. Lá fazemos a descrição da turma, identificamos o grupo de trabalho que temos, para depois definirmos novas linhas de trabalho a desenvolver, o que é que pretendemos, o que o projeto de agrupamento pretende e que seja feito. Logo cria-se um plano de ação para os alunos. Dentro de cada alínea, muita coisa pode ser incluída. Onde estou, acho que é bastante abrangente. É no fundo um plano de trabalho. Não atribuo o valor que lhe dão, eu não preciso de consulta-lo para dar as minhas aulas...aquilo é mais uma forma de identificar os problemas, um registo no papel, eu registo na mente, não preciso de passar para um papel o que guardo na minha mente, depende da forma como uma pessoa faz o PCT. Tem uma parte administrativa mas a outra parte. Eu

percebo qual é o objetivo, retiro do PCT e traçamos um plano de ação. E existem coisas práticas que não têm que ser registrado. É muito a filosofia do papel.

(3.4.1)

Entrevistador: O que deve privilegiar, quando a turma tem alunos com D.A.?

LMV.I: Uma coisa que deve privilegiar e que é muito importante é o apoio individualizado. Criarmos espaços, para, podermos dar o apoio mais direto. São crianças que necessitam demais concretização. Sou capaz de utilizar estratégias mais motivadoras e levar os alunos a concluírem as tarefas com mais agrado.

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

LMV.I: Diferenciação curricular é pegar no currículo e adaptá-lo à turma. Pedagogia diferenciada são estratégias de trabalho, a aplicabilidade da diferenciação curricular.

(3.6)

Entrevistador: O que é que entende material pedagógico? Para que serve?

LMV.I: Exemplo de material pedagógico, MAB, calculadoras, geoplanos...Eu não gosto do manual escolar. Eu sou obrigada a trabalhar com ele. Eu vejo o manual como uma sistematização de conteúdos. Eu nunca uso o manual para abordar um conteúdo. Eu parto do princípio que o manual é mentor para atingir “aquele objetivo”.

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

LMV.I: Sim. O plano envolve a participação da família, a do professor, dos alunos, em termos estratégicos. Abrange o mínimo dos mínimos, a parte da descrição, é de destacar. O PR, neste momento fiz não é cumprido. A nível do apoio que foi pedido, ele não está a ser dado. Eu não preciso de escrever para saber o que tenho lido diariamente com eles, a minha forma de trabalhar é...trabalhar com eles com o que vem de dentro e faço mentalmente um plano estratégico. Para quê fazer um PR maravilhosos, para depois em termos práticos, exequíveis tem pouca sustentabilidade.

(3.7.2)

Entrevistador: Quando elabora um Plano de Recuperação, que estratégias de pedagogia diferenciada e diferenciação curricular, habitualmente assinala como prioritárias?

LMV.I: Trabalho individualizado, reforço positivo, elevar autoestima, quanto ao resto depende das situações que surjam com os miúdos na interação com os alunos de uma forma contínua.

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

LMV.I: Sucesso escolar é quando a criança aprende o elementar e atinge um nível satisfatório. É uma criança que consegue acompanhar o que é abordado, da forma como é abordado no tempo que lhe é pedido. Um aluno que leve a adquirir competência do mesmo ano em mais do que um, já foge à regra, e não podemos considerar que tenha sucesso.

(3.8.1)

Entrevistador: Quando o aluno é alvo de insucesso, que fatores estiveram presente para que isso acontecesse?

LMV.I: Ritmo de trabalho lento, baixa autoestima, problemas de concentração, memorização.

(3.9)

Entrevistador: O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

LMV.I: Tem a ver com o sucesso e o insucesso escolar. Depende do que se avalia, a parte comportamental, parte cognitiva, afetiva. Eu posso avaliar um aluno com “bom” em termos académicos, provavelmente em termos comportamentais poderá ser um dos piores da sala de aula e vice-versa. Eu tenho uns que são muito bons e tenho outros que são maus.

(4.1)

Entrevistador: Como é que caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos Sócio Emocionais, comportamentos relacionados com a receção da informação, comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação?*

LMV.I:

Comportamentos Sócio Emocionais

Eu tenho um com hiperatividade, é um miúdo em que no final da manhã e no final de tarde, em termos comportamentais é complicada, perturba a turma. Levanta-se do lugar sem ser permitido, mete-se com os outros, bate, mexe no material dos outros. Em termos comportamentais a minha turma é complicada, tenho outro que em termos comportamentais

são complicados. São crianças muito faladoras, tenho que chamar à atenção para estarem nos sítios. Não significa que sejam maus alunos. Tenho alguns calminhos, mas no somatório da turma, é muito irreverente.

Comportamentos relacionados com a receção da informação

Ora bem em termos gerais dos 24, 20 alunos são bons podiam ter tido melhores resultados se fossem mais concentrados nas aulas. Por vezes para quebrar o ritmo sou capaz de fazer uma palhaçadazita. Temos de criar situações de ensino para depois eles irem pesquisar ou partir daí fazem o trabalho seguinte. Não podemos fugir aos momentos de explanação mais longa. Estão todos a nível do 2.º ano, salvo os 4 com algumas D.A, eles interpretam bem, leem, calculam o básico, os com PR.

Comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação

Tenho alguns miúdos que são apoiados pela terapia da fala. São crianças muito imaturas. Acho que apanhamos cada vez mais crianças imaturas porque o contexto familiar assim o provoca. Aquela “inhos”, “inhas” os pais não trabalham com eles a responsabilidade. Eles facilitam. A turma tem um nível de maturidade abaixo daquela que eu estava à espera. Falam muito, falam pelos cotovelos, a não ser um aluno que tem dificuldades de integração.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

LMV.I: Para mim tem tudo de ser muito prático. Nem tudo o que está no papel me importa. Eu já tenho na minha mente o que é necessário trabalhar ao longo deste ano. Eu vou fazendo esse trabalho de acordo com o ritmo da turma. Eu não gosto de fazer planificações semanais. Porque nem sempre cumprio e tenho que reestruturar. Acho a planificação muito estática.

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as duas idades; ritmos de aprendizagem...)

LMV.I: Num primeiro plano eu tenho o conteúdo que tenho de trabalhar e a primeira coisa é a estratégia para levar á motivação. Eu não posso comparar a aprendizagem...Eu não posso pôr

a minha turma a trabalhar um conteúdo sozinho, isolado e aproveito para trabalhar. Outras vezes parto da dificuldade de aprendizagem de um aluno, para trabalhar de novo um conteúdo, ou parto de conteúdos novos.

(4.4.1)

Entrevistador: Quando sente necessidade de mudar de atividade na aula, a quê que fica a dever-se essa necessidade?

LMV.I: Devido às quebras de ritmo de trabalho e a atividade está prolongar-se no tempo. Quebra a monotonia. Às vezes, em momentos de mais exposição quebro para brincar.

(4.5)

Entrevistador: Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

LMV.I: Eu gostaria de usar mais o computador às sextas, mais direcionado ao trabalho com o word. A partir do 2.º ano, eu uso muito o caderno diário, depois quadro, fichas com textos e exercícios de Matemática. Também tento reduzir pouco o tempo de cópia e a fotocópia facilita essa tarefa. Recorro aos manuais no fim. Eu posso utilizar as TIC para os motivar para a Língua Portuguesa.

(4.7)

Entrevistador: Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

LMV.I: Materiais manipuláveis, TIC.

(4.8)

Entrevistador: Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

LMV.I: Eu tenho veia para as Matemáticas e Ciências, mas tenho falado com os colegas muitas vezes. Acabo por trabalhar mais tempo Língua Portuguesa, porque serve de motor para todo o resto. Não há área de preferência.

(4.8.1)

Entrevistador: Conhece as preferências dos seus alunos?

LMV.I: Conheço. Tenho que conhecer.

(4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

LMV.I: Sabe que os meus alunos gostam de tudo, desde que saibam que é para avaliar. E coincidem sim, Língua Portuguesa e Matemática.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

LMV.I: Avaliação formativa. Não tenho instrumentos construídos para o efeito. Faço um registo, uma tabela por período dos vários domínios de cada área curricular disciplinar, por exemplo, a leitura, um calendário por mês e eles pintam quem lê bem, muito bem...e levam para casa todos os dias para os pais assinarem. Também relativamente ao comportamento (atribuo 20 pontos). Eles vão cortando os pontos mediante o trabalho e comportamento. No final da semana colam no caderno diário e levam para casa para os pais assinarem. No fundo acaba por ser uma estratégia para regular comportamentos que estão ligados a prémios no final de cada período. E trabalha-se a Matemática e trocam dezenas por centenas.

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

LMV.I: Não. Eles gostam de dar opinião acerca do seu trabalho. A opinião acerca do seu trabalho vai movê-la para ter consciência dos hábitos de estudo mais corretos estratégias de trabalho, reforço.

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

LMV.I: Tento fazê-lo. Não estou a ser injusta a usar a avaliação formativa. É alterado continuamente devido à avaliação formativa.

MJNP.J: Aqui cada um trabalha para si. Pode ir à minha sala de aula e vê como eu trabalho. Caso assista às minhas aulas eu não altero nada, por estar alguém presente. Hoje fiz uma aula diferente de Língua Portuguesa, em que eles expuseram o que queriam dizer sobre a Páscoa. Depois foi outro grupo falar sobre a primavera. E numa folha única, só o 2.º ano via inventar, criar um texto onde haja uma narração. Eu digo sempre... tem que haver personagens, encontros... Já trabalhei previamente sobre a narração, o desenvolvimento da história, a conclusão da história, todos estes passos já fizemos, falamos. Eles pediram para fazerem dois a dois e eu deixei. Só meia dúzia quis fazer sozinha.

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico? Quantos alunos têm a turma?

MJNP.J: Tenho 39 anos e comecei a trabalhar em 1994, já lá vão 16 anos. A turma tem 24 alunos.

(2.2.)

Entrevistador: Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

MJNP.J: Sim. Eu estive um ano na Educação Especial. Foi no meu terceiro ano de serviço. Foi uma experiência realmente diferente. Apoiava alunos em grupos.

(2.2.2)

Entrevistador: Quais as razões que justificariam a retenção desses alunos?

MJNP.J: Eu... recentemente retive um aluno, nos últimos 4 anos de serviço. Levei a turma do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. Retive o aluno no 3.º ano. Ele era um aluno que estava no 3.º ano, era muito lento, tinha umas noções de matemática, até conseguia, depois a leitura, tinha muitas lacunas. Ele foi meu desde o 1.º ao 3.º ano. Foi andando, quando chegou ao 3.º ano empancou. Ele estava uma manhã inteira para copiar a data. Era muito infantil quando entrou. Para ele, estar na sala de aula era uma obrigação. Eu tive apoio dos pais. Achei que seria um crime deixar aquele miúdo seguir. Tive sorte, consegui que esse miúdo fosse retirado da turma e fosse integrado numa outra turma de alunos mais infantis. Iam iniciar o 3.º ano, no ano letivo seguinte. Os pais acharam bem, que seria correto da minha parte. A colega que o recebeu

conseguiu com que ele tivesse sucesso. Não lia corretamente e nem desenvolvia. Neste momento este aluno está no 5.º ano e está levar tudo direitinho. As lacunas foram colmatadas por ter sido retido no 3.º ano. Eu julgo que nesta turma que tenho, o aluno com as tais dificuldades na Língua Portuguesa e na Matemática... se não corresponder, será bem provável que lhe aconteça o mesmo. No entanto a família apoia-o muito o que poderá influenciar o seu sucesso escolar.

(2.2.3)

Entrevistador: Quais as medidas tomadas para resolver os problemas das D.A. (planos de recuperação)?

MJNP.J: É assim, não sei se correspondem sinceramente, porque naquela altura, esse Plano de Recuperação ajudou. Neste momento não fiz nenhum Plano de Recuperação porque eu também tenho de ser cuidadosa “o porquê da retenção”. Os planos vão de encontro, o que lá diz vai de encontro à retenção, no fundo já fazemos aquilo. O Plano em si, acho que é mais uma forma de dizer “está ali”, salvaguardando-me, caso tenha que o reter.

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

MJNP.J: Sou coordenadora do 2.º ano de escolaridade.

(2.3.3)

Entrevistador: Qual influência do cargo na prática letiva (melhoria das aprendizagens dos alunos, subcarga de trabalho,...)?

MJNP.J: Os cargos de mal nunca trazem. Trazem sempre coisas boas para as aprendizagens dos alunos. Os professores foram sugeridos para os cargos. No trabalho com as colegas, sou muito direta, organizada e correspondem. Na próxima semana vamos ter uma reunião, já foram avisadas por correio eletrónico (convocatória), o secretário organiza a ata para que não demorem muito tempo. Falamos nos pontos fortes e fracos de cada turma, etc..

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

MJNP.J: Desde há dois anos para cá.

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

MJNP.J: Ora bem, esta escola tem Pré, vem desde a Pré, a maioria são todos desta Pré. Meia dúzia vem de outros infantários.

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

MJNP.J: Eu acho que é cada vez mais complicado. Já noto diferenças na minha turma com ritmos diferentes. Eles ainda vão aprendendo. O problema é quando não encontramos o ritmo e vamos encontrar o nível mais desfasado no 3.º ano. Alunos que parecem estar a nível do 3.º ano, depois estão no 2.º ano. Eu sinceramente não ouço a dizer muitas coisas bonitas; ouço a dizer que o grupo deve seguir sempre. Eu não concordo. Acho que os alunos quando são retidos não devem ficar na mesma turma.

(2.6.1)

Entrevistador: Que responsabilidade para a escola, para o professor, e para o aluno?

MJNP.J: Quem faz as turmas é a escola. Depois a escola e o agrupamento segue as normas que vêm do Ministério, e depois não se salvaguardam as crianças retidas e são colocadas em turmas com mais do que um ano de escolaridade.

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

MJNP.J: Eu brinco com os alunos. Para mim a motivação é pô-los a brincar, quando estamos a dar um conceito. Uso material estruturado, por exemplo, Material Cuisenaire. Sempre pelo lado lúdico.

(3.1.1)

Entrevistador: Utiliza o mesmo conceito de sempre, desde que começou a lecionar? Sentiu necessidade de mudar as suas representações face ao tipo de motivação que sempre utilizou?

MJNP.J: Eu sempre faço brincadeiras. Eu incentivo-os a fazer plástica. Vou sempre todos os anos modificando alguma coisa.

(3.1.2)

Entrevistador: Em que medida, essas alterações contribuíram para o sucesso dos seus alunos com ou sem D.A. e um melhor desenvolvimento profissional, enquanto docente?

MJNP.J: Os alunos com Dificuldades de Aprendizagem gostam deste tipo de motivação. O que lhes custa mais é quando partimos para a escrita. Gostam de ser os primeiros a participar, a serem chamados. Não se intimidam em falar para a turma. Eu faço outra coisa, costumo alterar sempre a sala de aula, os lugares, depois vemos quem quer trocar com quem. Outra situação, há um miúdo que fez tudo tão bem feito e vai buscar um livro para inventar um exercício, como trabalho extra. Eles copiam para a caderneta.

(3.2)

Entrevistador: O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

MJNP.J: Para mim, Dificuldades de Aprendizagem é um conceito muito forte. Um miúdo que tenha dificuldades é um miúdo que sabe pouco, quando digo pouco, por exemplo, ler é uma coisa fundamental, um aluno com Dificuldades de Aprendizagem não lê. Para mim um aluno que não lê, lê mal, ou não interpreta é um aluno com Dificuldades de Aprendizagem.

(3.2.1)

Entrevistador: Trace um perfil de um aluno com dificuldades de aprendizagem.

MJNP.J: O meu aluno com NEE tem Dificuldades de Aprendizagem. É um aluno que sabe ler umas palavrinhas porque estamos no método das 28 palavras, mas no dia seguinte já não reconhece nem discrimina. Tem problemas de memória a curto prazo. Quando fazemos contagens, ele diz... "1+1=2" e logo a seguir pode dar outra resposta. Irrequieto, passa o tempo a brincar em pé.

(3.2.2)

Entrevistador: Que áreas curriculares e de intervenção psicopedagógica privilegiaria num diagnóstico de um aluno com D.A.?

MJNP.J: Faço com a colega da Educação Especial. E só trabalhamos duas áreas curriculares disciplinares, a Língua Portuguesa e a Matemática. O PEI tem realmente o mínimo dos mínimos das competências para o ano em que se encontra. As outras dificuldades que os alunos vão tendo, são discutidas junto dos pais. Não tenho professor de apoio educativo.

(3.3.)

Entrevistador: Como define currículo?

MJNP.J: (risos) O currículo faz-se com a experiência. O currículo continua a ser fruto com a experiência.

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua concepção de Projeto Curricular de Turma?

MJNP.J: Eu acho que o PCT ajuda a conhecer a turma. À medida que vamos conhecendo e trabalhando com a turma. Vamos começando a formar o projeto e acho que aqueles como fazemos não são os mais corretos. A minha concepção de Projeto Curricular de Turma não é este, pois tenho uma matriz e tenho que pôr... O meu PCT é eu pegar na minha agenda e anotar lá tudo aquilo que faço, se não é diário é semanal. Acho que é importante “um momento chave”. É eu pegar naquele dia ou naquela semana, nos trabalhos que realizei com eles, organizar a pasta, registos de alunos. Eu vou fazendo. O que fazemos na realidade é um projeto... é uma simulação que pretendemos fazer. Não passa da intenção, embora eu me salvguarde um pouco. As visitas dos pais à escola e as atividades extras que desenvolvo encontram-se referenciadas no meu projeto. Já tenho lá com a colaboração dos professores das Atividades Extra Curriculares. Acho que os nossos PCT são um pouco um exagero. O ter a obrigação de o entregarmos no início do ano, através de uma matriz. Aquilo é mais papel e mais papel, coloco lá programações, competências, características da turma, do aluno, antecedentes de saúde. O trabalho árduo que fazemos ao longo do ano não está lá. Está lá nos reajustes feitos nos finais de cada período.

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

MJNP.J: A diferenciação curricular parece-me a adaptação do currículo. Quanto à pedagogia diferenciada, está relacionada com a pedagogia que cada professor utiliza, estratégias... Cada professor tem que trabalhar a sua para ter sucesso. A pedagogia diferenciada está no sucesso de cada professor.

(3.6)

Entrevistador: O que é que entende por material pedagógico? Para que serve?

MJNP.J: O material pedagógico parece-me qualquer material.

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

MJNP.J: Sim. Cada professor quando propõe os alunos a Plano de Recuperação preenche-se esse modelo. Não tenho conhecimento se foi alvo de reajustes.

Entrevistador: Se tivesse que reter um aluno, acha que esse modelo utilizado seria o mais adequado?

MJNP.J: Não sei. Nem sei se eles estão adequados. Se o que está lá é o mais correto, não sei... A nível de estratégias e atividades na sala de aula, dificilmente olhamos para aquilo.

(3.7.2)

Entrevistador: Quando elabora um Plano de Recuperação, que estratégias de pedagogia diferenciada e diferenciação curricular, habitualmente assinala como prioritárias?

MJNP.J: Para reter um aluno, ele tem de ter poucos conhecimentos, ter muitas lacunas na leitura, depois na escrita. Tinha de trabalhar, incentivar a ler e se não lesse procurar um método mais adequado. Na Matemática, as atividades tinham que começar com as contagens, usar materiais estruturados ou não.

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

MJNP.J: Sucesso escolar é quando o aluno começa atingir um nível positivo. O nível positivo é um aluno completar as atividades na sala de aula; é quando, dou uma ficha e ele consegue resolver sozinho de forma positiva. Um trabalho satisfaz.

(3.9)

Entrevistador: O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

MJNP.J: Mau é uma palavra muito forte. O mau aluno... Não tenho. O mau aluno, acho que é realmente fraco a tudo. Um aluno pode não ter sucesso numa área ou outra, mas há sempre alguma coisa que ele aprende. O bom aluno é aquele que satisfaz. O bom aluno revela ser bom em todas as áreas, por ex.: tem capacidades e domina bem as matérias de forma igual.

(4.1)

Entrevistador: Como é que caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos Sócio Emocionais, comportamentos relacionados com a receção da informação, comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação?*

MJNP.J:

Comportamentos Sócio Emocionais

Eles são realmente alunos muito infantis e imaturos. Quanto ao conhecimento de regras, saí do lugar sem pedir autorização; se acusa os companheiros pelo mal que faz tenho 2 a 3 alunos. No geral a turma é simpática, não são alunos de provocar entre si, 2 a 3 alunos. Altera a disciplina na sala de aula, o NEE é um caso. Sem o NEE na sala de aula, a aula é qualquer coisa de fantástico. Tímidos, não tenho. Sabe controlar perante as situações de conflito, também tenho 2 a 3 que nem sempre se controlam. Temos que os ajudar, a ensinar a sentar, boca fechada e não dizerem mais nada. Ansiosos, no primeiro ano sim, mas agora já não se manifestam tanto. Desobedientes em grupo, tenho alunos, que, gostam de tudo, até mesmo sozinhos. A primeira abordagem é individual, eles só vão trabalhar em grupo no trabalho sugerido para ser feito em grupo ou situações quando eu faço, por exemplo, ditado e corrigem em grupo, há comunicação de grupo.

Comportamentos relacionados com a receção da informação

Eu acho que são alunos que aprendem bem. Tenho 2 a 3 alunos desatentos. No geral são atentos. Eles ouvem as instruções, não ignoram mas esquecem-se. O “não sei” não são palavras que eu admita. Eles prestam atenção à maioria das atividades, eles gostam. Só presta atenção às suas atividades, não. Eles partilham e gostam de ajudar. Não completam as atividades, 2 a 3, quando têm dificuldade. Tenho um grupo que vai além do trabalho com fichas para fazerem no caderno. Não há muita competição entre alunos. Gostava que houvesse mais. Divertem-se sempre quando realizam as atividades. Para eles é uma animação. Eu não deixo os alunos copiarem o trabalho dos colegas. Estão 2 a 2 usam os porta-lápis e servem de barreira para não copiarem. Tapam ainda o caderno. Eu tenho ali um grupo que é bom em tudo, depois há meia dúzia que são melhores na Matemática, outros na Língua Portuguesa e no Estudo do Meio.

Comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação

A relação que eles têm é uma relação de entreajuda, e assim, aprendem mais e melhor. No fundo promovo um trabalho colaborativo. Eles ajudam sempre dentro dos grupos e lutam para que o seu grupo seja o melhor. Também se esforçam nas atividades individuais. Sim eles falam comigo espontaneamente. Eles gostam de contar tudo e às vezes tenho de corta a voz... Tenho poucos que me dirigem a palavra sem ser questionados. Não tenho alunos que falem deliberadamente. Eles não têm um discurso de crianças já adultas. Não são mimados,

conversam bem. Eles têm um problema que a nível intelectual, não são aqueles alunos perspicazes. Quando uma pessoa conta uma coisa, diz uma palavra desconhecida, eles não são perspicazes. E quem me reconta, no campo da oralidade é fraca. Eles falam bem mas não são alunos com uma linguagem de frases complexas. A maioria presta atenção à aula.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

MJNP.J: Eu pego na planificação mensal e faço as semanais. Eu reajusto sempre com o manual escolar. Uso os livros, uso um pouco de todo o tipo de suportes, até mesmo os audiovisuais, internet.

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as duas idades; ritmos de aprendizagem...)

MJNP.J: O meu trabalho está organizado da seguinte maneira, primeiro olho para tudo; depois vejo o meu horário e articulo com as áreas. Vejo quais são os conteúdos, os conceitos. As estratégias e as atividades são as mais importantes, servem como meio para dar a noção, o conceito e o conteúdo. Por exemplo, um aluno que tenha dificuldade não pode ir para o lugar enquanto não conseguir fazer o exercício no quadro.

(4.4)

Entrevistador: Como é que motiva os alunos para as atividades a realizar na aula?

MJNP.J: Motivo os alunos através de atividades lúdicas.

(4.4.1)

Entrevistador: Quando sente necessidade de mudar de atividade na aula, a quê que fica a dever-se essa necessidade?

MJNP.J: Às vezes acontece que trago uma coisa programada e alguém se lembrou de dizer qualquer coisa e sigo o interesse dos alunos.

(4.5)

Entrevistador: Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

MJNP.J: Depende do dia e do momento. Por exemplo se eu tiver um conceito de Matemática, a dezena, posso trabalhar com o ábaco; formas e noções espaciais, posso utilizar o tangram e o geoplano. Eu trabalho muito no caderno e no quadro e fazem no quadro os “tais concursos”. Os grupos ficam eufóricos.

(4.6)

Entrevistador: Qual ou quais o(s) material(s) mais utilizados nas suas aulas? Porquê?

MJNP.J: Eu realmente uso muito o manual escolar. Quando eles terminam o seu trabalho e escolhem um livro e fazem aticidades sobre o conteúdo que deram, têm dúvidas, etc..

(4.7)

Entrevistador: Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

MJNP.J: Esta turma gosta de trabalhar com eles todos. Eles gostaram do tangram mas acharam muito difícil, mesmo com as soluções demoraram tempo. Gostam do trabalho de grupo com os blocos lógicos. É uma animação. Dava três possibilidades de conjugação e os grupos entre eles tentavam ver qual seria o vencedor.

(4.8)

Entrevistador: Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

MJNP.J: Eu gosto muito da Matemática. Não é menos à vontade, Estudo do meio. Faço mais dialogado, porque se perde um bocado, se calhar é o que gosto de fazer.

(4.8.1)

Entrevistador: Conhece as preferências dos seus alunos?

MJNP.J: Eles adoram a Matemática.

(4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

MJNP.J: Coincidem sim.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

MJNP.J: Faço um registo quase diário no caderno. Também já fiz grelha para leitura, matemática... e usei. Vou dizer que deixei de usar. Este caderno tem a história da turma. Vou dizer que comecei a 14 de janeiro. Veio a inspeção e fui escolhida para estar no painel, conversa puxa conversa, uma das inspetoras falou no PCT e se calhar as grelhas perdem-se para ali... Ela falou, comentou se uma agenda não seria mais adequada para registos. Tem dado mais força ao meu trabalho.

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

MJNP.J: É assim, eu converso sempre com os alunos. Avaliamos em grupo os trabalhos. No fundo, eles constroem a sua própria avaliação. Eu promovo a autoavaliação e a heteroavaliação.

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

MJNP.J: Eu acho que são adequados. Mas de qualquer forma eu nunca faço o mesmo todos os anos. Experimento coisas novas... Não digo que são os melhores, mas consigo obter bons resultados.

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico? Quantos alunos têm a turma?

PDCS.L: Eu tenho 35 anos de idade e trabalho há 10 anos. A minha turma é do 2.º ano de escolaridade e tem 25 alunos.

(2.2.)

Entrevistador: Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

PDCS.L: Tive em Massarelos. O aluno tinha muitas, muitas dificuldades. Era um 1.º ano. Ele tinha relatórios. Não fazia o que ouvia; uma vida familiar complicada, embora a avó estivesse muito presente. As habilitações não permitiam ajudar mais do que aquilo, realmente o menino não conseguia aprender, estava numa turma de 1.º e 2.º ano de escolaridade. A turma era composta por 24 alunos do 2.º ano e 6 do 1.º ano. Tive de parar com o aluno o método, na altura utilizava o método analítico-sintético e comecei a usar o método Jean-Qui Rit, e efetivamente vi diferenças. Houve uma progressão muito grande porque ele não conseguia articular os sons.

(2.2.2)

Entrevistador: Quais as razões que justificariam a retenção desses alunos?

PDCS.L: O ponto importante, quanto a mim é a falta de maturidade escolar para conseguir no ano seguinte. Ou seja, senão sabe ler, que já tive alunos que não sabiam ler, não interpretavam ou que decifravam, não faz sentido transitarem de ano. Claro que temos entraves ao número de retenções. Antes de vir para aqui tive uma turma do 4.º ano, cinco alunos com NEE com apoio da Educação Especial e foi no ano que mudaram a lei e somente continuava com apoio da Educação Especial quem tivesse na realidade NEE. Já não ia a tempo de fazer Planos de Recuperação e passaram de ano. Dois transitaram com doenças diagnosticadas. No caso destes dois alunos fazia-lhes bem ficar porque eram muito imaturos.

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

PDCS.L: Não. Mas já fui coordenadora de docentes.

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

PDCS.L: É o meu segundo ano.

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

PDCS.L: Mantém os mesmos alunos da Pré. Sabe é uma escola de elite, entre aspas. Uns não são daqui e os pais deram a morada de pessoas que vivem aqui perto. São crianças de vários infantários privados. Há um grupo de 4 a 5 meninos que vêm juntos, mas não é uma turma que vem da Pré toda junta.

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

PDCS.L: É um disparate muito grande, mas não é o caso este ano. Já tive uma turma heterogénea. Para esta turma fazia cinco fichas de avaliação diferentes por dia. Tinha cinco níveis diferentes na turma, para além dos alunos com NEE. Portanto tenho de fazer cinco planificações, cinco exercícios diferentes.

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

PDCS.L: Eu parto de uma coisa real. De uma atividade motivadora, normalmente de preferência real e fazê-los chegar a uma conclusão. Depois é que entramos na atividade. Por exemplo, dei a metade, a terça-parte há pouco tempo, trouxe fruta e parti em 2... partes, depois eles chegaram lá; gosto muito da Língua Portuguesa, a compreensão de alguns conceitos através da formação de palavras, do som... eles chegam lá muito bem. Às vezes não chegam é verdade, para tal é quase sempre é importante concretizarem.

(3.1.1)

Entrevistador: Utiliza o mesmo conceito de sempre, desde que começou a lecionar? Sentiu necessidade de mudar as suas representações face ao tipo de motivação que sempre utilizou?

PDCS.L: Não. No início era muito, mas depois houve uma fase... agora é como consigo e ultimamente tento... é uma turma difícil, são muito bons alunos e pedem muito, a nível de

comportamento. É por isso que não estou bem. A mínima contrariedade... Neste momento o que me aflige é dar as áreas que eu gosto de dar. Não me deixam... Na faculdade tínhamos uma frase: “equilibrar o tradicional com o novo”. Existem coisas que temos de equilibrar, não pode ser tudo no chão, não pode ser tudo nas carteiras.

(3.1.2)

Entrevistador: Em que medida, essas alterações contribuíram para o sucesso dos seus alunos com ou sem D.A. e um melhor desenvolvimento profissional, enquanto docente?

PDCS.L: Sim. Eles sentem-se mais empenhados, mais... Sim porque me sinto mais realizada quando não digo: “- Pega na página 121” e digo “- Pega no material” e trabalhamos de forma mais livre, mas claro que eu prefiro.”

(3.2)

Entrevistador: O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

PDCS.L: É quando um aluno... isso é um pouco subjetivo. Eu vejo aquele menino que não conseguia realizar as atividades que eu propunha, no entanto tinha outras competências bem desenvolvidas e agora as Dificuldades de Aprendizagem é quando um aluno não consegue responder às nossas exigências.

(3.2.1)

Entrevistador: Trace um perfil de um aluno com dificuldades de aprendizagem.

PDCS.L: Eu acho que as Atividades Extra Curriculares são muito importantes. Acho que deviam ser disciplinas..., a nível de drama, de música... é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social da criança. Nós também ficamos bem se soubermos falar bem, sobre aquele pintor e temos sensibilidade quando temos contato com essas áreas relegadas para segundo plano. Depois temos de fazer a Língua Portuguesa, a Matemática... as do costume.

(3.3.)

Entrevistador: Como define currículo e competência?

PDCS.L: Currículo é um conjunto de normas que estão elaboradas não sei bem por quem, não sei bem porquê; há coisas que não se entendem, lá está temos de nos adequar, daí muitas vezes ficarmos... eu fico, não conseguimos chegar ao fim. Existem coisas com que nos entusiasmos.

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua concepção de Projeto Curricular de Turma?

PDCS.L: Eu não sei o que é um projeto curricular de turma sinceramente. Deram-me um guião no agrupamento, entendendo que é...

(3.4.1)

Entrevistador: O que deve privilegiar, quando a turma tem alunos com D.A.?

PDCS.L: Eu privilegio em primeiro lugar um diagnóstico dos alunos para verificar a que nível são as suas dificuldades e como é que poderei trabalhar para reduzir essas dificuldades em todas as áreas curriculares disciplinares. Nem sempre é possível. Os meus alunos têm dificuldades ali mesmo, sem grandes preocupações.

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

PDCS.L: A diferenciação curricular seria por exemplo um aluno com NEE, com um currículo diferente do resto da turma, por ter sido diagnosticada alguma deficiência.

(3.6)

Entrevistador: O que é que entende por material pedagógico? Para que serve?

PDCS.L: Material pedagógico seria material resistente, por exemplo, o tangram, MAB, as etiquetas das letras...

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

PDCS.L: Ora bem. Eu não tenho a certeza. Não fiz até ao natal, fiz depois no carnaval para salvar-me. O plano em si existe, existe é só cruzinhas, depois um campo de observações. Está mais ou menos legível, não consigo fazer muito mais do que aquilo. Na zona de observações dá para acrescentar mais coisas, por exemplo, mais dificuldades ou mais pedagogias.

(3.7.2)

Entrevistador: Quando elabora um Plano de Recuperação, que estratégias de pedagogia diferenciada e diferenciação curricular, habitualmente assinala como prioritárias?

PDCS.L: Os campos para preencher são: o aluno, a família, o professor, o apoio pedagógico, o que propomos resolver o problema do aluno. Em que se tem que implicar o aluno, a

família, o psicólogo... O apoio nem o pedi porque sei que não o vou ter, nem vou por aí; psicologia não é necessário. Dois desses alunos estão a ser acompanhados fora, por uma pedopsiquiatra. O que é que mencionei, uma maior cuidado com os métodos de trabalho, basicamente é isso.

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

PDCS.L: Isso é relativo mais uma vez. O seu sucesso é... é ideal será dizer, quando eles respondem aos desafios que o professor propõe. Tem a ver com os desafios.

(3.8.1)

Entrevistador: Quando o aluno é alvo de insucesso, que fatores estiveram presente para que isso acontecesse?

PDCS.L: Pois!!! Claro! Não correspondem aos objetivos que se colocaram para esse ano de escolaridade. E depois o fato de não se questionarem, de se manterem no mínimo... Não sei se é insucesso, mas não é sucesso. Eu imagino aquele aluno cidadão, adulto e a nossa sociedade procura o mínimo e não pode ser. Não é uma questão de ambição, mas temos de dar sucesso mais e melhor. Um menino que se contenta com o satisfaz por exemplo é sucesso, mas não vai além das suas capacidades quando as tem.

(3.9)

Entrevistador: O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

PDCS.L: Pois, isso também relativo. Prendemo-nos muito ao estereótipo do aluno, tenho alunos mal comportados que me dão gozo; não são muito bons alunos; não são brilhantes. Essa menina é uma boa aluna. O mau aluno não aprende porta-se mal, não é exigente com ele próprio.

(4.1)

Entrevistador: Como é que caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos Sócio Emocionais, comportamentos relacionados com a receção da informação, comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação?*

PDCS.L:

Comportamentos Sócio Emocionais

A maior parte da turma sai do lugar sem pedir autorização. Tenho poucos alunos que pedem autorização para sai do lugar. É uma das quatro regras que tenho na sala de aula. Metade da

turma ainda tem alguma dificuldade em cumprir. A maior parte da turma acusa os colegas. São simpáticos. Alguns arrelham e provocam os colegas e alteram a disciplina na sala de aula. Tenho um aluno tímido que fica perturbado quando isso acontece. Tenho alguns alunos responsáveis, outros completamente irresponsáveis. Não se controlam com facilidade. Ansioso, só tenho um. De momento não tenho nenhum aluno desobediente. Eu trabalho imenso em grupo. Sozinhos, nunca. Já fiz grupos, de 4, 6 alunos, e por uma questão de logística mantenho os grupos grandes. Eles se entreadjudam, sentem-se responsáveis pelo bem-estar do grupo. Não quero instaurar o espírito de competição. Isso a mim faz-me confusão. O novo aluno que entrou para turma disse-me que era o segundo melhor aluno. Cada um é melhor à sua maneira.

Comportamentos relacionados com a receção da informação

Habitualmente atento, tenho o aluno com Plano de Recuperação. Foi-lhe diagnosticado deficit de atenção. O outro é hiperatividade. Sempre atento, só alguns. Tenho um ou dois que ignoram instruções. Não tenho alunos que me dizem: “- Eu não sei.” Desde o ano passado que é uma regra na sala de aula. A maior parte dos alunos prestam sim atenção às atividades. Alguns alunos só prestam atenção às suas atividades. Quando já passou muito tempo para apresentar os seus trabalhos e, só se lembram depois de ver o dos outros. Todos completam os trabalhos. Só tenho alguns que vão além do trabalho exigido. Quanto à competição, eu tento não instaurar isso mas sei que tenho ali um aluno que é muito competitivo e a sorte, é que os outros alunos não ligam a isso. Não deixam fazer daquilo uns jogos olímpicos. Todos se divertem no bom sentido. Tenho alguns alunos que copiam o trabalho. É incrível como descobrem maneira de copiar.

Comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação

Comenta... Sempre. Os alunos com Plano de Recuperação são mais apáticos, restantes gostam muito de participar. De uma forma geral todos comentam e respondem de livre iniciativa.... Todos falam espontaneamente. Só fala... Tenho aqui, por exemplo uma menina que não fala comigo, só fala com os colegas. Não consigo perceber. É boa aluna, responde às perguntas que eu faço. De vez em quando é que coloca uma dúvida. Nunca me contou nada da vida dela. Já falei com a mãe. Ela disse que a filha demora. Eu tenho um sistema de comportamento, uma tabela de unidades. Eles têm uma tabela com dez unidades, à medida que tiverem um comportamento incorreto, falarem demais..., cortam uma unidade e colam no caderno. No fim-de-semana levam para os pais assinarem. A aluna que falei há pouco, não falava comigo nem com os colegas, penso que era por causa da tabela. Já fala com os colegas. É sinal que está viva.

Mas é estranho, qualquer dia vou debruçar-me sobre isso. A aluna que já falei é o exemplo de quem fala quando alguém lhe dirige a palavra. Ninguém é obrigado a falar e não tenho ninguém com problemas com específicos de fala, nem má dicção. Quanto ao discurso e/ou comportamento infantil, ora bem, estão a começar a crescer. Tenho alguns alunos com um comportamento mais infantil que a minha filha de três anos. Tenho alguns alunos que já utilizam um vocabulário elaborado, outros utilizam o dito básico, normal. São alunos que já conseguem fazer frases mais complexas e compostas. Pedem ajuda à professora quando necessário e todos fazem perguntas na aula. Eles fazem afirmações relevantes. Falam exceccionalmente bem. No entanto, frequentemente, tenho alguns que não ouvem o que é dito na aula. Três dos PR não ouvem o que lhes dizem. Os dois são aqueles que já falei, a outra corresponde mas faz observações irrelevantes, e às vezes desliga.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

PDCS.L: Eu faço o plano mensal, baseio-me em algumas atividades do PCT, atendendo às dificuldades e, muitas vezes faço uma atividade de improviso, parta tudo e vamos para aquele caminho que é mais importante.

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as duas idades; ritmos de aprendizagem...)

PDCS.L: Eu parto do conteúdo, procuro as estratégias, atendo às suas dificuldades, diferenças e pronto. Faço ainda um registo diário, a chamada planificação diária.

(4.4.1)

Entrevistador: Quando sente necessidade de mudar de atividade na aula, a quê que fica a dever-se essa necessidade?

PDCS.L: O horário, às vezes já me aconteceu ter uma atividade planificada, iniciá-la mas portaram-se tão mal, tão mal, disse: “- Parou, agora pegam no livro.”

(4.5)

Entrevistador: Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

PDCS.L: Uso mais a ficha, livros em si, uso o projetor, PowerPoint.

(4.6)

Entrevistador: Qual ou quais o(s) material(s) mais utilizados nas suas aulas? Porquê?

PDCS.L: Hum!!! Eu gosto da ficha porque gosto de consolidar a matéria, aquele conteúdo. Utilizo o material porque sou obrigada e quadro interativo, mas não tanto.

(4.7)

Entrevistador: Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

PDCS.L: Com os materiais das TIC.

(4.8)

Entrevistador: Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

PDCS.L: Mais Língua Portuguesa e menos Matemática.

(4.8.1)

Entrevistador: Conhece as preferências dos seus alunos?

PDCS.L: Matemática.

(4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

PDCS.L: Sim. Nunca tenho negativas na Matemática.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

PDCS.L: Eu avalio com a minha prática do dia-a-dia, com a minha observação, uma avaliação contínua. Sim, tenho instrumentos de registo, leitura, fichinha que vou pondo com pontinhos, depois tenho as fichinhas trimestrais, faço duas por período.

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

PDCS.L: Não. Vou fazer. Não sei., eu acho que a maneira como eu os tenho avaliado irá influenciar.

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

PDCS.L: São os que eu acho mais fiéis para adequar ao contexto que temos. Não fazia qualquer alteração, nem sei como!? Vou perguntar, até pode ser que me deem ideias. Para mim o mais importante é o contínuo. Eu faço as fichas porque sou obrigada, porque tenho de ter suporte para dizer se este menino atingiu.

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico? Quantos alunos têm a turma?

MPA.M: Eu tenho 44 anos de idade e trabalho há 18 anos. A minha turma é do 2.º e 3.º ano de escolaridade e tem 22 alunos.

(2.2.)

Entrevistador: Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

MPA.M: Eu estive durante 10 anos a trabalhar numa associação. Havia um protocolo e estava lá destacada a trabalhar num centro social com crianças com deficiências e dificuldades de aprendizagem. Tive uma visão muito particular e muito próxima de uma estrutura que existe para a educação especial. No ensino regular estou há pouco tempo. Saí há 3 anos, mas durante estes 3 anos, tem-me aparecido situações com algum significado (risos) em que as dificuldades ou as limitações, com as quais contatamos são deveras significativas. A nível de estrutura de apoio sou absolutamente a favor da integração, da inclusão, só que em termos práticos defendo que haja uma rede, uma estrutura de apoio para que essa integração se faça de forma natural e equilibrada.

(2.2.3)

Entrevistador: Quais foram as medidas tomadas para os alunos ultrapassarem essas dificuldades?

MPA.M: Eu falei com os encarregados de educação/pais e os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO). Consegui que um aluno tivesse terapia da fala; os problemas de desenvolvimento da fala comprometiam as aprendizagens noutras áreas. Nunca foram atitudes tomadas, de ânimo, leve. Foram atitudes fundamentadas na minha prática.

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

MPA.M: Sim. Quando estive na gestão era a coordenadora.

(2.4)

Entrevistador: Que ano de escolaridade leciona?

MPA.M: Eu leciono o 2.º e o 3.º ano de escolaridade.

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

MPA.M: Desde o início do ano letivo.

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

MPA.M: Há um grupo que vem desde a pré, uns 30%, outros vieram de jardins-de-infância particulares.

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

MPA.M: Penso que não há muita vantagem. Eu tenho uma visão muito adequada... custa-me imenso, e às vezes tenho um certo constrangimento em fazer certas afirmações. Mas quando penso nas situações que passaram e passam por mim, que não espelham decerto a realidade nacional, não vejo grande vantagem. Eu tenho 22 alunos que frequentam o 2.º e 3.º ano, penso que para o próximo ano eles integrem a turma do nível em que eles se encontram, caso os retenha, os do 2.º ano. Há uma sobrecarga do professor, e não vejo vantagem. Normalmente nunca me sento. Quando vou para a secretária levo os dois alunos do 2.º ano. Fica um de cada lado, o que está mais a nível do 1.º ano e outro do 2.º ano. Acabo ter uma ação indireta para os outros. Vejo a vantagem em integrar os alunos em turmas de nível.

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

MPA.M: Motivação intrínseca pela minha formação, pelos meus valores, pelos meus objetivos pessoais e há a motivação da avaliação. Considero que um dos pontos mais fortes, nesta prática seja o elogio e o reconhecimento do sucesso alcançado pelo aluno. São importantes os elogios frequentes, mesmo em tom pouco afetivo, eu faço-os. Também depende muito deles.

(3.1.2)

Entrevistador: Em que medida, essas alterações contribuíram para o sucesso dos seus alunos com ou sem D.A. e um melhor desenvolvimento profissional, enquanto docente?

MPA.M: Sim. Mas com os alunos sem dificuldades de aprendizagem. É preciso dosear. No início deste ano, ao fim de uma ou duas semanas não devemos ter uma ideia pré-concebida dos alunos muito fechada, pois isso... tinha 3 alunos com dificuldades de aprendizagem e felizmente conseguiram ultrapassar a maioria das dificuldades. Por exemplo, a psicóloga de uma dessas alunas telefonou-me a elogiar-me porque a autoestima da aluna tinha subido. Estava elevado comparativamente ao ano transato.

(3.2)

Entrevistador: O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

MPA.M: Acho que os professores às vezes têm dificuldades de aprendizagem. Esta turma tem um nível médio alto e já me aconteceu sem qualquer tipo de problema pedir a aluno para explicar a outro. Às vezes, nós temos dificuldades em ensinar, em levar o outro a descobrir. Acho que há um desajuste metodológico em relação ao aluno, ao domínio do conhecimento. Ou às vezes a linguagem demasiado elaborada, às vezes os exemplos não são oportunos e com esses atos aprendemos.

(3.2.1)

Entrevistador: Trace um perfil de um aluno com dificuldades de aprendizagem.

MPA.M: Para além das dificuldades em atingir os objetivos mínimos, há sempre a parte psicológica dos alunos, comportamentos sociais desajustados, atitudes inoportunas ou com baixa autoestima. Não vejo que exista uma relação entre o aluno com dificuldades de aprendizagem e o comportamento mediano.

(3.2.2)

Entrevistador: Que áreas curriculares e de intervenção psicopedagógica privilegiaria num diagnóstico de um aluno com D.A.?

MPA.M: Para além do domínio cognitivo, sem querer marcar, sabemos que um aluno que não entenda uma mensagem, depois de tentarmos, de utilizarmos várias técnicas, mesmo que um nos digam que com aquela não se passa nada, sentimos que alguma coisa se passa... A compreensão e a linguagem.

(3.3.)

Entrevistador: Como define currículo?

MPA.M: Currículo é uma série de aquisições que foram executadas.

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua concepção de Projeto Curricular de Turma?

MPA.M: Pediram-me o PCT muito prematuramente, entre 15 a 16 de setembro. Todos nos apresentamos, consultamos processos para conhecermos a turma. Depois existem outras limitações para iniciarmos o PCT, com a falta de tempo... Acabamos sempre por nunca fazermos as coisas como queremos. Já o reformulei. É um documento pouco dinâmico, mas há limitações. A avaliação por exemplo. Eu felizmente posso apresentar em gráfico. Estou a pensar que o processo de avaliação, embora seja um processo que não tem um valor tão alto, mas o próximo ano letivo sim, terei valores mais altos, por exemplo, o rendimento escolar elevado dos meus alunos. O atual sistema não me permite usar os conhecimentos de uma forma eficaz do mestrado, na minha prática educativa.

(3.4.1)

Entrevistador: O que deve privilegiar, quando a turma tem alunos com D.A.?

MPA.M: Na planificação, ter sempre os conteúdos; ter sempre em atenção a definição dos objetivos que não chamaria de mínimos, mas objetivos personalizados, ou seja, se eu sei se um aluno tem determinadas dificuldades em atingir aquela competência, não vamos reduzir no currículo, e não manifestar uma posição redutora mas sim pró-ativa.

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

MPA.M: Não só para alunos com dificuldades de aprendizagem ou que já ultrapassaram ou tem problemas graves de motivação. Eu defendo que a estrutura dorsal de um programa comum. Mas defendo que haja também maleabilidade, adequação às necessidades de cada um. Eu própria, por vezes sinto-me um pouco perdida porque existem assuntos que surgem. Falamos hoje sobre abelhas, mel... Depois disse que para explorarmos mais este assunto disse que iríamos à biblioteca. Embora me sinta uma pessoa com uma personalidade forte capaz de os orientar. Naturalmente que não nos podemos dispersar muito... e eu não sou muito a favor das provas de avaliação serem feitas por um grupo de professores onde me incluo. Há uma série de limitações, ou se há autonomia, um campo mais alargado onde possamos fazer adaptações. Pedagogia diferenciada é mais a nível das estratégias. Sempre adaptei metodologias que achei mais eficazes de acordo com o nível da turma.

(3.6)

Entrevistador: Como é que diferencia *material pedagógico* de *dispositivo pedagógico*? Ou acha que não existem diferenças?

MPA.M: Não há diferenças. É tudo a mesma coisa. São recursos. Eu acho que o dispositivo como recurso é mais adequado a determinadas práticas, a determinadas metodologias, mas padronizado. O mapa, por exemplo um material pedagógico. O dispositivo, estar na net e saber consultar as representações de relevo. Utilizar o computador é um dispositivo.

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

MPA.M: Este ano letivo não fiz nenhum plano de recuperação. Eu conheço o formulário. É muito padronizado. Eu sei que tem algumas opções um tanto quanto limitativas.

(3.7.2)

Entrevistador: Quando elabora um Plano de Recuperação, que estratégias de pedagogia diferenciada e diferenciação curricular, habitualmente assinala como prioritárias?

MPA.M: Tento ser optativa, até porque posso faltar, outra, dificuldades que possam surgir no aluno... e que o colega que venha ocupar o lugar numa situação de falta mais prolongada, saiba em termos mais ou menos custo como intervir. Devemos identificar mesmo as dificuldades. Às vezes nem tanto tentar averiguar o “porquê” dessas dificuldades, às vezes por razões familiares, doença, etc. Envolver a família de uma forma positiva, promover o encontro entre pais e filho, ler todos os dias para os pais.

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

MPA.M: Sucesso escolar é... A noção de sucesso escolar ultrapassa muito a noção quantitativa de resultados escolares. O sucesso escolar é quando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem se processa a um nível normal. E como é que nós aferimos este nível normal? Quando há uma evolução; quando um aluno tem uma atitude crítica; quando aplica conhecimentos anteriores em novas situações de aprendizagem.

(3.8.1)

Entrevistador: Quando o aluno é alvo de insucesso, que fatores estiveram presente para que isso acontecesse?

MPA.M: Quando tinha menos experiência, sem querer rotulava os alunos. Tinha a ideia que tudo ficava a dever-se à cognição. Agora a experiência diz-me outra coisa, grande parte vem da socialização, a forma como foi socializado.

(3.9)

Entrevistador: O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

MPA.M: Não tenho o preconceito de dizer que existem maus alunos. Às vezes identificamos um aluno que não atingiu as competências mínimas, mas antes de o rotularmos, devemos indagar e verificar o “porquê”. Quando isso acontece dizemos mal do aluno. Aquele rótulo de mau aluno... seu!! Custa-me aplicar. Diariamente na nossa prática, quando falamos com os colegas, podemos utilizar, quando pretendemos ser mais objetivos. Às vezes queremos dizer “aluno fraco”, mas quando pensamos...Na realidade não há “maus alunos”. O bom aluno é aquele que aprende bem., não tem problemas. Existe um conhecimento científico, por detrás, quando referimos a expressão “bom aluno”.

(4.1)

Entrevistador: Como é que caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos Sócio Emocionais, comportamentos relacionados com a receção da informação, comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação?*

MPA.M: **Comportamentos Sócio Emocionais**

É uma turma participativa, disciplinada. Identificam e cumprem o regulamento da sala de aula que foi elaborado por nós. O que existe é fruto de uma participação muito ativa. Tem um nível de comportamentos sociais acima da média, por exemplo, “não tiram um casaco ou uma camisola sem pedir licença. Já interiorizaram as regras e as vantagens delas.

Comportamentos relacionados com a receção da informação

São recetivos. São alunos motivados e nos conteúdos novos são interessados, participativos e disciplinados. São pertinentes e oportunas as suas intervenções. Um ou dois casos foi até para testar os conhecimentos da professora e disse que era um conhecimento muito específico sobre os animais. Disse-lhes que iria pesquisar. Depois surgiu a possibilidade de irmos à biblioteca e pesquisámos.

Comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação

As relações de comunicação são ótimas. Parto de uma base de cumprimento de regras e colocá-los à vontade. Quando as regras são cumpridas, não é por uma questão de falta de educação ou irreverência. É uma questão de participação muito ativa. Embora as suas famílias tenham hábitos de educação ditos normais, aceites...há 4 ou 5 casos que não. Tive que me impor e ter uma atitude didática para com os pais. Estes tinham ideia que, fruto das suas vidas...os meninos faziam muito o que lhes apetecia, sem controlo. Um encarregado de educação disse. “- Ele passa todo o dia num apartamento, e se não jogam, brincam na escola, onde é que jogam...?” O que destaco de mais negativo, é que às vezes atrapalha, porque não me facilita ou não me dá. Cansa mais, é o elevado nível de participação, comparativamente com outras escolas e agrupamentos. Tenho medo de desviar perante alunos que trazem bastante informação. O positivo é, a turma ser desafiante todos os dias. Desvio muitas vezes do assunto, vou para além do mero conteúdo mencionado quer no programa quer no manual.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

MPA.M: Orienta-se com base no PCT. Planifico semanalmente, no entanto faço a planificação diária a nível de tópicos, muito objetiva. A diária ajuda-me muito mesmo com as crianças que têm dificuldades de aprendizagem. Tenho a estrutura daquilo que vamos dar, trabalhar na semana, e depois divido por tempos letivos. O que me acontece às vezes é trocar mas a carga horária de cada área curricular disciplinar nunca fica prejudicada. Quando o assunto não ficou terminado no dia anterior, por exemplo, matemática, contínuo, flexibilizo no dia seguinte.

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as duas idades; ritmos de aprendizagem...)

MPA.M: Primeiro penso na metodologias, como lhes fazer chegar o conhecimento, como os ajudar a descobrir esse conhecimento mas de uma forma a que eles sejam participativos pelo acesso que eles têm à informação, tenho sempre o medo que o assunto não seja uma novidade. E depois os alunos com mais dificuldades. Tenho cuidado na linguagem, sem diminuir na qualidade vocabular e assim, tornar mais acessível o conhecimento. Penso que não é diminuindo que conseguimos elevar o conhecimento dos alunos, antes pelo contrário.

(4.4)

Entrevistador: Como é que motiva os alunos para as atividades a realizar na aula?

MPA.M: Às vezes mesmo a “frio”. Não defendo que a atitude lúdica seja melhor metodologia para se trabalhar um conteúdo, conhecimento. Não defendo por experiência, por estudo. Eles têm consciência que o que é trabalhado na escola é uma aprendizagem que serve de suporte para os próximos anos de escolaridade. Às vezes motivo-os de forma diferente, e vejo neles o mesmo comportamento, pois já interiorizaram que o que aprendem é importante. Às vezes basta aplicarmos a palavra “jogo” para que eles sintam o trabalho na sala de aula, de forma diferente que o habitual. Tenho três atletas. Faço o reconhecimento das vantagens do que fazem para além da sala de aula. Falamos muito na base do conhecimento prévio e experiência dos alunos. Elogio o comportamento deles.

(4.4.1)

Entrevistador: Quando sente necessidade de mudar de atividade na aula, a quê que fica a dever-se essa necessidade?

MPA.M: Mudo de atividade sempre que sinto dificuldades de compreensão por parte dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou quando os alunos começam a perturbar a aula.

(4.5)

Entrevistador: Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

MPA.M: Quanto às TIC temos algumas limitações, embora tenham o Magalhães, os alunos têm problemas quanto ao número das tomadas e à resistência das baterias. Em relação ao Magalhães, este é um recurso que nem todos têm. Mando fazer trabalho em casa.

(4.6)

Entrevistador: Qual ou quais o(s) material(s) mais utilizados nas suas aulas? Porquê?

MPA.M: Fazemos muito. Acho que a construir o saber aprendem muito. A escola não está muito apetrechada a nível de materiais. A construção de material é muito importante. Utilizo sólidos, materiais estruturados.

(4.7)

Entrevistador: Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

MPA.M: É engraçado, embora eles saibam que os manuais não foram escolhidos por mim, respeitam muito o manual. Respeitam mais do que no início do ano letivo. Há uma relação mesmo afetiva com o manual. Eles ficam cá na escola. Os trabalhos de casa são sempre de acordo com o que foi trabalhado. Quando identificam algum erro ficam todos contentes por descobrirem-no. Estão a circular livros meus emprestados acerca da história do Porto e de Matosinhos. Eles trocam entre eles.

(4.8)

Entrevistador: Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

MPA.M: Menos à vontade não me sinto em nenhuma. Mais à vontade...Eu trabalho muito de uma forma transversal, interdisciplinar, embora identifique a área que prevalece a língua portuguesa. Defendo dois professores no 1.º CEB, por sala porque tive experiência e foi fantástico. Há um enriquecimento grande quando há partilha, não só em grupo, mas também entre pares.

(4.8.1)

Entrevistador: Conhece as preferências dos seus alunos?

MPA.M: Sim. De uma forma geral a língua portuguesa e a matemática com base no raciocínio lógico-matemático.

(4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

MPA.M: Não há uma mancha muito definida.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

MPA.M: A avaliação é contínua. Eles sabem que a forma como entram na sala de aula já está ser alvo de avaliação. Tenho um caderno onde registo tudo. Tenho duas ou três grelhas que utilizei pouco tempo. Apenas registo observações feitas acerca de determinados alunos. Tenho símbolos para as três áreas curriculares disciplinares.

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

MPA.M: Nunca falámos sobre isso. Engraçado, que foi focado um ponto que estava adormecido em mim. Eu fico contente por eles não terem medo das provas de avaliação. Têm a noção que não é o único instrumento de avaliação.

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

MPA.M: Não posso esquecer que estou num agrupamento...(risos). Tenho uma certa autonomia. Não tenho em consideração aquela avaliação tradicional. Faço avaliação contínua e tenho autonomia para contornar um certo peso dado às áreas curriculares disciplinares. O peso da avaliação trimestral é relativo. Os pais gostam de ver a materialização do conhecimento. Destaco a relação entre professora da turma e o do apoio.

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico? Quantos alunos têm a turma?

MAP.N: Este é o oitavo no que dou aulas, embora não sejam seguidos no 1.º CEB, quatro no 2.º CEB e quatro no 1. CEB. Tenho 31 anos de idade. Tenho 24 alunos na turma, 20 no 3.º ano de escolaridade e 4 no 2.º ano de escolaridade, um deles está a nível do 1.º ano de escolaridade. Esta aluna estava muito atrasada, relativamente ao restante grupo. A Alícia tem dificuldades e nesta altura começo ter resultados que me agradam mais. Em setembro, no início do ano letivo ela não estava ao nível dos meninos do 2.º ano. A miúda entrou mais tarde para a escola, a par disso, não frequentou a Pré, ou seja, havia uma série de conteúdos do ano anterior não tinham sido dados, trabalhados. Eu tive dificuldade em diagnosticar em que patamar da aprendizagem se encontrava. No primeiro período verifiquei que tinha muitas dificuldades na leitura, na escrita...bem resolvi começar pelos casos de leitura e não surtiu efeito. A par disso a miúda não estava motivada, talvez pelo meio familiar, porque ela tem muitos irmãos, e por um lado, é superprotegida; por outro, é a mais nova e deixam-na andar mais à vontade. Eu tive muitas dificuldades em trabalhar com ela. No início no 2.º período, eu levava a miúda no meu pensamento para casa e sentir se o meu trabalho estava a ser bem realizado. E mudei as estratégias, voltei ao início e a aluna já estava a ler e escrever, e agradou-me mais. Vou começar com ela nos casos de leitura. A minha etapa não é terminar com eles todos porque sei que não hei-de conseguir, pelo menos o que fizer com ela ficará bem consolidado.

(2.2.)

Entrevistador: Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

MAP.N: O caso que agora acabei de destacar com Dificuldades de Aprendizagem, a Patrícia. No Carnaval decidi elaborar o PR, como salvaguarda.

(2.2.2)

Entrevistador: Quais as razões que justificaram a retenção de alguns alunos?

MAP.N: Retenção..., partindo do caso concreto da Patrícia em que nos dizem que reprovar em último recurso, até mesmo para a motivação...e eu concordo plenamente. Se fosse há uns anos

atrás, outro tipo de escola que nós tínhamos, ela é uma aluna que capta atenção. Ela mudava de turma, agora não e acompanha o grupo num nível diferente. Por um lado, torna-se mais difícil para o professor. É complicado.

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

MAP.N: Não. Já desempenhei ao nível do 2.º CEB.

(2.3.3)

Entrevistador: Em que medida o cargo influenciou a sua prática letiva?

MAP.N: Não influenciou. No início foi o de Diretor de Turma e isso já faço no 1.º CEB. Fazemos um bocado de tudo, somos professores, amigos, somos o elo de ligação entre a escola e a família. E temos ainda a parte burocrática do cargo, temos imenso trabalho.

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

MAP.N: Desde o início do ano letivo, de setembro.

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

MAP.N: Uma parte foi daqui, de alunos que frequentaram cá a Pré e continuaram. A outra parte são alunos que vêm de fora e/ou moram aqui nas imediações da escola, porque têm familiares que vivem aqui perto da escola.

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogêneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

MAP.N: Acho que não deveriam existir. Devia ser cada ano de cada escolaridade por si. Mesmo sendo turma com um único ano de escolaridade e não com níveis, nós temos ritmos diferentes que temos de respeitar e trabalhar com esses alunos. Depois há mistura e é mais complicado e a diferença acentua-se mais. No meu caso, aqui na turma sinto isso. Os que sabem tenho que continuar a apoiar e os que não sabem, tenho que dar mais atenção. A responsabilidade é nossa.

(2.6.1)

Entrevistador: Que responsabilidades para a escola, para o professor e para o aluno?

MAP.N: Aquilo que eu conheço da legislação, esta formação de turmas heterogêneas está na lei e a partir daí o agrupamento tem por base essa legislação. Em reunião, a coordenadora do 1.º CEB informou-nos que um menino...podemos fazer o pedido de um aluno que fique no 2.º ano de escolaridade se nós acharmos que é mais conveniente para o aluno frequentar o nível em que se encontra, podemos pedir e depende da Direção, da família. Neste momento, acho que as escolas demitem-se de fazer aquilo que está na lei.

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

MAP.N: Predisposição para...nós temos que, na sala de aula para os alunos de sentirem motivados inicialmente pôr ênfase em nós. Digamos tentar arranjar estratégias que chamem atenção, a partir daí...Cativar os miúdos, trazer coisas novas para a aula, atividades diferentes, criar rotina. Não faço todos os dias atividades diferentes por causa dos níveis que a turma tem. Por exemplo, com o PNL, se pusermos o manual de parte, num conto, se lermos à turma, se fizermos o resumo, dramatização...todos podem participar. Se sair um pouco da rotina normal os alunos gostam.

(3.1.2)

Entrevistador: Em que medida, essas alterações contribuíram para o sucesso dos seus alunos com ou sem D.A. e um melhor desenvolvimento profissional, enquanto docente?

MAP.N: Sim. Neste momento sim. Quando peguei na turma e vi que a Patrícia não estava no mesmo nível que os outros colegas, confesso que fiquei atrapalhada e preocupada. Eu acabo por ter três níveis, tenho de pôr o 3.º a trabalhar, o 2.º e depois a Patrícia. Há atividades que a Patrícia acompanha, aquilo que os outros fazem, por exemplo, o Estudo do Meio, embora não domine a técnica da leitura. Os do 2.º ano já se encontram num patamar diferente. Chego a esta fase e vejo o trabalho que realizei com ela, ainda tenho que gerir tudo. Eu não posso fazer uma aula específica para a Patrícia. Não posso dar à Patrícia e esquecer os outros meninos. Há textos, conteúdos...na Língua Portuguesa para produzirem um texto, a Patrícia escreve frases, no fundo a aula é para todos, embora com tarefas diferentes.

(3.2)

Entrevistador: O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

MAP.N: Dificuldades de Aprendizagem são aqueles meninos essencialmente que não consegue acompanhar o programa dito normal e temos que ir ao programa esmiuçar e pôr os conteúdos que vão de encontro às capacidades desses alunos.

(3.2.1)

Entrevistador: Trace um perfil de um aluno com dificuldades de aprendizagem.

MAP.N: Para mim um menino com Dificuldades de Aprendizagem é basicamente aquele que não consegue acompanhar o programa; na sala de aula não consegue ter o mesmo rendimento escolar que os outros meninos. É preciso estarmos sempre a insistir com recursos ao reforço positivo, recusa de trabalhar, quando estão menos motivados.

(3.2.2)

Entrevistador: Que áreas curriculares e de intervenção psicopedagógica privilegiaria num diagnóstico de um aluno com D.A.?

MAP.N: No caso concreto da Patrícia, mais ao nível da área da Psicologia, era uma aluna havia dias que me fazia as cosias direitinhas, outros não. Ou aliada à personalidade dela ou ao facto dela estar mais motivada para...ou não...eu comecei a observar, a sentir que seria necessário ter o parecer de alguém para me orientar, para ver se aquilo que pensava correspondia à realidade ou não; será que as Dificuldades de Aprendizagem teriam fatores internos, externos, ou seriam só facto de não ter frequentado a Pré e que a tivesse atrasado na aprendizagem, e façam com quem ela não se envolva e não esteja no mesmo patamar que os outros? Falei com a psicóloga e o apoio é dado pela Câmara de Matosinhos. Dois tipos de apoio, um relativo ao apoio psicológico e outro na parte pedagógica. A psicóloga pegou nela e avaliou o estágio de desenvolvimento e aprendizagem no momento em que ela estava. Concordou comigo, com a minha atitude, logo no início do 2.º período. Não fiz antes porque não a conhecia. A psicóloga, juntamente comigo iniciámos o encaminhamento para os serviços de psicologia, para ver se sabíamos qual a fase de desenvolvimento em que se encontra.

(3.3)

Entrevistador: Como define currículo?

MAP.N: Currículo, todos nós temos e sabemos que é o programa que temos que cumprir. Temos que trabalhar, temos que chegar ao final do ano com o currículo cumprido. Claro que no final do ano vamos ser mais rigorosos. Terá de ser a súmula do nosso trabalho porque já apresenta diferenças desde o início do ano letivo até agora.

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua conceção de Projeto Curricular de Turma?

MAP.N: O PCT é um documento, basicamente, onde contém informações gerais da turma. Quando nós chegamos ao final do ano, há uma série de tópicos que temos de colocar no PCT para caracterizarmos a turma que temos: n.º de alunos, idades, caracterização socioeconómica da família, a partir daqui, ao longo do ano, nós vamos acrescentando e vai sendo um documento onde caracteriza a parte do trabalho que vamos fazendo com a turma. Transmitir para o PCT tudo...a prática, a ação educativa. Quem ler um PCT, por mais que a gente diga que é difícil trabalhar com os níveis nem sempre vê o trabalho efetivo com os alunos. Nunca ficamos com a verdadeira realidade do trabalho feito com a turma. Não consigo cumprir na plenitude na plenitude os objetivos na turma. No fundo, um documento onde fica registado parte do nosso trabalho, da caracterização da turma, estratégias que utilizamos e a superação das dificuldades que nos foram aparecendo, etc..

(3.4.1)

Entrevistador: O que deve privilegiar, quando a turma tem alunos com D.A.?

MAP.N: Vamos salientar que temos “aquele aluno” ou “alunos”, descrever o trabalho efetuado com eles, mais individualizado, no caso da Patrícia, posso dizer que estou com ela e que consigo ensinar com um ensino individualizado.

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

MAP.N: A pedagogia diferenciada é uma prática que temos de trabalhar junto dos meninos que têm Dificuldades de Aprendizagem, necessidades de aprendizagem diferentes. Eu tenho alunos sem Dificuldades de Aprendizagem mas têm ritmos diferentes. Sou eu que tenho de arranjar estratégias diferentes para determinados alunos, para que atinjam ou façam o trabalho. Diferenciação curricular, temos aqueles miúdos com dificuldades, mas que não estão integrados em nenhuma alínea da Educação Especial. Temos que ir ao currículo buscar conteúdos a adaptá-los segundo as diferenças dos alunos. Por exemplo, temos um texto e podemos explorá-los todos, mas a partir de questões mas mais simples que outras, produzir texto com conexões; se não produz, escreve simplesmente frases. Vou ao currículo, vamos esmiuçar os conteúdos, de acordo com os alunos que no aparecem pela frente.

(3.6)

Entrevistador: O que é que entende por material pedagógico? Para que serve?

MAP.N: Material pedagógico é tudo o que temos na sala de aula, jogos, tangrans, geoplanos, blocos lógicos...no fundo todo o material manipulável, que ajude a consolidar as aprendizagens dos miúdos, e tudo se for com material concretizável também ajuda a desenvolver o cálculo mental, o raciocínio. Para mim, dispositivo pedagógico, não sei se a minha conceção está certa, é mais aquele material que utilizamos tipo, os PowerPoint, biblioteca...Eu vejo o manual escolar como um apoio. Como material como um suporte. Pode-nos ajudar, mas também nos pode atrapalhar. Mas também este ano tenho esta ideia porque a escola está envolvida no Plano da Matemática quando saiu a aprovação de que a escola teve autorização para trabalhar o Plano da Matemática, os alunos a nível de agrupamento tinham todos adquirir o livro, todos nós sabemos que o programa sofreu grandes alterações e os manuais não cumprem a ordem dos conteúdos...temos dois percursos para percorrer o programa de matemática. Nós escolhemos o percurso B. É a sequência pela qual aparece os conteúdos é diferente da do percurso A. Para cada tópico fomos nós grupo, formulámos as tarefas a desenvolver com cada turma. O manual tem a programação antiga e saltamos no manual. Não sei se as provas de aferição no próximo ano serão feitas de acordo com o novo programa de material. Se não forem, aqui está uma incongruência, e o menino poderá ter má nota.

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

MAP.N: Sim. Há aqui na escola um formulário que é igual para todos em que nós vamos diagnosticar vários itens para parâmetros...dificuldades diagnosticadas nos alunos...Não consigo cumprir na plenitude os objetivos na turma. Quais são as partes que vamos responsabilizar, professor, pais e alunos. Mas eu já me responsabilizo, que lá diz já faço todos os dias, apoio individualizado, controlar mais o trabalho de casa...No fim fazemos uma síntese de cada aluno.

(3.7.1)

Entrevistador: Será possível nesse formulário/modelo contemplar várias práticas de ensino diferenciado de forma discriminada? Ou acredita que seria necessário acrescentar alterações para que isso pudesse acontecer?

MAP.N: Não. Nós nunca somos... No que lá está nós temos a liberdade de acrescentarmos alguns parâmetros, mas nunca somos capazes de caracterizar na íntegra uma ideia. Aquilo que eu sinto e que pegar no plano vê bem o que está a ser trabalhado com o aluno com dificuldades de aprendizagem.

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

MAP.N: Sucesso escolar (risos) se formos às estatísticas induzem-nos em erro. À partida...se chegarmos ao final do ano e o nosso sistema funciona assim, uma turma transita toda para o 4.º ano, da minha turma vamos ter um sucesso 100% em todas as áreas e os meninos não têm sucesso em todas as áreas. Para mim passa por aí...mas não devia porque quando pego num teste e vou cotar, há alunos que não têm 100%, mas há outros que fariam abaixo dos 50%. No final do ano se formos para o patamar do sucesso e do insucesso, transitaram e não transitaram. Se transitaram 100% da turma, eles têm sucesso escolar. Se formos analisar por % o sucesso escolar já é diferente. Digamos, para mim sucesso escolar é quando um aluno consegue basicamente atingir as competências que lhe estavam determinadas para esse ano de escolaridade e chega ao final do ano com determinados resultados.

(3.8.1)

Entrevistador: Quando o aluno é alvo de insucesso, que fatores estiveram presente para que isso acontecesse?

MAP.N: No caso da minha aluna são fatores intrínsecos e extrínsecos. A família, no caso da Patrícia é um fator determinante na minha opinião porque passei a responsabilizar mais os pais. Surtiu efeito, pois disse que a miúda estava fraquinha, deveria ter mais apoio em casa e muitas vezes chegava à escola com os trabalhos de casa por fazer. Se aquilo é lecionado na aula e se não há um certo apoio do outro lado, torna-se difícil para a criança. A aluna passou a vir com os trabalhos feitos e se não faz, explica-me o motivo.

(3.9)

Entrevistador: O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

MAP.N: Bom e Mau aluno!? O Mau aluno não quer dizer que não tem capacidade para progredir na sua aprendizagem. O Bom aluno é aquele á partida, quando nós damos um conteúdo, observamos logo se assimilou, captou e produz trabalho com facilidade em contexto de sala de aula. Estes alunos atingem na plenitude os objetivos propostos para aquela aula,

conteúdos. Já os maus alunos às vezes têm associado o desinteresse, fatores internos. No caso da Patrícia, não quer dizer que seja má aluna, mas é uma menina com dificuldades e saído patamar onde ela está porque é muito persistente. Não produzem trabalho, ficam parados e posteriormente reflete-se nos resultados. Também pode passar por questões comportamentais, concentração.

(4.1)

Entrevistador: *Como é que caracterizaria a sua turma, em termos de **comportamentos sócio emocionais, comportamentos relacionados com a receção da informação, comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação?***

MAP.N:

Comportamentos sócio emocionais

Tenho um pouco de tudo. Tenho alguns alunos 2 a 3 que se levantam sem pedir autorização, uma constante. Um deles até está a ter apoio psicológico porque não cumpre as regras da sala de aula. É um miúdo extremamente mimado. É uma aberração. A restante turma, já nesta fase para pedir para sair do lugar têm que pedir autorização, põem o dedo no ar. Sei bem que tenho outro, ainda são muito imaturos. Quando refiro imaturos, é do género, “- Oh professora...ele fez-me isto.” Pegam-se muito uns com os outros, acusam-se. Praticamente é toda a turma. Se eu for atender aos casos particulares, após o intervalo, nunca mais começo a aula. Em termos de regras, no início do ano estavam muito piores. Eles não tinham regras; o facto de, todos os anos, terem um professor. Dou sempre 20 a 30 min. para os sossegar. Em termos comportamentais é uma coisa complicada. É preciso estar de uma forma sistemática avisar os alunos para que se comportem bem. A organização do horário mexe muito com a turma, se fosse outra organização de horário, só da parte da manhã e as atividades extracurriculares de tarde, teriam outro rendimento. Passa pela capacidade de atenção, concentração e está comprovado que parte da manhã a atividade cerebral do ser humano está mais ativa.

Comportamentos relacionados com a receção da informação

Quando estou a ensinar um conteúdo novo eles têm distrações ditas normais; ficam atentos durante cinco minutos. O problema da minha turma é a concentração e a atenção. Também existem regras que têm de ser trabalhadas para além da escola. Tenho meninos que, quando estão a olhar fazem tudo e mais alguma coisa...quando lhes ponho a tarefa, muitos terminam depressa, tenho que ter sempre fichas livres para lhes dar. Tenho meninos que quando estão a

iniciar outros estão a terminar. Eu geralmente, com a Patrícia relativamente aos conteúdos, tiro fotocópias para que ela possa ir além dos seu trabalho habitual. Ela não tem um ritmo sequencial de trabalho, tem períodos curtos com o mesmo ritmo. A seguir, pode vir num dia em que pode descarrilar.

Comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação

Tenho de saber controlar a turma muito bem, equilibrar o trabalho de acordo com o comportamento. Dou-lhes a oportunidade de falar sobre um determinado tema, experiências do dia-a-dia. Tenho de controlar o excesso de informação para que eles possam assimilar devido ao comportamento. Acabam sempre por divagar. São recetivos, gostam de partilhar o que têm a falar sobre os conteúdos. Fico satisfeita quanto aos resultados obtidos. Meti-os a trabalhar em grupo e funcionou, mas instala-se o barulho e eles distraem-se e mudei a disposição da sala de aula em U.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

MAP.N: Basicamente, eu trabalho tendo em conta a planificação mensal. No caso da Matemática, estamos a trabalhar os novos programas, surge a situação que falei atrás, digamos, estamos atrasados mesmo em relação ao plano da matemática, porque no início do ano letivo tivemos que fazer a planificação anual do PM. Andamos à deriva. Quando surgiu a planificação do PM em Outubro, perdemos imenso tempo. Tendo em conta o tópico que estamos a dar, estipulado pelo grupo e seguindo a planificação anual, cumpro as tarefas, depois escolho as do livro. No grupo as tarefas saem todas iguais para a turma. Temos que complementar com outras tarefas, porque as do PM não chegam. Para mim isto é só floreado enfim. Pego nas tarefas, no manual e quando vejo que é importante consolidar utilizo outro material. Língua Portuguesa e Estudo do Meio sigo a planificação mensal. Inicialmente, comecei a ficar cansada. Acabo por ter 3 níveis. Eu deixo tudo registado.

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as duas idades; ritmos de aprendizagem...)

MAP.N: Eu penso em tudo. Quando leciono um conteúdo novo preocupo-me com as estratégias. Depois vou descendo noutros patamares. Depois penso: “- Será que com esta estratégia aquele aluno vai compreender?”

(4.4)

Entrevistador: Como é que motiva os alunos para as atividades a realizar na aula?

MAP.N: Pelas atividades, pelos conteúdos...queremos ou não existem determinados conteúdos com os quais nos sentimos mais à vontade. Geralmente, tento aliar às estratégias uma atividade que seja diferente para chamar à atenção, cativá-los e sentir que eles compreenderam.

(4.4.1)

Entrevistador: Quando sente necessidade de mudar de atividade na aula, a quê que fica a dever-se essa necessidade?

MAP.N: Nem sempre. Eles distraem-se muito facilmente. Por exemplo já estive a senhora enfermeira a trabalhar o conteúdo..., comportaram-se muito mal, mesmo dentro da sala de aula. Depende do interesse no momento. Não basta dizer está quieto, para...

(4.5)

Entrevistador: Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

MAP.N: Depende do conteúdo que estiver a dar. Como tenho os dois níveis nem sempre faço aulas com apoio de materiais.

(4.6)

Entrevistador: Qual ou quais o(s) material(s) mais utilizados nas suas aulas? Porquê?

MAP.N: Tenho utilizado o tangram, o geoplano, quando é para conteúdos novos. O MAB...utilizo porque tenho necessidade de concretizar.

(4.7)

Entrevistador: Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

MAP.N: Ouvir na biblioteca uma história em PowerPoint, mesmo que não seja na biblioteca; eles gostam na sala de aula ver no écran um filme.

(4.8)

Entrevistador: Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

MAP.N: Não há uma área curricular de eleição. Pode haver um ou outro conteúdo onde eu me sinta mais à vontade. No Estudo do Meio estive a tratar do aspeto físico do meio ambiente, orientação, não me cativa muito...

(4.8.1)

Entrevistador: Conhece as preferências dos seus alunos?

MAP.N: Mais ou menos. Tenho alunos que dizem e mostram gostarem da Língua Portuguesa e Matemática. Alguns dizem que não gostam.

(4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

MAP.N: Sim.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

MAP.N: Este ano, há registos. Noutros anos não. Este ano sim, está diferente...está relacionado com algumas coisas que me aconteceram este ano. Eu mudei de estratégia. Este ano faço com a turma além das provas que faço, deviam ser mensais, mas acabam por ser trimestrais. Faço cotação e registo. Faço isso, tenho os meus registos. Eu não registo no PC ou que esteja informatizado. Identifiquei-me com o registo no caderno. Não sou uma pessoa de me sentar muitas horas no computador. Avalio a leitura, matemática. Já tive outros, nem passa pela organização, nem pelo desleixo...é por cansaço com tanto papel, tanta burocracia.

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

MAP.N: Nunca lhes perguntei. Nem tive oportunidade. Viu gostar de saber a opinião deles, mas não quero que mude...Se conhecesse a minha turma há mais tempo, bastava as fichas trimestrais, mas faço as intercalares, mensais.

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

MAP.N: Tento ir de encontro à realidade que tenho. Se fosse só um nível, podia até trazer coisas bonitas só que às vezes vejo-me atrapalhada. Enquanto eu tenho um 3.º ano que logo no início do ano começa a dar a numeração até à dezena de milhar, os do 2.º ano começam a dar até ao milhar...Não faço floreados.

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico? Quantos alunos têm a turma?

ANP.O: Tenho 52 anos de idade e leciono há 31 anos no 1.º CEB. A minha turma é composta por 20 alunos, pelo 2.º/3.º e 4.º anos de escolaridade.

(2.2.)

Entrevistador: Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

ANP.O: Tinha uma menina em Lisboa, em Queluz que foi muito engraçado...a garota aprendeu a ler com a Rua Sésamo. Primeiro ano, a menina não falava, parecia um bicho...sempre, sempre...Não falava, não ria. A menina começou a abrir quando levava a Rua Sésamo. De manhã gravava a Rua Sésamo e começava a aula com um episódio da Rua Sésamo. Sentávamo-nos todos, a menina começou a desabrochar assim. Foi muito engraçado. Outro caso, foi aqui em Francos. Tinha um rapazinho que despacharam para a minha turma e andava no 2.º ano de escolaridade. Ele tinha 13 anos de idade e meteu-se comigo. Era bem mais alto do que eu. Ou porque engraçou comigo ou por outra coisa...é que veio sempre à escola nunca faltou e aprendeu a ler. Esse ano vim embora e não soube o que foi feito dele. A mãe dizia que ele era carteirista mais honesto. O aluno vinha para a escola bem limpo. Esse menino andava completamente...no 1.º ano não aprendeu a ler; no 2.º ano empancou. Era um menino agressivo, e provavelmente foi a minha maneira de ser que o cativou. No ano seguinte mudei de escola, e ele ia ter comigo e lanchávamos sempre. Ele acabou por aprender a ler e não tanto a escrever.

(2.2.2)

Entrevistador: Quais as razões que justificariam a retenção desses alunos?

ANP.O: Eu retive sempre alunos que não sabiam ler nem escrever. Acho que o saber a ler é muito, muito importante. Todos os alunos que não estão à vontade na leitura e na escrita devem ficar retidos.

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

ANP.O: Sou coordenadora de ciclo e de ano de escolaridade.

(2.3.3)

Entrevistador: Qual a influência do cargo na prática letiva (melhoria das aprendizagens dos alunos, subcarga de trabalho,...)?

ANP.O: Nenhuma. Nós temos tanto papel para preencher, tanta justificação para qualquer decisão, comportamento que queríamos ter, que não dá...não temos tempo para discutir sobre o que é mais importante para o aluno. Realmente dá para trocarmos materiais, ou nos intervalos, às vezes é que trocamos ideias, materiais...Existem muitas reuniões com muita papelada para preencher. As reuniões de ano são para planificar o trabalho. Agora as reuniões de ano são com grupos de 11, 12...professores. Temos realidades, escolas com meios muito diferentes. Não dá. Na própria escola sempre trabalhei em grupo.

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

ANP.O: Só este ano letivo.

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

ANP.O: Com grupos da Pré.

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

ANP.O: Penso que é um perfeito disparate. O ministério que nos tutela não sabe o que está a fazer. Porque...claro que se tem que olhar ao ritmo de cada criança...isso é lógico, uns andam devagar outros mais depressa. Eu acho que pôr criancinhas que não sabem ler numa turma de 4.º ano ou 3.º ano acompanhar, existem alguns que ficam sempre de fora. E esses é que ficam traumatizados e não podem sair do grupo. E não ficam mais traumatizados verem os seus colegas a avançar e eles a ficarem para trás, não conseguindo aprender, uns a fazer trabalhos do 3.º ano e esses a fazer trabalhos do 1.º ano. Existe em muitos alunos no 4.º ano, por acaso não acontece muito, tive alunos que se recusavam fazer os trabalhos mais simples e queriam fazer os trabalhos dos outros. Não aceitavam. “- Eu quero fazer com os outros.” As crianças têm essa sensibilidade em verificar que uns avançavam mais que outros. Como é que essa criança se

sente? Sozinho com dois, com três...verem os colegas irem para o 5.º ano e eles a ficarem. Por amor de Deus, estão a brincar com as crianças. A criança adapta-se muito facilmente aos colegas. Eles no 1.º ano estão todos juntos, no 2.º ano estão no mesmo grupo e saindo da turma não sentiam quase nada, mas vão sentir muito mais nos próximos anos de escolaridade.

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

ANP.O: É o que vem de dentro. Não tenho nenhuma definição...é o gosto que eu tenho, o gozo, o amor, a entrega.

(3.1.2)

Entrevistador: Em que medida, essas alterações contribuíram para o sucesso dos seus alunos com ou sem D.A. e um melhor desenvolvimento profissional, enquanto docente?

ANP.O: Sim. Depois sou uma lapa. Não os largo. Tenho pena de não estar com eles e poder desenvolver os trabalhos que gosto

(3.2)

Entrevistador: O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

ANP.O: Dificuldades de aprendizagem pode ser desinteresse, mau ambiente familiar...isto são fatores. Quando a criança não consegue chegar a sítio algum, anda completamente perdida. Existem casos em que o professor pode melhorar em muito a vida daquela criança.

(3.2.2)

Entrevistador: Que áreas curriculares e de intervenção psicopedagógica privilegiaria num diagnóstico de um aluno com D.A.?

ANP.O: A Educação Física, Música e Plástica. São áreas que servem para evidenciar algumas dificuldades de aprendizagem que não conseguimos diagnosticar doutra forma. Muitas vezes são bloqueios que não deixam a criança aprender.

(3.3.)

Entrevistador: Como define currículo e competência?

ANP.O: Currículo é o programa que se tem que dar. É tudo com base no trabalho que a turma permite desenvolver. É o saber em uso, numa ficha pode ser um diálogo, uma conversa, duas ou três perguntas no quadro, prática que espelhe o que a criança tenha aprendido.

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua concepção de Projeto Curricular de Turma?

ANP.O: PCT é aquilo que eu faço ou aquilo que me pedem para fazer. O PCT como eu faço não me diz nada. Eu sempre o fiz de uma maneira muito atabalhoada, tirando as minhas notas da família, não é muito bem organizado, mas sei o que lá está. Eu sempre fiz isso, mas não chamava de PCT, mas de dossier. Fazia isso porque não era muito bonito, mas sim, era um dossier pelo qual me orientava: pensar na turma, ver o que fazer na turma... Não me identifico com esse formalismo.

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

ANP.O: Diferenciação curricular será um currículo diferente, serão as competências diferenciadas. Pedagogia diferenciada serão métodos de trabalho diferentes para um, para outro... A diferenciação curricular pressupõe a adaptação curricular e flexibilização do currículo.

(3.6)

Entrevistador: O que é que entende por material pedagógico? Para que serve?

ANP.O: Para mim é a mesma coisa. Material pedagógico é tudo aquilo que utilizo para trabalhar. Nunca pensei nisso. Continuo a dizer que é a mesma coisa.

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

ANP.O: Preencho umas quatro a cinco folhas.

(3.7.1)

Entrevistador: Será possível nesse formulário/modelo contemplar várias práticas de ensino diferenciado de forma discriminada? Ou acredita que seria necessário acrescentar alterações para que isso pudesse acontecer?

ANP.O: Acho que o PR é abrangente. Não tem campo para descrever de forma individualizada. Eu tive um pai que estava a ler as estratégias, perguntou o que eu ia fazer com o menino e ele... Nas reuniões de pais caracterizo quem tem mais dificuldades e onde, os que estão melhor e aqueles que não têm dificuldades. Este ano não fiz porque não conhecia a turma. E houve um

pai que me disse assim: “- Ó professora, diga-me uma coisa, como é que, com a turma que tem consegue!?” A maioria dos pais leem os PR e não prestam muita atenção. O contexto social e familiar é muito importante. São meninos que têm grande poder económico mas que de facto os pais estarem com eles a fazerem um trabalho de casa...não. Os meninos chegam atrasados, não trazem o caderno, não vêm buscar a avaliação.

(3.7.2)

Entrevistador: Quando elabora um Plano de Recuperação, que estratégias de pedagogia diferenciada e diferenciação curricular, habitualmente assinala como prioritárias?

ANP.O: No PR estão estratégias que faço com eles diariamente, que já faço. É intensificar o ensino individualizado. A nível de apoios pedagógicos acrescidos, não temos. A escola não colocou nenhum, o que fez foi, os coordenadores de escola e docentes apoiaram esses alunos porque tinham algumas horas de estabelecimento. Geriram recursos de forma eficaz. É pouquinho. Na minha opinião formar-se-iam grupos de apoio mais pequenos com dificuldades de aprendizagem e a criança podia “arrancar” e quando estivesse bem, voltava para a turma. E depois trocavam. Se calhar não eram retidos, não haveria esses grupos todos.

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

ANP.O: Sucesso escolar é a criança ser feliz na escola, gostar de aprender e aprender...

(3.9)

Entrevistador: O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

ANP.O: Mau aluno é aquela criança que é mal educada, mal comportada que não tem regras porque...”não me apetece fazer”, “não quero fazer”. mau aluno é aquele que provocava distúrbios, é aquele com quem não se consegue falar, trabalhar. O bom aluno é mesmo um bom aluno, que se diz uma vez e já está...Como eu gosto de ouvir: “- Eu já percebi.”, “- Ouvi entendi logo.” É aquele que no dia seguinte traz uma pesquisa feita e a apresenta á turma.

(4.1)

Entrevistador: Como é que caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos Sócio Emocionais, comportamentos relacionados com a receção da informação, comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação?*

ANP.O:

Os meus alunos tirando seis ou sete são crianças muito rebeldes, arreliadoras, provocadoras; saem do lugar, já não tanto. Tu estás a explicar uma coisa e eles viram as costas porque estão distraídos, conversam com o do lado...perturbam muito a sala de aula. Estão habitualmente desatentos; não estão muito para se aborrecerem. No entanto, eles acabam por me ouvir. Não são capazes de fazer um elogio. Deitam abaixo uns aos outros. Dentro da sala de aula não têm brio. É preciso estar em família: “- O que aprendeste hoje na escola?” Acho que os pais deviam passar de novo na escola, deviam ser responsabilizados. Por exemplo, o Estudo do Meio com tanto conhecimento dava para apresentar trabalhos com os pais se for contínuo.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

ANP.O: Eu faço planificação mensal, depois dessa planificação mensal, muitas vezes o que está lá planificado não coincide com aquilo que vou fazer. O horário disciplinado no 1.º ciclo do Ensino Básico, na minha opinião não ajuda nada ao sucesso dos alunos. Por exemplo, tu vais com um trabalho lindíssimo para a aula de Língua Portuguesa, a criancinha ou porque dormiu mal, está mal disposta, ficou doente de um momento para outro mudo de planificação; uma notícia, uma experiência da criança, um texto...Não temos que estar presos.

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as duas idades; ritmos de aprendizagem...)

ANP.O: Em primeiro lugar penso que tenho de dar o programa; segundo lugar, penso de que maneira vou dar, vou fazer chegar aos meus alunos isto, estratégias para uns e outros, etc..

(4.4)

Entrevistador: Como é que motiva os alunos para as atividades a realizar na aula?

ANP.O: Conforme...às vezes começo a aula com uma música relaxante; outras vezes cantam uma canção, outras vezes nada, depende.

(4.5)

Entrevistador: Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

ANP.O: Eu utilizo fotocópias e imenso o quadro. Ainda sou da velha guarda com o quadro.

(4.7)

Entrevistador: Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

ANP.O: Não sei.(silêncio). Nunca me demonstraram. Ainda não perguntei. São muito infantis e irresponsáveis e não sei se eles ainda são assim ou se quando eu conseguir chegar até eles, irão chegar se muito bons!? Chego ao fim do dia e digo que trabalhei que me fartei, estafei. Por vezes fecho a porta da sala de aula e sinto-me cansada e triste.

(4.8)

Entrevistador: Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

ANP.O: Com trinta e um anos de serviço são todas, mas eu detestava ensinar Matemática e adorava ensinar Língua Portuguesa. Eu estava numa escola, erámos 4 e então combinávamos, eu dava Língua Portuguesa às turmas todas e a outra dava Matemática. Olha correu tão bem. Ali era caseirinho...

(4.8.1)

Entrevistador: Conhece as preferências dos seus alunos?

ANP.O: Eu não acredito muito que...eu fiz o inquérito e falei com eles sobre isso. Não acredito em nada naquilo que eles me disseram no 1.º período. Neste momento não sei porque eles não têm aquela..."- Que bom,...vamos fazer..." Não manifestam as suas preferências.

(4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

ANP.O: Estão à vontade... Eles têm alguma dificuldade na Matemática.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

ANP.O: Eu avalio-os todos os dias. Eu dou uma área, tema e depois no fim desse tema faço uma ficha, Matemática...conforme. Acabo, eu dou uma ficha e avalio. Depois temos a avaliação sumativa trimestral. Às vezes acontece...há ali um espaço...e eu ponho um texto para avaliar o funcionamento da língua. Não produzo grandes instrumentos. Às vezes penso que um conteúdo está sabido e não está e depois vou lá outra vez...e no dia seguinte lembro de avaliar “aquilo” os alunos não aprenderam tão bem na altura.

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

ANP.O: Não. Eles nunca se pronunciaram. É que a turma só está comigo este ano. No entanto vou perguntar-lhes amanhã.

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

ANP.O: Têm dado resultados. Neste momento não faria qualquer alteração. No entanto, como gosto de aprender com as colegas mais novas faria alterações, pergunto sempre, gosto de experimentar.

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico? Quantos alunos têm a turma?

CBA.P: Eu tenho 61 anos de idade. Desde 1970, há 31 anos. Eu fui para o Canadá. A Escola no Canadá era diferente. Eu comecei em 1970 e fundei uma escola. Havia outras escolas mas não estavam ligadas ao Ministério da Educação. Eu fundei-a e somente em 1983 é que ficou oficial. Perdi muitos anos de serviço. Cá em Portugal tenho 20 anos, 10 anos cá e mais 10 anos entre cá e lá. A minha turma do 2.º ano tem 25 alunos.

(2.2.)

Entrevistador: Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

CBA.P: Têm passado por mim, cá em Portugal. No estrangeiro, os alunos que eu tive tinham muitas dificuldades na linguagem, devido à língua. Eram açorianos. Os do continente falavam muito bem o português. Eles não gostavam do português porque tinham aprendido com os avós que nunca foram à escola. Os pais foram para lá e não quiseram saber do português. Tivemos ações de formação para os alunos e pais com o objetivo de os convencer o quanto é importante saber português. E conhecemos imensas pessoas. Foi tão bonito, fabuloso conhecer as origens. Em Portugal tive sempre com casos/problemas de D.A.. Muitos mesmo. Não só, comportamento. Este ano tenho 4 meninos com D.A. a quase tudo, mas eles são humildes, não são mal comportados. A passo que tive alunos cá na escola, 12 anos no 4.º ano ainda. Tinham problemas de comportamento e juntaram-se as duas coisas. É muito difícil...muito difícil estar numa com meninos que não tinham interesse em andar para a frente. Eu tenho 4 alunos com D.A. em todas as áreas curriculares disciplinares, mas estes 4 já ano passado detetei no 1.º período, 1.º ano as suas dificuldades. Estes meninos estavam mais lentos no final do ano, que a restante turma. Este ano fiz logo PR para, imagina...Eles passavam para o 2.º ano e acho que correspondem a um 2.º ano mas também lentamente. Trabalhos diferenciados, com menos coisas, pequenos, frases concisas e diretas. E estar sempre à sua beira para que não se atrasem.

(2.2.3)

Entrevistador: Quais foram as medidas tomadas para resolver os problemas das D.A. (planos de recuperação)?

CBA.P: Estão separados, mas estiveram juntos, pois os bons alunos diziam-lhes tudo. Copiavam tal e qual. O bom aluno punha-lhe o livro e copiavam. Estão sozinhos os quatro num grupo e eu sentada à beira deles.

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

CBA.P: Não. Já fui coordenador ade ano. Vejo isso como uma responsabilidade acrescida. Nós temos que informar os professores sobre o que se passa.

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

CBA.P: Acompanho esta turma há dois anos.

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

CBA.P: Foi toda desta escola. Vieram 4 ou 5 de fora. Tenho uma menina ucraniana.

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

CBA.P: Nesta turma toda a gente passou do 1.º ano para o 2.º ano. Já tive turmas aqui que cheguei ao 4.º ano com D.A.. É muito difícil, difícil de dar aulas, principalmente quando formam turmas com quase todos repetentes. Como temos nesta escola uma. Já tive uma turma com 3 pela primeira vez no 4.º ano e todo o resto repetentes e com D.A. com 12 anos de idade. Estes 3 estavam totalmente deslocados numa turma daquelas. A aprendizagem destes 3 era muito prejudicada e até disse aos pais para os retirar daqui. Eles deveriam estra numa turma do 3.º ano. Este tipo de temas devia ter mais do que um professor. Estas crianças precisavam de ser ajudadas. Não existe apoio nenhum. São umas horitas, muito pouco apoio, é coordenadora da escola, a bibliotecárias, ambas com poucas horas, pouco mais. Eu tenho uma amiga voluntária que vem dar apoio a estes 4 meninos 3 vezes por semana dentro da sala de aula. As escolas não estão preparadas para termos apoio fora da sala, não temos uma sala para fazermos

a sistematização do que aprenderam cá dentro. Dentro da sala de aula os dois professores ao mesmo tempo não dá, os alunos com D.A. ouvem os dois e não se concentram.

(2.6.1)

Entrevistador: Que responsabilidades para a escola, para o professor e para o aluno?

CBA.P: Mais apoio, recursos físicos, isso é essencial porque existem muito meninos que precisam de ajuda. Pôr aquelas cabecinhas a pensar que é necessário estudar, hoje em dia influenciá-los para que um dia tenham uma vida melhor, motivá-los pois há falta de apoio nas famílias. Se tivéssemos mais apoios nas escolas, os alunos aproveitavam mais pois em casa não aproveitam nada.

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

CBA.P: Motiva-los...por exemplo, vai ser o Dia da Mãe. As mães veem cá. Eu digo assim: “- O que querem fazer para o Dia da mãe?” “- Fazer uma canção, ler um poema...”, “- Se fizessemos nós o poema!” “- Somos 25 meninos e vamos dividir em 4 grupos, cada grupo diz uma quadra.” E temos já o poema, hoje ensaiámos bem, de maneira adequada. Dramatizámos o poema...Vai ser giro, foi feito por eles. Sentir que eles foram atores ativos naquele trabalho. Eu parto do real e parto muito da motivação interior deles. E fizeram um postal diferente com o acróstico do nome da mãe.

(3.1.1)

Entrevistador: Utiliza o mesmo conceito de sempre, desde que começou a lecionar? Sentiu necessidade de mudar as suas representações face ao tipo de motivação que sempre utilizou?

CBA.P: Não. Estou sempre a mudar. Não contava hoje fazer esse poema nem pensar. Pus a ler um poema num livro enquanto pensavam nas suas mães que viriam à sala de aula. E foi no fim de lermos o poema que surgiu a hipótese de escrevermos o nosso poema. Eu planifico a aula mas mudamos. O meu conceito de motivação nasce do contexto da sala de aula, aproveito tudo o que os alunos dizem.

(3.2)

Entrevistador: O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

CBA.P: Eu estou a explicar qualquer coisa, parece que estão com atenção e não estão a ouvir. Eles não retêm informação. Pergunto muitas vezes: “- Perceberam todos?”, “- Percebemos.” Eu pergunto a um deles: “- O que é que disse?” Na hora não sai nada, muito calado... Outro qualquer responde logo: Não passa só pela retenção da informação, por muito mais. Por exemplo, ensinamos agora um assunto qualquer, o masculino, hoje sabem, amanhã já não sabem. A longo prazo, esquecem muito facilmente, pouca concentração, períodos curtos. Eu acho que demonstram dificuldades na leitura, se lessem mais em casa, se houvesse hábitos de leitura em casa, chegávamos à escola não tínhamos esse problema. Muitas vezes pergunto: “- Quantas vezes leste?” e respondem: “- Esqueci-me.”. Não são os miúdos que devem sozinhos ler, mas sim os pais. Por exemplo, trabalhar em simultâneo a leitura e a escrita.

(3.2.2)

Entrevistador: Que áreas curriculares e de intervenção psicopedagógica privilegiaria num diagnóstico de um aluno com D.A.?

CBA.P: Língua Portuguesa. Se não perceberem Língua Portuguesa não sabem fazer outra coisa, Matemática. É uma questão de compreensão, de interpretação. Música é importante, apesar aqui ser dada nas Atividades Extra Curriculares. O professor é muito importante porque se habitua a ouvir. Ouvir é muito importante, desperta para a concentração.

(3.3.)

Entrevistador: Como define currículo?

CBA.P: Currículo, nós temos sempre um programa a cumprir. O currículo pode ser desenvolvido com base na avaliação diária do aluno. Estamos a dar um assunto e avaliamos...vemos se compreenderam, se assimilaram. Temos sempre folhinhas de trabalho, não são só os manuais, é uma pequena fração do trabalho na sala de aula. É uma ajuda para seguir o programa, abordar um tema principal. Tiramos muitas fotocópias. É mais ou menos o programa a seguir. Oriento-me pelo programa mensal, se estou atrasada ou adiantada...

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua conceção de Projeto Curricular de Turma?

CBA.P: Projeto significa problema a desenvolver. Eu gosto...para PCT: como resolver qualquer problema? Estratégias a implementar, para isso há a caracterização da turma, através de inquéritos feitos aos pais, vamos conhecendo o aluno um bocadinho. Na continuação, no 2.º

ano eu já conheço bem os alunos, os seus familiares, os seus problemas, doenças, (asma,...); o PCT é bom nesse aspeto, está ali tudo mais alguma coisa a seguir para esse ano.

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

CBA.P: Por ter estes 4 meninos e não só, e uma Ucrâniana, que tenho de parar muitas vezes, porque ela não percebe certo vocabulário, e ela tem 1h por semana de apoio de Língua Portuguesa e não chega. Eu tenho de para e explicar muito bem. Se eu estou a dar a lição, transmiti-la e eles ficam sem perceber, isso não é nada. Com muita calma, compreender quem é que não entendeu. Em língua Portuguesa é só ler o texto, tem que interpretar palavra por palavra. E não só, fazer um resumo de um texto, para vermos se eles estão adquirir vocabulário e se a “bagagem” deles é do 3.º ano porque a de alguns destes meninos é ainda muito básica. Ainda, quando peço para escrever um pequeno texto sobre um determinado assunto ainda escrevem frases; não fazem aquela relação desenvolvida entre as ideias. Porque às vezes pergunto-me: “- Porque é que o grande grupo escreve um texto tão bonito e estes 4 não?” Isto é, que é uma pedagogia a usar com eles, diferenciada... “- Muito bem esta frase dá com aquela, vamos liga-la. Temos que criar os elos de ligação.” Ora bem os conteúdos têm que ser todos dados. Uns cumpridos ou bem dado, outros não porque com muitos são continuados no 3.º ano. E se alguma coisa ainda não foi bem adquirida não há problema e depois amadurecem mais no 3.º ano. Adequar, fazer trabalhos específicos para os meninos que não compreendem.

(3.6)

Entrevistador: O que é que entende por material pedagógico? Para que serve?

CBA.P: Material é tudo aquilo que se relaciona com o manuseamento, Todos os meses, todos os que fazem anos escrevem sempre um livrinho para cada aluno. Cada menino escreve uma ou duas quadras. Vai sempre alguém para o computador. Quem termina primeiro as tarefas vai escrever. Claro que existem diferenças. O manual é também material pedagógico e pode ser utilizado como dispositivo ou não. Se dedicarmos o manual para aquele dia, seguirmos a lição é considerado como material.

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

CBA.P: Sim, há um formulário próprio. Nós preenchemo-lo.

(3.7.1)

Entrevistador: Será possível nesse formulário/modelo contemplar várias práticas de ensino diferenciado de forma discriminada? Ou acredita que seria necessário acrescentar alterações para que isso pudesse acontecer?

CBA.P: De cruzinhas. Aquilo serve perfeitamente, no entanto fazemos sempre mais. Fazemos uma apreciação global, como é que o menino está e como ao fim de 3 meses também continua estar. Podemos renovar. Eu até informei o encarregado de educação, que se, no caso eu faltar e é por um período longo, o PR caracteriza o aluno e ajuda o novo professor na sua prática junto dos alunos com D.A..

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

CBA.P: Devido a um aluno ter um PR, devemos trabalhar mais com ele. Isto para o professor é uma canseira e muito mais trabalho porque eu poderia dar a aula para todos e não, aqueles meninos que estão sempre debaixo do nosso olho, para eles também terem sucesso. Sucesso é vir para a escola, compreenderem e fazerem tudo muito bem e transitarem todos os anos.

(3.8.1)

Entrevistador: Quando o aluno é alvo de insucesso, que fatores estiveram presente para que isso acontecesse?

CBA.P: Alguns fatores são genéticos. Outros estão relacionados com os encarregados de educação que não querem saber ou não se importam. E não sabem ensinar e não tem possibilidades. O menino com D.A. necessita, ao ter PR, de um apoio extra para terem sucesso que os outros têm. Sabendo ler e escrever bem já é muito bom.

(3.9)

Entrevistador: O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

CBA.P: Bom aluno é bom. Compreende, escreve e lê. Fala de forma autónoma, ganha autonomia. O mau aluno...não é aquele que se diga mau aluno, ninguém é mau. O aluno tem as D.A. e quando algum diz alguma coisa certa, dizem “- Fui o primeiro a dizer certo!” Eles têm alturas em que são “bons”.

(4.1)

Entrevistador: Como é que caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos Sócio Emocionais, comportamentos relacionados com a receção da informação, comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação?*

CBA.P:

Eu tenho alunos distribuídos por grupos. Eu tenho e quero que eles comecem ser autónomos. Para isso há um chefe, se eles pedirem a chefe autorização para se levantarem; o chefe acaba o trabalho e vai ver o que, o resto do grupo está a fazer e podem tirar dúvidas. Se o chefe não souber, é que podem levantar-se e virem até mim. Todos são chefes uma vez por semana, ficam todos satisfeitos. Hoje eles estiveram inquietos porque ainda não o fizeram. Há meninos tímidos, tenho uma menina que não diz nada, boazinha, vai sabendo tudo mas não diz nada. Só a brincar é que fala. Gostam de trabalhar em grupo, muito. É uma prática esporádica. Eles puxam uns pelos outros. Estão sempre a ver o que estão a fazer. Problemas de relação com a informação, claro que há muitos meninos desatentos. Outros dizem “- Eu não sei.” Rapidamente sem pensar. Não se negam fazer o trabalho. Eu tenho 15 a 16 alunos muito bons. Só estes 4 fraquinhos. Divertem-se bastante com qualquer coisa. “- Estamos contentes.” dizem muitas vezes. Completam os trabalhos, alguns demoram mais tempo, mas não os deixo na hora do intervalo. Não dou esse castigo na sala. Tenho alguns fraquitos que tentam copiar pelo colega do lado os 4. São também espertos nesse aspeto. Estes alunos conseguem aos bocadinhos e conseguem. Estão a ler muito bem. Agora no final de ano eu e a minha colega é que vamos ver o que fazemos deles. Estes meninos provavelmente transitam para o 3.º ano.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

CBA.P: Nós temos mensal, nas depois faço diária, na hora mas trago para a sala de aula um esquema do que pretendo fazer. Escrevo aquilo que quero fazer e como pretendo fazer. Ponho várias opções. O registo é feito num caderno onde me sinto à vontade. Até à hora do intervalo tem que ser uma atividade, depois outra durante a tarde a mesma coisa.

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as duas idades; ritmos de aprendizagem...)

CBA.P: É importante que eles percebam o que estou a dizer. Penso logo em primeiro lugar nos meninos com D.A. Pois se tivermos uma aula normal, eles não prestam atenção e não aprendem. Há sempre uma variável. Depois conforme, a turma são quase 3 grupos. Há os caladinhos que temos de andar sempre em cima deles. Tenho fichas mais alusivas aos conteúdos do dia para essas crianças.

(4.4)

Entrevistador: Como é que motiva os alunos para as atividades a realizar na aula?

CBA.P: É muito pessoal. Eu tenho muita energia positiva. Talvez a transmita muito bem aquilo que ensino. Sou bem-disposta, rio-me muito.

(4.4.1)

Entrevistador: Quando sente necessidade de mudar de atividade na aula, a quê que fica a dever-se essa necessidade?

CBA.P: Mudo, primeiro porque está já demorada. A concentração deles já tinha terminado naquele tema. Mas eu peço sugestões aos grupos ou a cada grupo escolhe que atividade fazem. Tenho às vezes de dar aquele empurrãozinho aos meninos com D.A.. Quero dar mais porque quero que eles passem de ano. Eu quero que eles avancem no 3.º período parece que temos tempo mas não...(risos).

(4.5)

Entrevistador: Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

CBA.P: Os manuais, eles têm; outros não tinham, não compraram e eu tirei fotocópia. Fotocópias a acompanhar e os computadores Magalhães têm em casa. Eu utilizei ano passado mas este ano não, mas mando fazer trabalhos nele. Na sala não temos condições para os usar. Eles são obrigados a escrever no word. Utilizo e giro de acordo com os conteúdos e atividades de uma forma integrada.

(4.6)

Entrevistador: Qual ou quais o(s) material(s) mais utilizados nas suas aulas? Porquê?

CBA.P: Fotocópias porque eles gostam muito de uma folhinha. Uso também muito o quadro. Há meninos que são preguiçosos e têm tudo feito na fotocópia, muitas vezes não leem, fazem à pressa...e o quadro obriga-os a estar com atenção, copiam o que escrevo.

(4.7)

Entrevistador: Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

CBA.P: Fotocópia. Eu não dou sempre porque eles gostam, mas sim por causa do conteúdo dado, sistematização do conhecimento. Se eles tivessem uma sala bem montada com as novas tecnologias seria uma maravilha aprender pelo computador.

(4.8)

Entrevistador: Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

CBA.P: Não tenho essa dificuldade. Eu gostava muito da Matemática, mas ao mesmo tempo gosto da Língua Portuguesa porque acho que a Língua Portuguesa é bonita, bem falada, bem escrita e encanta.

(4.8.1)

Entrevistador: Conhece as preferências dos seus alunos?

CBA.P: Alguns gostam mais da Matemática (8), outros da língua Portuguesa (10). No global talvez seja a Língua Portuguesa.

(4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

CBA.P: Nota-se que agora a escreverem, até para aqueles que escreviam frases muito simples, “- Eu gosto muito de ti.” Que escrevem frases compostas e elaboradas, cheias de poesia. Vão procurar frases diferentes.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

CBA.P: Qualquer coisa que eles façam digo que está ser alvo de avaliação, ou seja, avaliação formativa e contínua. Não é apenas por uma ficha de avaliação que avaliamos o aluno. Faço sempre avaliação mensal e muitas fichas de trabalho. O que eu avalio bastante é o trabalho na sala de aula. A maior parte das vezes registo esses momentos de avaliação num caderno. É o meu ponto de encontro com os meus alunos. Até registo aqueles que falam demais. Eles depois refletem e dizem que falaram muito. Fazem a autoavaliação. E registo tudo.

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

CBA.P: Eles gostam também de se autoavaliarem e os colegas. Eles para já no 2.º ano não percebem muito bem isso. Eu expliquei o que era a avaliação. Então explico-lhes que registo tudo, o que eles dizem, fazem e que não são capazes de fazerem. Mas nunca lhes perguntei.

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

CBA.P: Cada professor adapta o seu sistema de avaliação à turma que tem. Eu adapto as provas para os quatro meninos com D.A. Faço-as mais pequenas, frases mais pequenas, mas os mesmos temas que os outros. Os registos que faço adaptam-se perfeitamente à turma.

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico? Quantos alunos têm a turma?

EGA.Q: Eu leciono no 1.º ciclo há 21 anos. Tenho 44 anos de idade. Leciono o 3.º ano de escolaridade. São vinte alunos.

(2.2.)

Entrevistador: Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

EGA.Q: Eu fui tendo alguns alunos com NEE e D.A. Hoje em dia quase todas as turmas as tem. Tive vários casos só que não me lembro dos nomes. Tive um caso de paralisia cerebral, que foi um caso muito complicado. Tive ainda um caso de um miúdo com a Síndrome de Down que acabou por falecer. Os alunos que tive com D.A. tinham dificuldades nas áreas curriculares disciplinares, Língua Portuguesa e Matemática. Retive alguns alunos.

(2.2.2)

Entrevistador: Quais as razões que justificariam a retenção desses alunos?

EGA.Q: Não conseguiram atingir os parâmetros, as competências que estavam indicadas no programa.

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

EGA.Q: Não.

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

EGA.Q: Desde o 1.º ano.

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

EGA.Q: A turma formou-se a partir de alunos que vinham dos jardins-de-infância pertencentes ao agrupamento e juntaram outro grupinho de um outro jardim-de-infância.

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

EGA.Q: Na dificuldade em gerir as dificuldades de aprendizagem dos alunos devido aos diferentes ritmos de aprendizagem e níveis diferentes dentro da mesma turma.

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

EGA.Q: A motivação deve partir de estratégias motivadoras para que o aluno possa aprender. O aluno entra na sala de aula já Auto motivado. Aprende mais depressa e melhor, ou seja, assimila o que ouve e trabalha na sala. O aluno que não esteja motivado, temos que o conhecer e a partir daí desenvolvermos o processo ensino-aprendizagem.

(3.1.2)

Entrevistador: Em que medida, essas alterações contribuíram para o sucesso dos seus alunos com ou sem D.A. e um melhor desenvolvimento profissional, enquanto docente?

EGA.Q: Eu fui contribuindo, porque é assim, quando iniciamos a nossa profissão, não temos desenvolvidas capacidades de envolver os alunos no processo ensino-aprendizagem. Nós vamos alterando a nossa prática pedagógica. Nós vamos evoluindo e ganhando capacidades de apresentar ao aluno o conhecimento de uma forma mais apelativa. Nós não podemos cristalizar a prática pedagógica.

(3.2)

Entrevistador: O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

EGA.Q: O que eu entendo por D.A. é uma coisa. O que o MEC entende por D.A. é outra. Para mim D.A. é um aluno que não consegue atingir as balizas de tempo que nós marcamos como metas prioritárias para aquele ano de escolaridade. Muitas vezes, o aluno não aprende, não consegue atingir naquele prazo de tempo, da aula as competências a atingir.

(3.2.1)

Entrevistador: Trace um perfil de um aluno com dificuldades de aprendizagem.

EGA.Q: Um menino com déficit de atenção, criança com dificuldade em concentrar-se, dispersa-se facilmente, depois “perde o fio à meada” do resto do grupo. Questão fundamental para que a criança não atinja competências em cada área curricular disciplinar.

(3.3)

Entrevistador: Como define currículo?

EGA.Q: O currículo são todas as competências que os alunos têm de adquirir nas diversas áreas.

(3.3.2)

Entrevistador: Que áreas curriculares e de intervenção psicopedagógica privilegia num diagnóstico de um aluno com D.A.?

EGA.Q: Crianças que tenham dificuldade de articulação, de discurso, em expressar as ideias oralmente, e ainda, terapia da fala e intervenção na área da linguagem, em primeiro. Passaria também pela psicomotricidade, motricidade fina e grossa, dificuldade em executar, em tirar...em andar por cima de uma linha traçada...; pegar num lápis...

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua conceção de Projeto Curricular de Turma?

EGA.Q: Como está neste momento, não funciona. É mais um papel, mais uma burocracia. O professor é obrigado a...PCT de raiz e eficazes, há escolas que o fazem, normalmente escolas que têm dificuldades de integração de alunos, bairros problemáticos...Têm liberdade em adaptar os currículos. Nós ainda não estamos com essa política porque há crianças que precisavam de um currículo adaptado e para avaliar esse currículo. E depois ao longo do seu percurso escolar debatem-se com dificuldades e são avaliados da mesma forma que os outros e ninguém se compadece com a nota que têm. Muitos dizem: “- A culpa é do professor porque não o soube ensinar.”

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

EGA.Q: Aqui passa mais pelo professor da sala de aula. Há crianças que necessitam de uma redução a nível das estratégias e depois dentro da sala de aula precisam de uma pedagogia diferente. Enquanto, que, para uns, posso aplicar o currículo por inteiro, 3.º ano e para outro aluno, posso fazer umas pequenas alterações. A diferenciação na sala de aula, de minha parte,

enquanto, eu posso dar 45 min. à turma par fazer um exercício, para aqueles que têm dificuldades dou 20min extra. Eles sabem que têm este tempo para completar e completam. Esse não completam guardam os seus trabalhos numa capa, e mais tarde retomam esses exercícios. Os alunos ficam em pares e assim pode haver entreaajuda.

(3.6)

Entrevistador: O que é que entende por material pedagógico? Para que serve?

EGA.Q: Eu não vejo diferenças. Material pedagógico, é material construído pelo professor disponível a sala de aula; manual, quadro interativo, jogos, PowerPoint. O manual escolar poderá sim funcionar como dispositivo, instrumento para diferenciar atividades, segundo as diferentes atividades na turma, por exemplo, na Língua Portuguesa, um grupo lê o texto todo, outra parte lê parágrafos ou reconta o que ouviu. Tenho um aluno com dificuldades na leitura, e ainda hoje, numa atividade de Língua Portuguesa pus a rodar um livro para que todos lessem. Eu ia dizendo passa a...depois chegava a sua vez, ele queria ler bem de tão ansioso que estava.

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

EGA.Q: Preencho sim um formulário de PR.

(3.7.1)

Entrevistador: Será possível nesse formulário/modelo contemplar várias práticas de ensino diferenciado de forma discriminada? Ou acredita que seria necessário acrescentar alterações para que isso pudesse acontecer?

EGA.Q: Não. O PR é mais um papel que é preciso preencher. É muito genérico, mas para agradar a todos, sé se fosse construído elo próprio professor. Acho que sim, que deveria ser construído pelo próprio professor.

(3.7.2)

Entrevistador: Quando elabora um Plano de Recuperação, que estratégias de pedagogia diferenciada e diferenciação curricular, habitualmente assinala como prioritárias?

EGA.Q: São estratégias que dizem respeito à família, porque esta criança é uma situação...são 3 rapazes que estão sozinhos muito tempo, entregues a eles mesmos. Esta criança não tem hábitos de estudo, métodos de trabalho e foi mais no sentido de implicar a família, estar atenta ao trabalho do seu educando.

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

EGA.Q: Isso dá pano para mangas. O sucesso escolar é quando as crianças estão felizes e vêm com um sorriso para a escola. É receber os meus alunos todos os dias na sala de aula e ver-lhes um sorriso, sem arrastar os pés e que vêm com vontade de trabalhar.

(3.9)

Entrevistador: O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

EGA.Q: Esta pergunta mexe muito comigo. Tenho um filho especial e ele atingia as competências, era um bom aluno, quando não as atingia era um aluno sofrível para não dizer mau. Depende muito das áreas de interesse. Agora, se tu entendes que um bom aluno é aquele que assimila o currículo estabelecido, chega lá com facilidade. O mau aluno não chega.

(4.1)

Entrevistador: Como é que caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos Sócio Emocionais*, *comportamentos relacionados com a receção da informação*, *comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação*?

EGA.Q:

Comportamentos Sócio Emocionais

Como acompanho desde o 1.º ano de escolaridade a turma, é completamente controlado em termos Sócio Emocionais. Nem todas as turmas aceitam um NEE. Ajudam e estão sempre ao lado dela. São atenciosos. Eu trabalho bem com eles, eles comigo, relativamente aos comportamentos Sócio Emocionais.

Comportamentos relacionados com a receção da informação

Desde o primeiro ano de escolaridade que faço um quadro de comportamento. Vamos trabalhando diariamente, de dois em dois, faço trabalho diferenciado, autoavaliação, trabalho de consolidação e sistematização de conhecimento. Não nos podemos limitar simplesmente ao currículo. Muitas vezes queremos ter mais tempo para explorar as questões individuais da turma e é pena não termos e o currículo do 3.º ano é extenso. A turma na sua generalidade recebe bem a informação e percebe o que lhe dizemos. Há um outro caso que tem mais dificuldade, então é chamado à atenção e logo retoma trabalho.

Comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação

Eu deixo-os expressar livremente, que eles sabem pois têm que respeitar o colega que está a intervir. Temos que pedir a autorização para falar e esperar pela nossa vez. Em termos de vocabulário eu noto, que hoje em dia as crianças têm um vocabulário pouco reduzido, apesar de todas estas motivações a que eles são expostos. Muitas palavras são desconhecidas e sempre que é necessário usarmos o dicionário desde o 2.º ano. Acho que hoje em dia as crianças chegam a casa e não dialogam com os pais nem com a restante família. A nível oral, ainda tenho crianças que usam palavras que têm dificuldade em compreender, outras usam ainda vocabulário reduzido.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

EGA.Q: Eu faço o plano mensal que está sempre presente. Depois eu não faço planos diários. Depois adquirimos um traquejo que sabemos hierarquizar os conteúdos por ordem de importância. Sabemos muito bem como os havemos de pegar. Perante o plano semanal faço a divisão do material necessário, aplico as estratégias de acordo com as atividades, procuro outros materiais (PowerPoint, histórias...) e durante a semana dou as aulas com esse material.

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as duas idades; ritmos de aprendizagem...)

EGA.Q: Em primeiro lugar penso nas competências e depois os interesses dos alunos. Procuro a partir daí desenvolver a aula através das estratégias/atividades, podendo ligar a teoria à prática. E compartilho com os colegas práticas que aplico na sala de aula. Por exemplo, os meus alunos não tinham compreendido as coordenadas no geoplano. Depois de ter verificado isso motivei-os para jogar com a professora, a título de exemplo, nós ao mesmo tempo; num primeiro momento. Num segundo momento, primeiro eu e depois eles...E o que era? Era somente construir figuras geométricas com as coordenadas de acordo com os eixos horizontais e verticais.

(4.4)

Entrevistador: Como é que motiva os alunos para as atividades a realizar na aula?

EGA.Q: A motivação parte um bocado de nós. Eu procuro sempre um ponto de ligação entre a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio.

(4.5.1)

Entrevistador: Quando sente necessidade de mudar de atividade na aula, a quê que fica a dever-se essa necessidade?

EGA.Q: É a falta de motivação dos alunos.

(4.5)

Entrevistador: Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

EGA.Q: Numa aula posso utilizar o manual, uma fotocópia em anexo, posso ainda utilizar uma imagem e a partir dessa imagem construímos um texto no caderno diário...um PowerPoint. Giro de forma integrada.

(4.6)

Entrevistador: Qual ou quais o(s) material(s) mais utilizados nas suas aulas? Porquê?

EGA.Q: São os manuais, o caderno diário, são as fotocópias com os exercícios (componho, crio...).

(4.7)

Entrevistador: Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

EGA.Q: Eles gostam do manual e como já o conhecem muito bem, agora no final de ano já não estão tão motivadas. No início do ano e 2.º período foi o manual. Eles gostam muito das pesquisas que trago para lhes mostrar e em seguida fazem eles trabalhos de pesquisa individual ou em grupo e apresentam-nas à turma.

(4.8)

Entrevistador: Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

EGA.Q: Eu gosto imenso de Língua Portuguesa e menos à vontade é Educação Físico-Motora.

(4.8.1)

Entrevistador: Conhece as preferências dos seus alunos?

EGA.Q: Conheço sim. A área que mais gostam é os Estudo do Meio, Expressões, Matemática, e por último, a Língua Portuguesa.

(4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

EGA.Q: Não coincidem. Como já disse, eles não têm resultados negativos a Língua Portuguesa.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

EGA.Q: Eu tenho o meu próprio registo. Somos obrigados a fazer as avaliações sumativas, e mais outro... e depois é mais uma grelha com os resultados com o somatório. Para além disso tenho uma grelha comportamental, leitura...e faço semanal. Depois tenho uma grelhazinha que colo na caderneta que é um resumo da parte comportamental, motivação, do sucesso nas áreas curriculares, trabalhos de casa, etc..

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

EGA.Q: Em relação aos trabalhos de casa sei. Nunca perguntei aos meus alunos de que forma gostariam de ser avaliados. Mas posso perguntar. Mas é uma questão interessante, como estamos no final do ano letivo.

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

EGA.Q: Têm sido. Há uma coisa que eu faço com a turma. Todos não fazem a mesma ficha no mesmo dia. Metade faz Língua Portuguesa e a outra metade faz Matemática. Assim, crio menos tensão. Eu se pudesse não dar as sumativas, ficava apenas pela avaliação formativa e contínua. Mas não posso porque no final de cada ano há um grupo de professores que vai ver o processo do aluno que vai para o 5.º ano de escolaridade.

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico? Quantos alunos têm a turma?

SGNP.R: Eu tenho 34 anos e leciono no 1.º CEB há 11 anos. A minha turma tem 25 alunos.

(2.2.)

Entrevistador: Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

SGNP.R: Tenho tido alguma sorte, confessamos. Tive o caso da sara, na escola da Biquinha que deu imenso trabalho. Muito em parte pela educação que não tinha e não tanto pelas dificuldades que á partida manifestava.

(2.2.2)

Entrevistador: Na sua opinião quais as razões que justificariam a retenção dos alunos com D.A.?

SGNP.R: É preciso estar muito mal. Os mínimos que eles tenham atingido, é preciso valorizar, e da forma como a lei se tem alterado torna-se muito difícil reter um aluno no 1.º CEB. É complicado. Pelos vistos, na minha opinião é o aluno chegar ao 5.º ano sem saber ler e escrever. E colocamos barreiras se os quisermos reter. Uma criança que chega ao 4.º ano que não sabe interpretar, mal sabe escrever nem ler nunca deveria ir para o 5.º ano, e assim, sucessivamente. Se acompanharmos a turma até ao final do 1.º CEB conhecemos as dificuldades dos alunos, sabemos quais são as reais necessidades dos alunos e assim os alunos se sentirão mais apoiados e atingem com mais facilidade o sucesso. Desta forma evita-se o número exagerado de retenções.

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

SGNP.R: Não.

(2.4)

Entrevistador: Que ano de escolaridade leciona?

SGNP.R: Leciono o 2.º, 3.º e 4.º ano. Eu tenho um aluno do 2.º ano, um do 4.º ano e 23 do 3.º ano. O do 4.º ano está a nível do 2.º ano e o do 2.º ano está muito tremedinho. Na prática trabalho o 3.º ano e os restantes ao nível do 2.º ano. A turma até jeitosa Tenho ali 3 a 4 alunos que andam ali mesmo tremedinhos, porquê? Falta de concentração, brincam, são imaturos. Em casa a família não ajuda ou porque não pode ou não quer.

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

SGNP.R: Desde o 1.º ano de escolaridade.

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

SGNP.R: Eu penso que seria um grupo da Pré para completar a turma vieram da escola Florbela Espanca, da Praia e do Monte Espinho.

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

SGNP.R: Eu penso que não há muito a fazer. Não é uma prática muito agradável para os alunos, por um lado, não têm a atenção que desejam, por outro lado, os outros são muitas vezes deixados a trabalhar sozinhos. As turmas heterogéneas, não vejo bem, por mim, pelos restantes colegas. Pelo trabalho, não consigo dar atenção necessária a quem precisa. São alunos que andam ali perto do não satisfaz. Precisam de mais ajuda para se sentirem mais seguros. Ter vários níveis é complicado, por exemplo, ter o 2.º ano requiere muito apoio por parte do professor. Este ano o aluno que está no 3.º ano está com Plano de Acompanhamento e o do 2.º e 3.º ano têm um PR.

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

SGNP.R: Isso muda um pouco todos os dias, não sei. Nós tentamos valorizar sempre o que os alunos fazem, por mais mal que esteja nós devemos dizer: “- Tu para a próxima consegues...” Temos que contar sempre a história dos sete anões. Atualmente as crianças estão muito

desmotivadas na escola, não sei se foi por tirar autoridade aos professores, dá-la aos pais... Não sei. Para mim muitas vezes é mostrar-lhes umas imagens, legenda-las... contar-lhes umas histórias. Muitas vezes pegamos na dificuldade e transformamo-la numa brincadeira com jogos, etc.

(3.1.2)

Entrevistador: Em que medida, essas alterações contribuíram para o sucesso dos seus alunos com ou sem D.A. e um melhor desenvolvimento profissional, enquanto docente?

SGNP.R: Tem contribuído, mas muito devagarinho. Trabalho também a autonomia de forma gradual. Comecei por não pressioná-los. Por exemplo, vir ao quadro, por norma os alunos com D.A. tem vergonha de vir ao quadro. Têm medo de errar e outros se rirem. Isso acontece muito porque os outros são... Inicialmente chamava-os ao quadro e eles ficavam retraídos, erravam porque estavam nervosos. Não forçava para virem ao quadro mas lá com muito jeitinho. Comecei a pedir para que viessem ao quadro fazer várias tarefas, que eu sabia que não iriam errar, que dominavam, assim começaram a ganhar confiança neles. Agora eles oferecem-se para vir ao quadro. No mínimo é não desesperar quando eles erram, mas sim a partir do erro levar a entender onde e porque erraram e dar-lhes outra oportunidade. Com estes miúdos não há tanta proximidade porque eles próprios não se dão.

(3.2)

Entrevistador: O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

SGNP.R: Dificuldade de aprendizagem pode derivar de alguma coisa. Eles podem não aprender porque não têm capacidade de retenção de informação, falta de interesse pela escola, excesso de interesse pela brincadeira, imaturidade, falta de acompanhamento em casa. Normalmente têm dificuldade a Matemática. Retraem-se, tentam estratégias diferentes mas têm dificuldades. A Língua Portuguesa são alunos que oscilam nas noções gramaticais.

(3.2.2)

Entrevistador: Que áreas curriculares e de intervenção psicopedagógica privilegiaria num diagnóstico de um aluno com D.A.?

SGNP.R: Nós quando queremos ver se um aluno tem D.A. pretendemos ver quais as capacidades desenvolvidas a nível da Língua Portuguesa e Matemática. Fica-se logo alarmado. A parte da psicopedagogia é importante, a socialização (faltas de regras, estar atentos, saber estudar); organização do material. Debato-me todos os dias com isto.

(3.3)

Entrevistador: Como define currículo?

SGNP.R: Currículo é o programa que tens que trabalhar com os alunos. Numa ficha de trabalho eles podem estar mal dispostos, olhar para o lado... Para mim é o dia-a-dia, é o que eles fazem, participação, interesse, etc. Mesmo que errem e eles querem participar, isso para mim é importante.

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua conceção de Projeto Curricular de Turma?

SGNP.R: Projeto Curricular de Turma é tipo a Bíblia. Onde está tudo da turma, alunos, desde as dificuldades, o que se pretende fazer com eles. É por ele que nós temos de reger.

(3.4.1)

Entrevistador: O que deve privilegiar, quando a turma tem alunos com D.A.?

SGNP.R: Devo privilegiar sempre a Língua Portuguesa e a Matemática. Depende da origem das dificuldades, devemos ter a capacidade de percebermos, compreendermos a origem das D.A. Problemática da socialização e de afeto. Tu pedes para que o aluno faça um trabalho para casa com a ajuda dos pais... e se fez apercebe-se que ele não teve ajuda. As D.A. que eu tenho não são a nível interno, clínico, mas sim, as causas encontram-se ora na família ora neles, por falta de maturidade.

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

SGNP.R: Diferenciação curricular é um currículo diferente, por exemplo, eu tenho um 3.º ano, tenho um currículo diferente para aqueles com D.A. e aplico-o. Pedagogia diferenciada é aquilo que faço com a minha turma, mudo as estratégias de acordo com o currículo e os alunos. Existem aqueles que estão mais atrás não porque têm dificuldades, é porque têm um ritmo diferente, demoraram mais tempo a terminar as tarefas, fazemos desenhos, algumas macacadas para que eles consigam chegar lá.

(3.6)

Entrevistador: O que entende por material pedagógico? Para que serve?

SGNP.R: Eu vou ser sincera, o termo dispositivo nunca tinha ouvido falar dele. Material pedagógico, são várias coisas, tudo o que está ao nosso alcance e que nos leva a chegar a um

determinado lado, manuais escolares, caderno escolar, fotocópias no 3.º ano não tiro muitas. Eu costumo fazer no quadro, não é que tenha muitas condições para isso. Uso o computador pessoal, faço projeções de Estudo do Meio. Tenho a escola virtual, da Porto Editora. Dispositivo poderá ser mais um complemento. O manual pode ser considerado dispositivo. Podemos trabalhar a diferentes níveis na mesma turma com os alunos mais lentos, aqueles que não têm dificuldades, etc.

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

SGNP.R: Existe si, uma matriz de recuperação igual para todos, que nós preenchemos por anos de escolaridade e abrange temas, poderá eventualmente não se aplicar ao ano de escolaridade que lecionas.

(3.7.1)

Entrevistador: Será possível nesse formulário/modelo contemplar várias práticas de ensino diferenciado de forma discriminada? Ou acredita que seria necessário acrescentar alterações para que isso pudesse acontecer?

SGNP.R: O preenchimento é feito em 3 fases. Em primeiro lugar descrever o aluno, as suas dificuldades. Tem 3 etapas, primeiro é aquilo que vais valorizar ou vais trabalhar mais com os alunos de forma discriminada, o que o aluno vai ter que recuperar. Também tem um campo para responsabilização dos pais e aquilo que eu tenho de fazer, melhorar para que o aluno

(3.7.2)

Entrevistador: Quando elabora um Plano de Recuperação, que estratégias de pedagogia diferenciada e diferenciação curricular, habitualmente assinala como prioritárias?

SGNP.R: Normalmente, é dar-lhes mais tempo para realizarmos as tarefas para além do tempo normal, ou reduzir o número de tarefas, valorizar e motivá-los nos trabalhos que fazem, aproveitarem realmente aquilo que sabem fazer para ganharem autoestima perante os colegas, ter alguns próximos de mim e apoiá-los máximo de tempo possível.

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

SGNP.R: Para mim o sucesso escolar é quando um aluno mesmo que razoavelmente consegue adquirir as competências enquadradas no PR.

(3.9)

Entrevistador: O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

SGNP.R: Eu não uso esses termos há muito tempo. Não costumo intitular de mau aluno aquele que não atinge os objetivos ou as competências que são propostas a desenvolver. No caso dos meus alunos, falta de interesse e imaturidade, são maus alunos para mim. Agora aquele aluno que não consegue, coitado, que se esforça, que está ali, trabalha não considero, como mau aluno. Mau é uma palavra agressiva. Para mim não existem maus. Bom aluno é aquele fez um progresso normal na sua aprendizagem.

(4.1)

Entrevistador: Como é que caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos Sócio Emocionais*, *comportamentos relacionados com a receção da informação*, *comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação*?

SGNP.R:

Comportamentos Sócio Emocionais

É uma turma que gosta de trabalhar em grupo. São responsáveis no geral. São bastante simpáticos, todos falam, mal entra alguém na sala de aula, e tudo o resto que está aqui não se aplica.

Comportamentos relacionados com a receção da informação

Os quatro que tenho vindo a falar com D.A. realmente estão sempre desatentos. Explicas quatro, cinco...vezes e apercebeste que não acompanharam nada. O resto da turma está atenta, prestam atenção às atividades, gostam do que fazem, completam os trabalhos, alguns até vão além dos trabalhos exigidos. Não existe competição, mas numa situação de jogo há sempre um que gosta de se destacar. Eles até se ajudam muito uns aos outros, por norma. São unidos. Há sempre algum que olha para o lado. Na plástica, normalmente dizem “- Eu não sei.”. Para eles as atividades são um desafio constante. Eles gostam da palavra “desafio”. Até se aplicam mais e estão mais atentos.

Comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação

Eles têm iniciativa, gostam de participar; conto qualquer coisa, já querem participar...às vezes até cansa o barulho que geram. Colocam questões individualmente e também respondem, falam espontaneamente com os colegas mesmo quando não devem. Não falam só quando são

obrigados. Tenho um aluno que anda na terapia da fala e outro com dificuldades de articulação, mas este não anda. Tenho alguns com comportamento infantil os das D.A.. tenho alguns alunos com um vocabulário rico e têm uma conversa e exploraram tudo o que é ouvido para além da sala de aula, notícias na TV, mas são poucos. Os miúdos com D.A. têm um vocabulário limitado. Um ou outro ainda me pedem ajuda, faz perguntas. Falam-me excessivamente, mas em determinados momentos dizem coisas importante. Os meninos com D.A. parece que não ouvem o que lhes é dito.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

SGNP.R: Normalmente, eu guio-me pela planificação mensal. No entanto semanalmente, plenifico as minhas aulas da emana seguinte, salvaguardando que poderá haver atrasos e não cumprir o que está previsto acontecer. E também pelo PCT, que essas planificações estão lá incluídas e atividades que fazemos com a turma e as outras com a escola. Faço quando não cumpro, faço quando cumpro se há ocorrência de algum ano com D.A..

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as duas idades; ritmos de aprendizagem...)

SGNP.R: Normalmente penso o que tenho que trabalhar esta semana (conteúdos), o que vou fazer para trabalhar isto, e vêm as atividades e as competências que quero que eles desenvolvam. Penso nas dificuldades, naqueles miúdos que não conseguem aprender facilmente os conteúdos, as aulas demoram mais tempo que o previsto.

(4.4)

Entrevistador: Como é que motiva os alunos para as atividades a realizar na aula?

SGNP.R: Eles gostam muito de ouvir, “- Hoje vamos dar um tema novo.” Tudo o que é novidade, eles absorvem. Quando acontece o contrário, mesmo assim são alunos que gostam de trabalhar, são recetivos.

(4.4.1)

Entrevistador: Quando sente necessidade de mudar de atividade na aula, a quê que fica a dever-se essa necessidade?

SGNP.R: Por exemplo, nós estamos a dar uma matéria ou recordar, pensaríamos que essa matéria estaria consolidada, então acabas por recomençar de novo. Abordas já de outra forma para que esses miúdos consigam aprender de forma significativa. Ou, um aluno que coloque uma dúvida.

(4.5)

Entrevistador: Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

SGNP.R: Eu trabalho muito com o quadro. Eles gostam e pedem para ir quando fazem operações. Todos vão. Caderno e o manual é a última coisa que utilizo para complementar tudo aquilo que trabalhei de forma autónoma. Faço isto mais na Matemática. Temos que nos cingir às condições espaciais.

(4.7)

Entrevistador: Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

SGNP.R: Eles gostam dos materiais, das figuras e imagens. Depois trabalham no quadro e gostam, apesar de não utilizarem o computador. Eles gostam de visualizar.

(4.8)

Entrevistador: Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

SGNP.R: Eu sinto-me mais à vontade na Língua Portuguesa e menos à vontade na Expressão Dramática.

(4.8.1)

Entrevistador: Conhece as preferências dos seus alunos?

SGNP.R: Sim...sim.

(4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

SGNP.R: Eles preferem o Estudo do Meio onde tenho boas notas. Ainda tenho alguns que gostam de Matemática e têm excelentes notas. Tenho o aluno que não gosta de Expressão plástica, não recorta direito, não sabe pegar num lápis, é sempre uma batalha para que faça. Ele é teimoso.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

SGNP.R: Para além da avaliação mensal e trimestral que temos de fazer, eu avalio o dia-a-dia. No início do ano, ainda com toda a energia registava nas grelhas para Leitura, Matemática...quando começam a pedir muito serviço administrativo...deixas de ter tempo para preencheres as grelhas; acaba-se por se conseguir um método de estares atento todos os dias, registares no teu “pc de bordo” (memória). Eu sei individualmente onde é que cada aluno se situa, aponto as dificuldades e trabalho-as, as áreas fortes e fracas...Acabamos sempre por registar numa folha.

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

SGNP.R: Honestamente não. Nunca os questionei diretamente. Normalmente digo: “- Atenção com esse trabalho!!!” E acrescento, “- Esse vai ser avaliado de forma especial.” Eles dizem: “- Que fixe!!!” Ainda não tive essa coragem, vai sair asneira com certeza. Eles...gostam de se avaliar. Se disser que eles são avaliados pela forma como se sentam na cadeira...eles dizem logo que não.

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

SGNP.R: São. O básico, a ficha formativa, sumativa...não alterava porque deve ser assim. É assim em todo o lado. Os pais gostam de ver em papel o que os seus filhos conseguem fazer. Valorizo os trabalhos de pesquisa.

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico? Quantos alunos têm a turma?

LPV.S: Eu tenho 53 anos de idade. A minha turma é do 4.º ano de escolaridade e tem 22 alunos. Ora bem, eu saí em 1975. Lecionei a 6ª classe. Depois acabou. Entretanto casei e vim para o Porto. Fiquei numa escolinha em Amarante, nessa altura possibilitaram prescindirmos do concurso. Concorri e fiquei numa escolinha em Matosinhos: Escola dos Pescadores. Acabei o ano e no ano letivo seguinte concorri e fiquei fora do ensino 8 anos. Quando regresssei foi em substituições e comecei a ficar em serviços administrativos, na Rua dos Bragas, na antiga Direção Escolar. Eu estou, com estas mudanças políticas, regresssei à escola porque era prejudicada na minha aposentação, há 4 anos completos.

(2.2.)

Entrevistador: Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

LPV.S: Bem...Dificuldades de Aprendizagem tenho nesta turma. Em termos comportamentais vários. Nada que não se possa resolver. A nível cognitivo há uma família que é conhecimento no agrupamento. São crianças que chegam, eu acho com uma dificuldade na área da matemática. Porquê? Eles chegam a um patamar de abstração e já não conseguem fazer. Enquanto, que, nos concretizamos, eles não. Não são mal-educados, e gostam-se delas, são introvertidas. Eles são 14 irmãos. Quem vem mais à escola é o pai. São pais jovens. Esta aluna, X, é uma criança que não fala com qualquer professor. Se lhe explicarmos ela diz sempre que percebe. Naquela altura se calhar percebe, e se trabalhar sozinha já não faz. Lê, consegue interpretar o que lê, dá respostas na língua portuguesa com alguns erros ortográficos, vai respondendo, não é brilhante na construção de frases... simples. Faz composições simples, mas já com uma determinada lógica e sequência. Matemática chega a um patamar que na abstração não consegue. Aquilo que apurei da família, vários miúdos. Questionei a mãe: qual o mais inteligente. Resposta da mãe: “Nenhum”. Eu disse: “Isso não pode ser”. Em questão de fazer contas, quando damos a moeda, comprar, quanto trouxe de troco... lentamente ela vai lá, porque concretiza. Numa operação mental, muito difícil. É o caso mais flagrante que tenho.

(2.2.2)

Entrevistador: Quais as razões que justificariam a retenção desses alunos?

LPV.S: Neste caso da Alice, ela veio para o meu grupo, com crianças muito imaturas, no 2º ano, transferida já com uma retenção. Entretanto ela veio para o 1º ano retida no 2º ano. Piorou a situação neste sentido, ela quando chegou estava a nível do 1º ano, até foi ajudada. Como tinha sido retida, as orientações do Ministério da Educação apontavam para que ela fosse retida novamente, seria benéfico para ela e acompanhava o grupo. No ano seguinte, tive uma turma do 2º ano com uma aluna do 3º ano. Foi uma criança com plano de recuperação. Nesse caso, foi recuperação e depois passou a acompanhamento. Quando chegou a mim com plano de recuperação, com uma “coisa” muito complicada, devido a falhas de causas humanas, não teve apoio este ano. Ano passado, o apoio foi escasso. Era a ajuda da professora, é uma aluna que se estiver mais tempo no intervalo com a professora não se queixa, aceita. Coloco um colega dela à sua beira e aceita. Precisa de ajuda constante, no 3º ano retive-a; a família não se opôs. Acompanhou o grupinho do 3º ano e agora está no 4º ano. A nível de língua portuguesa se calhar é frágil.

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

LPV.S: Já desempenhei. Dinamizadora de biblioteca dois anos. Não foi fácil. As reuniões, mensagens a passar aos colegas... Coordenadora de ano, 4º ano porque fique a substituir uma colega.

(2.3.3)

Entrevistador: Quais as influências do cargo na prática letiva?

LPV.S: Não. Não fez melhorar a minha prática. Quando estou nas reuniões de anos, os colegas também estão. Tenho que passar a mensagem, informações e tenho que estar atenta àquilo que transmito. Há um trabalho que antecede.

(2.4)

Entrevistador: Que ano de escolaridade leciona?

LPV.S: Leciono o 3.º e 4.º ano de escolaridade.

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha esta turma?

LPV.S: Desde há 3 anos.

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

LPV.S: Mal... Porquê? Foi um grupo... que devia ter apenas dois grupos de escolaridade. Esta turma foi de alunos condicionais. Vieram alunos de outras escolas. Quando iniciei com este grupo não foi nada fácil, imaturos... O que me preocupa mais como professora é a má educação que existe na sociedade que se reflete nas crianças. Não há respeito pela escola. Não há... e o que mais me dói eu vi que havia um desrespeito pela escola, e vi-me sufocada. No terreno não é fácil. Se os professores se não fizerem nada nestes sítios mais problemáticos está comprometido, tem receio... O professor tem de enfrentar os problemas e depois de se conseguir é bom.

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

LPV.S: Pois, aí é que complica tudo.

(2.6.1)

Entrevistador: Que responsabilidades para a escola, para o professor e para o aluno?

LPV.S: O Ministério da Educação dá-nos orientações para continuidade do aluno na mesma turma e também não quer que haja retenções. Se tivermos dois anos de escolaridade, a 3... Como é que o professor há-de dar bem o programa. Programar bem os 3 anos de escolaridade, alguma coisa vai falhar. Não há tempo para conseguir abarcar tudo e todos. Os alunos devem conseguir trabalhar sozinhos, alguém vai perder. O professor tem de trazer um trabalho bem estruturado para que consigam trabalhar sozinhos. Um dia da semana cheguei à sala de aula e uma aluna perguntou: - Professora eu fiz uma pergunta à minha mãe. Ela não respondeu. Professora o que é um orgasmo? Eu disse: boa Rita. Logo de manhã!! Vamos lá ver se eu te consigo responder. Eu respondi. E no fim perguntei se tinha compreendido. Percebi professora. O professor tem de ser malabarista. Conto anedotas. E digo aos pais para responder corretamente, senão para indicar livro, para alguns, porque outros não têm.

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

LPV.S: Nós sabemos quando eles estão motivados ou não. Quando estão cansados ou não. Quando queremos dar matéria, não é por mero acaso quando nós queremos entrar num tema novo para eles interiorizarem é de manhã. Os miúdos de manhã estão despertos, à vontade e de tarde estão já cansados. Eu aprendo muito as deixas deles e depois reencaminho para os seus gostos. Quando isso acontece, caso contrário, eu posso de manhã chegar e dizer: Hoje vamos dar um tema assim, o que vocês acham? Através de uma palavra, o que vocês acham o que isto é? E recorremos a manuais. A partir do momento que eles estão concentrados naquilo que o professor lhes quer dar. Querem discutir o tema uns com os outros, ótimo, vamos a um debate.

(3.1.2)

Entrevistador: Em que medida, essas alterações contribuíram para o sucesso dos seus alunos com ou sem D.A. e um melhor desenvolvimento profissional, enquanto docente?

LPV.S: Acho que sim. Para alguns alunos com dificuldades de aprendizagem não. Existem algumas crianças nem com malabarismos estão cá. O tempo de concentração é diminuto. Basta olharmos para elas para verificar que não estão cá na aula. Apercebi-me que tenho aqui dois alunos que leem muito bem, mas leem para ti e não para eles. É-lhes mais difícil de responder às questões.

(3.2)

Entrevistador: O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

LPV.S: Eu costumo dizer que todas as crianças são inteligentes. Mais de um lado, mais doutro; de uma forma ou de outra... Elas agarram numa máquina e jogam. Eu tenho alunos que na matemática não conseguem abstrair-se, mas na língua portuguesa já têm facilidade. Dificuldade de memorização devido às suas vivências familiares, no meio que está inserida não tem estímulos. Não têm diálogo nos meios em que se encontram inseridos e não se desenvolvem. Temos outros, desenvolveram o quê? Na escola aprendem e depois vão para casa e não há continuidade, uma ajuda para consolidarem o que aprenderam. O meio determina em muito a sua aprendizagem. Falta de maturidade para desenvolver as competências de uma forma normal, fazer um percurso académico com sucesso. As áreas curriculares são assimiladas de forma precária. Mas cada caso é um caso.

(3.2.2)

Entrevistador: Que áreas curriculares e de intervenção psicopedagógica privilegiaria num diagnóstico de um aluno com D.A.?

LPV.S: O professor irá falar nas áreas curriculares disciplinares se falarmos no processo no processo ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. Língua Portuguesa, Matemática, formação cívica faz falta. Devia ser uma área que está contemplada no horário e que nós, professores estarmos a dar. Debater as vivências diárias em casa, na escola.

(3.3)

Entrevistador: Como define currículo?

LPV.S: É uma matéria complexa para o professor. Quando saí há uns anos tinha o currículo do 1º Ciclo Ensino Básico. Tópicos e tínhamos o currículo bem definido. Agora com 6/2001 há uma flexibilização curricular e não só.

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua conceção de Projeto Curricular de Turma?

LPV.S: O Projeto Curricular de Turma no meio desta organização, no meio deste serviço administrativo que o professor tem de fazer, já há tanta coisa, acho que o Projeto Curricular de Turma é único documento que devia existir para o professor. Eu concordo com ele. Diz respeito à minha turma. Eu tenho os elementos todos. Acho válido. Só que estava com muita coisa. O que se deve colocar lá. O agrupamento começou por alertar que o programa deve ser incluído no Projeto Curricular de Turma. O professor tem uma orientação, tudo o diz respeito a cada aluno, o percurso escolar.

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

LPV.S: Diferenciação curricular fez-me lembrar o que acabei de dizer há pouco. São currículos alternativos. Pedagogia diferenciada na sala de aula que o professor faz sem se aperceber na turma. Desde que um aluno tenha os Planos de Recuperação ele já tem um ensino individualizado, e muitas vezes ele já tem fichas aplicadas de acordo com as suas dificuldades. Ele tem que desenvolver as suas capacidades de acordo com o programa que temos, adaptando os conteúdos segundo a etapa em que se encontra.

(3.6)

Entrevistador: O que é que entende por material pedagógico? Para que serve?

LPV.S: Material pedagógico é tudo o que existe na escola. Por exemplo: MAB, Tangram... Dispositivo, acho quando utilizo o PC Data show. É aliciante para eles. Apresento em PowerPoint histórias, conteúdos do Estudo do Meio, eles gostam de ver. Para mim o dispositivo está ligado à área da tecnologia. O manual escolar é um material que se utiliza bastante, tudo pode ser utilizado como dispositivo quando tem textos que podemos extrapolar para além da mensagem transmitida. Levam-nos a construir materiais para trabalhar de uma forma diferente os conteúdos. A tecnologia também os leva a pensar sobre o que fazem na sala de aula.

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

LPV.S: Há dois modelos que foram lançados. Plano de Recuperação/ Plano de Acompanhamento.

(3.7.1)

Entrevistador: Será possível nesse formulário/modelo contemplar várias práticas de ensino diferenciado de forma discriminada? Ou acredita que seria necessário acrescentar alterações para que isso pudesse acontecer?

LPV.S: Não gosto. Se for propor... A primeira proposta que fiz de Plano de Recuperação de um aluno, eu como professora fiz um relatório as áreas fortes e fracas. É pena ser lido pelas pessoas competentes. É difícil depois para os serviços administrativos vasculhar, ler, consultar. Claro é mais fácil, num plano fazer cruzinhas e depois fazer um mini relatório no fim podemos adaptá-lo. Não preenche na totalidade as minhas ansiedades, dúvidas. Prefiro o relatório. Se calhar está certo o modelo, pois poderá facilitar depois o pedido de apoio. Eu que não gosto dele, torno a afirmar prefiro o relatório.

(3.7.2)

Entrevistador: Quando elabora um Plano de Recuperação, que estratégias de pedagogia diferenciada e diferenciação curricular, habitualmente assinala como prioritárias?

LPV.S: São as áreas curriculares disciplinares. Normalmente proponho estratégias, com base no registo do que foi feito e o que penso o que será importante desenvolver com o aluno: (trabalho de grupo, mais tempo de apoio individual, etc.).

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

LPV.S: Há alunos que às perguntas que forem feitas respondem bem. No campo do comportamento já podem ter dificuldades de adaptação. Um aluno com sucesso escolar tem que abranger as áreas todas.

(3.9)

LPV.S: Não podemos ver assim... há aquele aluno que é mau a comportamento e já nas áreas curriculares mostra facilidade. Nem sei se existem bom e mau aluno. Isso diz-se mas é para nós professores, depois atingir isso mas se calhar noutras áreas será melhor. Devemos ter cuidado com a rotulagem dos alunos, não deixar transparecer a questão de “bom” ou “mau” para ele é mau, contraproducente. Na era em que estamos e pelas orientações do Ministério da Educação, o aluno vai desenvolvendo, tem etapas, perante a idade e o ano de escolaridade. O aluno, num ano, fica num determinado patamar de desenvolvimento, e no ano seguinte poderá passar as seguintes. Mas depois esbarramos com o problema de esbarrar com a integração nas turmas. Se ele tirar nota abaixo dos 50% vamos dizer que é um aluno fraco, frágil e não mau.

(4.1)

Entrevistador: Como é que caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos Sócio Emocionais*, *comportamentos relacionados com a receção da informação*, *comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação*?

LPV.S:

Comportamentos Sócio Emocionais

LPV.S: Tenho miúdos tímidos. Tenho miúdos responsáveis, existem. Saem do lugar sem pedir autorização, mas nisso não interfiro. Só pedem autorização para irem à casa de banho. Há outros que são muito sensíveis que com uma palavra choram. Tenho alunos que falam demais e têm noção. Tenho de tudo.

Comportamentos relacionados com a receção da informação

LPV.S: Tenho miúdos que conseguem estar atentos e depois desesperam. Uma Alícia não consegue, embora ouça não consegue, está no mundo da fantasia. Eles até participam na discussão das matérias. Os rapazes, que eu noto estão com mais atenção à matemática. Também alunos muito bons a matemática. Na escrita tenho mais meninas. Captam bem tudo. Existe competição entre rapazes e raparigas. Não tenho alunos com um desfasamento entre as 3 áreas

curriculares disciplinares. Mas também verifico quem é ajudado em casa pelos pais ou não, através dos registos escritos. Ao mesmo tempo tem um ou outro com um rendimento muito baixo, com dificuldades atinge os 50% e tenho que diversificar o ensino com imagens, etc. Tenho uma aluna, que apesar de mostrar resultados positivos nas 3 áreas é muito lenta. Tenho que esperar por ela, para que termine.

Comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação

LPV.S: Está interligado. Também é uma turminha diversificada. Tenho uns que captam a informação e conseguir ir para outros campos relacionando a informação. Tenho outros que recebem a informação, sei que a recolheram, sei que sabem, mas se a professora lhes questionarem tem dificuldade em responder. Já reparei que estes alunos têm estes traumas mas são da personalidade, são alunos que, se quiserem falar vêm ao pé de mim e falam muito baixinho. Tenho uma aluna que eu considero boa, que qualquer professor gostaria de ter, em casa não se cala nem um bocadinho e na escola, trabalhar, faz o que a professora lhe diz, regista tudo e participa somente quando solicitada.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

LPV.S: Outra. Tenho o plano anual e mensal no Plano Curricular de Turma e tenho afixado na sala de aula. No fim-de-semana tenho que planificar tudo o que pretendo dar e que acho pertinente para cada dia. Faço o meu registo diário/esquema do que dou na sala de aula.

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as duas idades; ritmos de aprendizagem...)

LPV.S: Penso em primeiro lugar na turma. Às vezes parto de um tema, do que ouvi na televisão outras vezes não. Independentemente da idade dos meninos e ano de escolaridade penso nos conteúdos de uma forma mais real. As estratégias são construídas no contexto da sala de aula. Eu própria trago desenvolvidos PowerPoint...

(4.4)

Entrevistador: Como é que motiva os alunos para realizar as atividades na sala de aula?

LPV.S: Pode ser através de uma conversa, eles próprios têm necessidade de falar. A forma de iniciar a aula interfere na receptividade dos alunos. Mas digo que eles também têm que deixar falar a professora. Outras vezes são notícias bombásticas. Depois giro os recursos e materiais que existem na sala ou faço fichas de trabalho.

(4.7)

Entrevistador: Qual ou quais o(s) material(s) mais utilizados nas suas aulas? Porquê?

LPV.S: Eles já têm autonomia. Eles próprios pedem por exemplo o MAB, Tangram e fichas de trabalho.

(4.8.1)

Entrevistador: Conheces as preferências dos teus alunos?

LPV.S: Eles crescem e também vão mudando. Eles gostam da Língua Portuguesa mas mais da Matemática.

(4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

LPV.S: Eles dizem que preferem mais a matemática e coincidem sim.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

LPV.S: Tenho a minha forma de avaliar... Não registo diariamente comecei a fazer com eles a autoavaliação e a heteroavaliação. Na própria ficha de avaliação para os pais registo sim. Mas tenho ultimamente feito menos por uma questão de tempo. Tenho os meus tópicos em tabelas.

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

LPV.S: Nunca lhes perguntei. Tenho uma ficha modelo feita por mim. Eles fazem aí a autoavaliação, iniciei no 3º ano com eles. Eles comentam entre eles.

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

LPV.S: Servem sim. Se o ensino básico, aquilo que aponta é uma formação contínua até ao 9º ano, fazia uma avaliação contínua e não quantitativa. Numa lógica formativa. Nós esbarramos com a quantitativa. E tudo para fins estatísticos.

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico? Quantos alunos têm a turma?

AEA.T: Eu tenho 31 anos de idade. Comecei a trabalhar no 2.º CEB em Educação Física. Há cinco no 1.º CEB. A minha turma é do 4.º ano e tem 25 alunos.

(2.2.)

Entrevistador: Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

AEA.T: Eu tive em todos os anos. Apareceram-me sempre crianças com D.A., à exceção deste ano letivo. São miúdos que têm dificuldades devido ao ambiente familiar. A maior dificuldade das crianças com que trabalhei era a atenção/concentração, não tinham ambiente familiar, dificuldades económicas, etc.. As crianças ditas normais, as dificuldades que elas têm é o apoio que eles têm ou não em casa. Posso referir que ano passado tive um caso de dois alunos com os quais utilizei vários métodos de ensino da leitura, pelo menos um pus a ler. Verifiquei que tinha dificuldade de compreensão, então enviei-a para uma consulta de desenvolvimento porque não era normal. Ela tinha muitas dificuldades. Eu não sigo um único método de ensino, eu sigo várias metodologias. Temos que nos adaptar porque um aluno é um aluno.

(2.2.2)

Entrevistador: Quais as razões que justificariam a retenção desses alunos?

AEA.T: Alunos que ao longo do ano não conseguem recuperara consolidação de conhecimentos que deveriam estar.

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

AEA.T: Não.

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

AEA.T: Desde finais de março. Vim substituir a professora que entrou em licença de maternidade.

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

AEA.T: Não sei.

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

AEA.T: Isso sempre aconteceu. Neste caso que é um 4.º ano, que até é uma turma homogénea em termos de aprendizagem, há sempre um caso ou outro. No global é um ou outro. Eu não concordo muito com as turmas heterogéneas porque é difícil trabalhar. Imagine uma turma, tu não consegues obrigatoriamente dar... não é falta de empenho. Tu tens que te dividir, o teu trabalho tem que ser dividido, e depois há “coisas” que tens eu dar, só um bocadinho, primeiro, o programa é extenso, é muito, depois para cada aluno, têm ritmos de aprendizagem diferenciados, matéria que reduzir e explicar mais a uns do que a outros, tens que arranjar outros métodos, quando existem, por exemplo, 2 a 3 níveis diferentes. Há sempre algum que não aprende. No 4.º ano têm que estar a nível do 4.º ano senão “dou-me em doida”. Podemos pensar “para o ano aprende os conteúdos...”, mas não é assim.

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

AEA.T: É aquilo que sinto todos os dias. Eu adoro a minha profissão. A tua motivação passa pelo teu gosto. Mas já trabalhei com crianças complicadas a nível comportamental, mas mesmo muito más, crianças a que tu tens que te habituar à linguagem, necessidades... em que não podes ser aquele professor rígido, tens que ser um professor muito flexível, mesmo muito, por vezes, temos de ser um pouco atores quando trabalhamos na sala de aula com eles. Eles comandam um bocado, pois se tu queres ir ao encontro deles e quebras, acabas por ser engolido. O meu conceito de motivação passa primeiro por me conhecer, depois conhecer o aluno. Acho que, se uma pessoa só consegue atingir realmente o gosto pela sua profissão, quando gosta do que faz

e tem um conhecimento profundo dos alunos, e saber como chegar a cada aluno porque cada um tem as suas características.

(3.1.1)

Entrevistador: Utiliza o mesmo conceito de sempre, desde que começou a lecionar? Sentiu necessidade de mudar as suas representações face ao tipo de motivação que sempre utilizou?

AEA.T: Não. É a minha forma de estar e ser. A única coisa que me chateia no íntimo, é a disciplina e o relacionamento com os pais, pois já tive momentos chave em que tive necessidade de ser assertiva com eles para que apoiassem os seus filhos, isto num ambiente socioculturalmente difícil. És um pouco de psicólogo e geres crianças e pais; e depois há dias em que estão bem-dispostos, outros mal. Trabalhamos diariamente sobre pressão de uma carga emocional e enorme o que interfere com a nossa capacidade de motivar os alunos, pois nem sempre conseguimos. Muitas vezes também toda a prática burocrática é desmotivante. Eu ainda tenho alunos que me enviam mensagens.

(3.2)

Entrevistador: O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

AEA.T: São aquelas crianças que com todos os métodos que utilizas não conseguem atingir, não conseguem por exemplo fazer com sucesso uma determinada matéria, conteúdo.

(3.3.)

Entrevistador: Como define currículo?

AEA.T: Currículo é uma orientação para o professor e a partir daí são práticas pedagógicas que se aplicam que têm de ser diferenciadas de acordo com cada turma. O currículo está dividido em áreas depois existem determinadas competências. Ou seja, o conhecimento que tem de ser produzido em cada área.

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua conceção de Projeto Curricular de Turma?

AEA.T: É o projeto em que tens de conhecer bem a turma, depois verificar a dificuldade predominante a nível curricular; se for uma turma que tem problema de relacionamento, porque não trabalhar a socialização. O currículo tem que estar sempre relacionado com a turma, a

escola. Se tens um tema para trabalhar com a turma, tu podes trabalhar dentro do currículo, Língua Portuguesa de forma transversal e interdisciplinar.

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

AEA.T: Pedagogia diferenciada é quando tens que utilizar estratégias diferentes, de acordo com a turma. Ou seja, temos um aluno integrado num grupo de trabalho que não conseguiu aprender bem a matéria, e nos testes revela ainda mais dificuldades, não assimilando a matéria como eu queria, parto para estratégias de reforço. Diferenciação curricular é pegar no currículo e reformular de acordo com as características que um aluno apresenta.

(3.6)

Entrevistador: O que entende por material pedagógico? Para que serve??

AEA.T: Material pedagógico, manual, placard, cartazes... Acho que o manual orienta as aprendizagens. Através de um manual podes individualizar o ensino por grupos. Foi o exemplo deste exercício de experiência para a turma, a nível das ciências experimentais. Temos o exemplo do quadro interativo, em que podemos oferecer múltiplas atividades lúdicas, em que o conhecimento transmitido pode ser multiplicado e servir para os alunos com mais dificuldades como exercícios de assimilação.

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

AEA.T: Sim. Não fui eu que elaborei, foi a professora que substitui. Temos vários itens, preenche-se com cruzes e depois temos uma parte mais descritiva, onde podemos mostrar, descrever as intenções pedagógicas para o aluno com D.A.. Eu acho que primeiro é difícil usar uma linguagem que o encarregado de educação entenda, não é só para nós, também tem de ser objetivo e informação se for muito descritiva, nós filtramos pouco, quase que o fim do texto. Acho que até está bem elaborado.

(3.7.2)

Entrevistador: Quando elabora um Plano de Recuperação, que estratégias de pedagogia diferenciada e diferenciação curricular, habitualmente assinala como prioritárias?

AEA.T: Eu apresentei 4 PR mais como salvaguarda. Quando é feito um PR o encarregado de educação tem que assinar. O nível emocional foi bem especificado através de mais trabalho de pares e maior envolvimento dos pais. As atividades monitorizadas através de jogos.

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

AEA.T: Sucesso escolar é quando um aluno atinge os objetivos e competências para o ano em que se encontra matriculado.

(3.8.1)

Entrevistador: Quando o aluno é alvo de insucesso, que fatores estiveram presente para que isso acontecesse?

AEA.T: O desinteresse, a preguiça, a falta de acompanhamento familiar. Eu fico frustrada quando um aluno não consegue. Quando fazes um trabalho profundo sobre os conteúdos junto dos alunos com atividades significativas e o aluno não exercita em casa, ele pode ser alvo de insucesso. A organização e o método de trabalho em casa têm de ser automatizados. Parte da família é o primeiro meio de socialização.

(3.9)

Entrevistador: O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

AEA.T: Eu não gosto dessas palavras. Acho que é rotular uma criança. Acho que não se pode ver um aluno dessa maneira... bom, mau. Um aluno motivado e um aluno desinteressado.

(4.1)

Entrevistador: Como é que caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos Sócio Emocionais, comportamentos relacionados com a receção da informação, comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação*?

AEA.T:

Comportamentos Sócio Emocionais

Sai do lugar sem pedir autorização, acontece quando se esquecem. São às vezes um bocadinho queixinhas. São às vezes imaturos neste aspeto, mas simpáticos com os colegas. São miúdos com princípios, com bons valores, respeitam a natureza. Todos os dias há um diálogo sobre isso. Gostam de trabalhar sozinhos e em grupo.

Comportamentos relacionados com a receção da informação

Estão atentos tirando algumas exceções. A maior parte são responsáveis. Há competição, eles gostam de ser os únicos, quando são chamados à atenção porque fizeram algo de errado, não gostam, ficam envergonhados, veem-se diminuídos perante os colegas. Tenho alguns alunos que não fazem o trabalho que lhes é exigido porque veem as dificuldades eles quase desistem. Querem ser sempre os melhores, tirando vários colegas que copiam e não é pouco. Aqui a competição é saudável. Tenho alunos que são bons e menos bons, mas às vezes têm maus comportamentos.

Comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação

Eles falam livremente, às vezes não têm nada a ver com o tema. À segunda-feira é que pergunto a todos se aconteceu alguma coisa fantástica no fim-de-semana e partilham as suas histórias. Comentam livremente os temas, tenho um ou outro mais tímido. Tenho alguns acompanhados pelo psicólogo fora do agrupamento. O vocabulário é rico e consegue abarcar várias realidades. Em termos de compreensão humana, eu sabia que era capaz de fazer um trabalho digno com os alunos, aceitarem as pessoas como elas são, o que fazem...Tenho aqui alguns com um comportamento mais maduro.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

AEA.T: Tendo a programação anual com as linhas orientadoras e tenho o manual. Imaginemos que pretendo tratar um tema que não está previsto para esse período, eu antecipo e com o decorrer das aulas faço pequenas adaptações. Não me vínculo só aquilo.

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as duas idades; ritmos de aprendizagem...)

AEA.T: Primeiro devemos conhecer profundamente a turma e como trabalhei com outras realidades escolares, quando vejo o que estão bem, assimilaram bem os conteúdos, eu avanço e utilizo outras estratégias motivadoras e que desenvolvam mais competências. Parto das dificuldades dos alunos, depois construo uma teia para envolver os alunos todos.

(4.4)

Entrevistador: Como é que motiva os alunos para as atividades a realizar na aula?

AEA.T: Eu trabalho muito com a imagem e som. Utilizo as TIC principalmente com os PowerPoint, veem histórias, bandas desenhadas, etc.

(4.4.1)

Entrevistador: Quando sente necessidade de mudar de atividade na aula, a quê que fica a dever-se essa necessidade?

AEA.T: Às vezes eles estão cansados ou não compreenderam algum tema novo.

(4.5)

Entrevistador: Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

AEA.T: Por exemplo, quando estou a dar uma matéria, a “divisão”, vêm poucos exercícios no manual, marco trabalhos de casa semanal. E depois distribuo fichas de consolidação da matéria dada.

(4.6)

Entrevistador: Qual ou quais o(s) material(s) mais utilizados nas suas aulas? Porquê?

AEA.T: Fotocópias, PowerPoint, livros da biblioteca escolar, materiais manipuláveis. Eu é que elaboro as fichas de trabalho.

(4.7)

Entrevistador: Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

AEA.T: As TIC e apresentações de trabalhos aos colegas e PowerPoint. E adoram fazer dramatizações.

(4.8)

Entrevistador: Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

AEA.T: Estudo do Meio. Talvez a Matemática, quando temos que “dar volta a miolo” para que eles entendam. Às vezes partilho as minhas dúvidas com o(a)s colega(s).

(4.8.1)

Entrevistador: Conhece as preferências dos seus alunos?

AEA.T: Sim. Tenho alunos que adoram Matemática e gostam de Expressão Plástica.

(4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

AEA.T: Sim coincidem.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

AEA.T: Testes de avaliação trimestral e o trabalho diário, através da avaliação contínua e formativa. Eu faço registos de leitura em grelhas e afixo. Eu faço a avaliação e depois no fim ao verem a avaliação são sensatos e críticos. Faço o registo em todas as áreas, mas sem dia fixo.

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

AEA.T: Por acaso nunca pensei nessa questão. Eles sabem muito bem quando os resultados da avaliação são justos ou menos justos. Quando os pais veem a autoavaliação das fichas ficam admirados com as opiniões. Pois eles têm uma apreciação abaixo relativamente à minha.

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

AEA.T: Até agora sim. Cada vez mais vejo que considero mais importante o dia-a-dia e não os testes. Como dou sempre o feedback da avaliação, os alunos conseguem situar-se, em que ponto estão, na sua aprendizagem.

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico?

AAP.U: Tenho 33 anos e leciono há 10 anos. Tenho uma turma com 19 alunos.

(2.2.)

Entrevistador: Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

AAP.U: Todos os anos que lecionei, todos os anos me têm aparecido miúdos com dificuldades de aprendizagem, por várias razões ou por vários fatores, a nível familiar ou a nível cognitivo, mas têm aparecido casos específicos... Um caso particular, para bem... Há dois anos peguei numa turma do 2.º ano, a miúda tinha sido assinalada pela professora da turma. Deu as aulas do 1.º ano, reformou-se no final do ano letivo e peguei na turma, no 2.º ano. Ela deixou-me um relatório feito a dizer que tinha de iniciar o 1.º ano de escolaridade novamente. O que é certo, eu ao final do 1.º período, eu tinha a miúda a ler com os casos de leitura já dados. Agora não sei muito bem o que se passou no ano anterior e eu não consegui descobrir.

(2.2.2)

Entrevistador: Razões que justificaram a retenção de alguns alunos.

AAP.U: Eu ainda acabei de dizer que não reprovei estes dois alunos que deram um salto enorme. Eu sabia que eles iam ter muitas dificuldades no 3.º ano. Para reter tinha de ser mesmo mau. Eu não queria dizer esta palavra, mas por exemplo, para eu reter um aluno, se não mostrar interesse pela escola já me desmotiva transitá-lo. Não me motiva... Não fazer as tarefas dentro da sala de aula com algum cuidado, interesse, entusiasmo, mesmo eu ajudando. Nós ajudarmos e ele a rejeitar.

(2.2.3)

Entrevistador: Quais as medidas tomadas para resolver os problemas das D.A. com planos de recuperação?

AAP.U: Uma das que eu faço é difícil... Lá está ensino individualizado, é estar constantemente a ajudar, não colocando de parte o que está a ser feito no grande grupo, mas minimizar, continuam a fazer o mesmo o que os outros fazem. Não diferencio aí. Mas se vou fazer um exercício específico de gramática e se eu acho que precisa de outro tipo de exercício, de

caligrafia... Vamos fazer isto aqui depois, fazes o exercício de gramática. O que é difícil é conjugar as duas coisas, a gente está num lado está noutra e se a turma não ajudar é difícil.

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

AAP.U: Não. Eu tenho várias coisas. Eu estou a cuidar da horta pedagógica. Faço parte do PAA. Faço relatórios das atividades e dou a conhecer às minhas colegas para ver se estão de acordo. Faço parte da comissão e no fim de cada período reunimo-nos para debater o que foi feito. Eu estou contente com os meus colegas. Há muita troca de material por e-mail, independentemente de ser 1.º, 2.º... ano

(2.4)

Entrevistador: Que ano de escolaridade leciona?

AAP.U: Leciono o 4.º ano.

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

AAP.U: Acompanho esta turma desde de Setembro.

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

AAP.U: Não. São todos do mesmo grupo. Uns vieram um ano antes, dois entraram atrasados um ano, a minha criança com NEE e outra. Eles são todos daqui de perto.

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso? Que responsabilidades para a escola, para o professor e para o aluno?

AAP.U: A responsabilidade não devia ser só para os professores. O porquê de haver? Tantos meninos diferentes, é assim mesmo que devemos dizer, tem haver também com a família. Se há um bom ambiente familiar, à partida cresce saudável, não é!? Não sei muito bem porquê. Há tanta coisa genética, sociedade que influencia, os meios de comunicação, que absorveram os miúdos demais. Os miúdos são todos diferentes por várias razões.

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

AAP.U: Lá está... Motivação, um aluno tem de gostar da escola, tem de estar satisfeito com os seus amigos. Mas temos de ver se é a nossa motivação ou a dos alunos... também em nós. Se nós vimos para aqui e estamos a fazer um “frete”. Tenho de gostar muito da escola, partindo de mim. Gostar daquilo que faço, tenho de me interessar por procurar estratégias, materiais... Tem de existir uma interligação entre professor e aluno. Eu tenho de me sentir realizada e motivada.

(3.1.1)

Entrevistador: Utiliza o mesmo conceito de sempre, desde que começou a lecionar? Sentiu necessidade de mudar as suas representações face ao tipo de motivação que sempre utilizou?

AAP.U: Eu continuo a fazer a mesma coisa. Só este ano vou ser franca, como longe de casa no 1.º período foi um pouco desmotivante. Eu tenho um bebé de 18 meses. Estava habituada quase estar em casa; estava mais perto, um apego muito grande ao meu filho. Eu entro muito cedo na escola, porque vivo longe e estar todos os dias, menos à 4.ª feira até às 17h30min. e o meu filho sofreu com tudo isto. Chegava a casa às 19h. senti-me desmotivada.

(3.1.2)

Entrevistador: Em que medida, essas alterações contribuíram para o sucesso dos seus alunos com ou sem D.A. e um melhor desenvolvimento profissional, enquanto docente?

AAP.U: Sim. Ficamos mais felizes. Ainda agora recebi uma resposta do professora de apoio, um dos alunos com plano de acompanhamento deu um salto grande este período. Eu costumo fazer fichas diferenciada para eles, mais pequenas; em vez de perguntas serem para escrever faço com X; pintar. Eu nestas últimas não dei para testar, o Pedro com 2/ reps., surpreendeu-me. Tirou nas 3 áreas positivas satisfatórias.”

(3.2)

Entrevistador: O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

AAP.U: É um miúdo que tem várias dificuldades na leitura, na escrita. Para mim é assim. Leitura, Matemática, Capacidade de memorizar. Basicamente é isso.

(3.2.1)

Entrevistador: Trace um perfil de um aluno com dificuldades de aprendizagem.

AAP.U: Muitas das vezes os alunos que têm dificuldades são inquietos, perturbam na sala de aula, faladores, muito implicativos, sem motivação na sala em qualquer tarefa. Para mim isso é um perfil. Com dificuldades em aprender, às vezes até nem quer, tem capacidades para aprender não quer e rejeita. Portanto é tudo negativo.

(3.2.2)

Entrevistador: Que áreas curriculares e de intervenção psicopedagógica privilegia num diagnóstico de um aluno com D.A.?

AAP.U: Tinha um aluno que achava que tinha D.A., o que faço a seguir? Dependendo das dificuldades dos sinais, eu disse bem há pouco que tinha um miúdo com D.A. e descobri que era disléxico. Entendi que havia ali qualquer coisa que não estava a bater bem. Encaminhei a mãe para um psicólogo e não para o agrupamento, geralmente é sempre encaminhado para o SPO. Depois, no agrupamento rejeitam porque quando são terapias não têm recursos. Fala-se com o encarregado de educação para ver se não têm possibilidades em levar o filho a um gabinete, clínica... se não têm tenta-se preencher um impresso azul para a Segurança Social (risos). Geralmente é na área da psicologia. A área curricular disciplinar que me tem aparecido mais é a Língua Portuguesa.

(3.3)

Entrevistador: Como define currículo?

AAP.U: O currículo é um processo ao longo de um percurso escolar do aluno. Nós vemos o processo do aluno, entendo ser esse o currículo do aluno. O historial das aprendizagens fechadas pelo aluno. Não são só aprendizagens, bem como os conhecimentos significativos nas suas vidas. No fundo é uma narrativa. Tenho um exemplo na minha turma, de uma criança, faleceram os avós, acontecimento que influenciou o seu sucesso até ao fim do ano letivo. Ela era muito apegada aos avós.

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua conceção de Projeto Curricular de Turma?

AAP.U: Isso é uma coisa que nos obrigam a fazer (risos). Eu vou ser sincera. Eu antes de preencher, a ser obrigada a preencher, a fazer um PCT. Eu já fazia uma coisa que toda a gente chama *Portefólio* da turma. Ou seja, onde tu tens as tuas coisas, este ano não fiz, mas costumo fazer. Arquivo as planificações diárias e não fiz este ano porque as viagens ocupam muito tempo e para a escola faço um rascunho no computador. Mas faço um PCT onde exigem ainda muito

mais, que às vezes não dou tanta importância, valor... Prefiro chamar Portefólio, está ali no meu armário estruturado com planificações diárias, mensais, anuais, muitas vezes registos de incidentes críticos que aconteceram na sala de aula, relatórios de atividades que existem aqui na escola, agrupamento. Depois tem as avaliações dos miúdos, fichas e avaliação que foram feitas, as cotações, a minha avaliação que eles gostam mais, menos... o que é preciso trabalhar mais, menos. A minha desmotivação é que estragou tudo. Coisas que eu fazia com entusiasmo e tinha tempo para fazer. Este ano estou a ver-me esgotada. O filho ocupa mais tempo. Se é aquilo que costumo fazer, se posso chamar de PCT aquilo que já fazia, deve ser feito... tem lá a caracterização da turma, os guiões, os pontos fortes e fracos, a avaliação diagnóstica como orientação.

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

AAP.U: Eu acho que isso é igual. Mas não deve ser igual!!! Vamos lá pensar. Pedagogia diferenciada... há um aluno com dificuldades de aprendizagem, estou ali apoia-lo. Diferenciação curricular tem a ver com o currículo, portanto o miúdo tem um currículo, às vezes alternativo, diferentes dos outros meninos (risos).

(3.6)

Entrevistador: O que é que entende por material pedagógico? Para que serve?

AAP.U: Material pedagógico é tudo aquilo que utilizamos dentro da sala de aula. Tudo o que nós podemos utilizar quer dentro quer fora da sala de aula. Podemos ir lá fora e utilizamos “algo” e pode ser material.

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

AAP.U: Sim há. Conheço nem sei quem elaborou essa grelha. Noutros agrupamentos sugerimos o que deve constar no PR. Tem várias estratégias, faz com que o Encarregado de Educação obedeça e cumpra determinados parâmetros; o aluno e o professor também. Há uma responsabilização destes três.

(3.7.1)

Entrevistador: Será possível nesse formulário/modelo contemplar várias práticas de ensino diferenciado de forma discriminada? Ou acredita que seria necessário acrescentar alterações para que isso pudesse acontecer?

AAP.U: As que estão lá são para colocar cruz. Dou mais Importância à prática, mas as que estão no PR são bastantes abrangentes.

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

AAP.U: Quando um aluno atinge as competências do ano de escolaridade em que se encontra.

(3.8.1)

Entrevistador: Quando o aluno é alvo de insucesso, que fatores estiveram presente para que isso acontecesse?

AAP.U: Há muitos fatores que podem provocar o insucesso. A desmotivação problemas cognitivos, família, entre outros.

(3.9)

Entrevistador: O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

AAP.U: Eu não gosto dessas palavras. No entanto diariamente utilizamo-las. Quando perguntamos a uma colega que está a receber um aluno novo... No início do ano letivo perguntamos à coordenadora quem são os bons e os maus. Eu não costumo dizer maus alunos, utilizo... os meninos com dificuldades. Digo os bons alunos e os alunos com dificuldades durante a minha prática. São bons alunos os miúdos que conseguem aprender aquilo que recebem sem ajuda ou pouca ajuda. Os alunos podem ter capacidades, mas por estarem aborrecidos, faltarem (risos) podem ser maus alunos.

(4.1)

Entrevistador: Como é que cara caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos Sócio Emocionais, comportamentos relacionados com a receção da informação, comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação?*

AAP.U:

Comportamentos Sócio Emocionais

Tenho um aluno que sai do lugar sem pedir autorização. Quanto ao sair do lugar só quando pedem autorização, tenho muitos. Também tenho alunos que acusam os companheiros pelo mal que faz, também tenho meninos que fazem, tenho 2 a 3 alunos. Todos são simpáticos. Não tenho alunos agressivos, mas tenho dois que provocam os(as) colegas quer dentro quer fora da sala de aula. Ao alterarem a disciplina na sala de aula, muitas vezes não; eles cumprem as regras, por exemplo, colocar o dedo no ar. Não é uma turma tímida. Tenho dois, inclusive, são dois alunos novos, esses é que são mais calados. Alunos responsáveis!? Meio/meio. Muitas vezes não é por ele, mas sim, porque não lhes é inculcado em casa. Controlam-se perante as situações de conflito, depois de serem chamados à atenção. Não são nada ansiosos. Desobediente a mim não, mas muito às funcionárias e aos outros professores das Atividades Extra Curriculares. Preferem trabalhar em grupo do que sozinhos.

Comportamentos relacionados com a receção de informação

Não tenho alunos que habitualmente sejam desatentos. Também não tenho alunos que estejam sempre atentos. Tenho alunos meio/meio. Há sempre qualquer coisa que os perturba. Nunca me ignoraram as instruções. Não encontro muitos alunos que digam “eu não sei”. É uma turma que presta atenção à maioria das atividades. Quase todos, de uma forma geral, completam os trabalhos que lhe são pedidos. Quase sempre vão além do trabalho exigido. Muitas vezes pedem, por exemplo, um aluno pesquisou em casa sobre uma matéria do Estudo do Meio, chega à sala de aula e mostra aos colegas. Ou pedem, “- Posso fazer um trabalho aqui com o Diogo?”. Eu respondo que sim. Divertem-se quando realizam juntos os trabalhos. Já competição entre alguns para ver qual é o(a) melhor, existe sim alguma, mas de forma saudável. Tenho sim alguns alunos que copiam os trabalhos dos colegas. Alguns demonstram trabalho “desigual” nas áreas curriculares devido às suas dificuldades de aprendizagem. Neste momento a Matemática necessita de ser mais trabalhada.

Comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação:

Tenho alunos que comentam e respondem de livre iniciativa a questões colocadas pelo professor, durante as atividades de grupo, e também, durante as atividades individuais. Também tenho alunos que falam espontaneamente com os seus colegas ou com adultos, e ainda, outros que só falam quando se lhe dirigem a palavra ou quando a conversa é iniciada por outrem. E tenho um ou outro que fala quando é obrigado. No que toca aos problemas específicos de fala,

tenho sim má dicção e um caso que não sei o nome verdadeiro, como se chama. É o caso da minha aluna NEE, por exemplo tem graves problemas de fala e está na terapia da fala. Ela consegue articular muitas palavras que nós usamos diariamente. Quanto ao discurso infantil... eles são crianças, mas vamos ver o que é comportamento infantil (risos) tenho alguns, com alguma imaturidade. Tenho miúdos com 9 anos que são infantis. Precisam de muita ajuda para organizar a mesa; em casa para organizar a pasta, o saco. Relativamente ao vocabulário típico de crianças mais velhas, humm!! Muitas vezes aprendem coisas que a gente não quer, mas ao mesmo tempo também tenho alguns alunos com um vocabulário limitado e usam frases simples. Tenho pouco miúdos que usam frases compostas e/ou complexas, no máximo três. Todos me pedem ajuda sempre que necessário. Quase todos fazem perguntas na sala de aula, somente os tímidos é que ficam mais retraídos com isso. Também quase toda a turma faz afirmações irrelevantes e/ou fala excessivamente; e tenho poucos que parecem não ouvir o que lhe dizem. Só quero referir que tenho miúdos que ainda chamei à atenção, porque foram maus para os colegas, criticaram-nos. Muitas vezes, por exemplo, estamos a chamar à atenção de um trabalho que fez mal e um miúdo pergunta Quem foi? Quem fez? Quem é? É quase sempre o mesmo.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

AAP.U: Eu oriento-me basicamente pela programação mensal, depois estruturo com os manuais, uso pesquisa na internet, articulo com as minhas colegas do 4.º ano, que fornecem material, que também dou. Uso muito, por exemplo textos em PowerPoint, problemas, apresentações que faço no Estudo do Meio, e por fim, o manual escolar que é a bíblia deles. Incluo tudo no PCT.

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as duas idades; ritmos de aprendizagem...)

AAP.U: Primeiro tenho que ver os conteúdos a abordar; segundo, se temos esses conteúdos a trabalhar, vamos ver que atividades podemos utilizar, depois as estratégias para as dificuldades que possam surgir, por exemplo para os alunos com Dificuldades de Aprendizagem ou então, juntá-los para haver ajuda. Outra cosia que quero dizer que fiz... houve um ano que coloquei

na sala de aula, também tive sorte, metade da turma era composta por bons alunos, a outra metade não e então coloquei um aluno sem dificuldades á beira de um que tinha. Isso resultou muito bem. Porquê!? Porque o aluno ajudou muito o aluno com dificuldades. Para mim isso também foi mais fácil ajudá-los.

(4.4)

Entrevistador: Como é que motiva os alunos para as atividades a realizar na aula?

AAP.U: Lá está. Tem que a ver com as atividades que eu faço aqui e pensar... Por exemplo, eles gostam muito de internet, então se eu fizer apresentações que eles gostam, seja PNL, sem ser tanto Matemática, mesmo mais prática, utilizamos os audiovisuais é o que lhes atrai mais. Se formos ao encontro disso, facilita-nos o trabalho.

(4.4.1)

Entrevistador: Quando sente necessidade de mudar de atividade na aula, a quê que fica a dever-se essa necessidade?

AAP.U: Tanta coisa... contratempos que surjam dentro da sala de aula porque há um telefonema porque há qualquer coisa para fazer pra amanhã... muitas vezes. Às vezes eu planifico 2 a 3 exercícios para fazer e que é certo, sentindo dificuldades no primeiro exercício, isso vai alterar tudo. Quando acontece digo: “- Vamos neste exercício e amanhã haverá mais tempo para fazermos os restantes.” Depende do ritmo da turma.

(4.5)

Entrevistador: Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

AAP.U: De forma diversificada. Muitas vezes exponho o que tenho, comento e só depois, é que vamos para o manual escolar consultar e se seguir fazemos a ficha de trabalho. Não é muito linear.

(4.6)

Entrevistador: Qual ou quais o(s) material(s) mais utilizados nas suas aulas? Porquê?

AAP.U: Faço questão em usar o manual escolar por algumas razões, primeiro, porque os pais gastaram dinheiro, segundo, porque há pais que ainda não estão abertos, não compreendem a inovação e a mudança na forma de ensinar, terceiro, porque depois dizem: “- Eu comprei o livro

e ele está quase todo por trabalhar.” Tento que o livro seja trabalhado. Uso internet, diapositivos e fichas de trabalho.

(4.7)

Entrevistador: Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

AAP.U: Internet (risos).

(4.8)

Entrevistador: Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

AAP.U: Gosto de Estudo do Meio. Menos á vontade, porque não consigo arranjar estratégias para... Matemática.

(4.8.1)

Entrevistador: Conhece as preferências dos seus alunos?

AAP.U: Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática.

(4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

AAP.U: Essas preferências coincidem completamente não têm negativa a Estudo do Meio.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

AAP.U: Fichas diagnósticas, grelhas de avaliação da leitura, comportamento, ditado, etc. Tenho o computador ligado constantemente na minha sala de aula para registar. Por exemplo, quando digo: “- Hoje vou fazer perguntas orais, tenho já preparada uma grelha para o efeito, registo tudo. Nem sempre, sistematizo. Como a avaliação é contínua tenho que articular bem os elementos que vou reunindo ao longo do ano letivo.

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

AAP.U: Não, porque eu nunca falei com eles sobre isso. Eles fazem a auto avaliação; ainda hoje fizeram. De uma forma geral conseguem avaliar. Eu verifico. Eles temem um pouco as fichas de avaliação que coloco em prática. O temer a ficha... também é nossa culpa, pois avisamos com antecedência e eles ficam ansiosos. Eu sou franca, digo para eles não faltarem para eles terem responsabilidade, estudar porque sei que muitos não estudam. Eles temem e sabem que é importante. Vou perguntar, pois acho que é uma questão pertinente.

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

AAP.U: Por agora têm. De momento não alterava nada.

(2.1.)

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1.º ciclo do Ensino Básico? Quantos alunos têm a turma?

GCS.V: Eu tenho 40 anos e estou há 13 anos no 1.º CEB e dei 3 anos no 2.º CEB, matemática e ciências. A turma tem 24 alunos.

(2.2.)

Entrevistador: Ao longo da sua prática docente tem a apontar algum caso que ache importante descrever, relacionado com esta temática?

GCS.V: O ano que mais me ocorre é este ano. Tenho um caso de dificuldades de aprendizagem, com o qual nunca tinha trabalhado de tão perto. A minha aluna tem dificuldades em compreender a informação mais básica. Tudo o que não seja excessivamente prático, conteúdos escolares tem dificuldades em compreender, aprender e assimilar. Ela não conseguiu desde o início, agora não está apta para continuar. Na matemática é zero, é mesmo zero, para termos uma noção, ela é incapaz de efetuar contagens sucessivas, até á dezena, dificuldades de raciocínio.

(2.2.2)

Entrevistador: Quais as razões que justificariam a retenção desses alunos?

GCS.V: Grande desfasamento entre os conteúdos apreendidos para passar à etapa seguinte. Chegar ao 4.º ano sem saber mesmo nada. É um caso flagrante. As restantes retenções sempre estiveram relacionadas com o que os alunos necessitariam para o ano seguinte, não conseguia atingir os mínimos para prosseguir.

(2.2.3)

Entrevistador: Medidas tomadas para resolver os problemas das D.A. (planos de recuperação);

GCS.V: Muitas vezes a medida mais premente seria mudar o aluno de turma, adequando toda a nova situação ao seu ritmo de aprendizagem ao nível da escolaridade que ele tem. Outra situação, pedir aulas de apoio, que muitas vezes não temos professor, no fundo um apoio individualizado.

(2.3)

Entrevistador: Neste momento, na escola desempenha algum cargo pedagógico?

GCS.V: Não.

(2.5)

Entrevistador: Há quanto tempo acompanha a turma que leciona?

GCS.V: É o meu segundo ano.

(2.5.1)

Entrevistador: Sabe como é que a turma se formou?

GCS.V: Algumas turmas de Jardim-de-infância foram aglutinadas. Nesta escola como não temos Jardim-de-infância, acabamos por receber sempre mais miúdos de outros estabelecimentos de ensino do agrupamento. Eu peguei ano passado na turma e este ano saíram dois alunos. Perturbavam-me a aula em termos de comportamento. Esta turma tem elementos muito bons, com muitas capacidades acima da média. Outros que se vão deixando andar... Não é uma turma homogénea, mas sim heterogénea.

(2.6)

Entrevistador: Hoje em dia, nas nossas escolas contactamos com turmas heterogéneas (com mais do que um ano de escolaridade e ritmos de aprendizagem diferenciados), o que pensa sobre isso?

GCS.V: Acho que é uma das tarefas mais difíceis para o professor. É difícil atender a cada criança, todas ao mesmo nível, todos são diferentes, e juntarmos a isso, mais o ano de escolaridade, ritmos diferentes até para os próprios miúdos se torna pouco compensador. Por vezes, as crianças com mais dificuldades são integradas em atividades de grupo, por exemplo, o plano nacional de leitura; atividades que não sejam de conteúdos específicos para 4.º ano. Noutros momentos esses alunos estão à margem. Para eles também considero nada motivante. Eles ficam a ver os outros com consciência de que não são capazes. A meio do ano, para esta turma entrou outra aluna que está a fazer o mesmo percurso que a aluna que tinha dificuldades de aprendizagem. É fator bastante penalizador, para nós professores, implica o dobro do trabalho, mas essencialmente para os próprios miúdos é difícil.

(3.1)

Entrevistador: Como define motivação? É a que põe em prática, diariamente, nas suas aulas?

GCS.V: Motivação...entendo sempre aquilo em que nós estamos empenhados para que o aluno aprenda, ou seja, mostro-me motivado, quando me empenho. Aquilo que eu preparo para os ensinar tem de ir ao encontro do que eles gostam. Por exemplo, usando materiais, estratégias que os envolvam.

(3.1.2)

Entrevistador: Em que medida, essas alterações contribuíram para o sucesso dos seus alunos com ou sem D.A. e um melhor desenvolvimento profissional, enquanto docente?

GCS.V: Ao longo destes 13 anos, defendo que os miúdos evoluem de acordo com a sociedade. A nossa postura dentro da sala de aula deve ser inovadora, tendo sempre o objetivo de adequação, de acordo com os alunos.

(3.2)

Entrevistador: O que entende por Dificuldades de Aprendizagem?

GCS.V: São graves entraves aquilo que pretendemos que o aluno aprenda. Acho que existem duas áreas em que é problemático, a língua portuguesa, a língua materna e a matemática. Considero-as prioritárias. Na língua português, a leitura e a escrita e na matemática tem que passar pelo conceito de número e cálculo.

(3.2.1)

Entrevistador: Trace um perfil de um aluno com dificuldades de aprendizagem.

GCS.V: Alunos com dificuldades na língua portuguesa e na matemática. Podemos ainda encontra-las cumulativamente. Na língua portuguesa, quando se encontra um aluno, logo a matemática irá ser afetada. Se não consegue ler e compreender terá dificuldades.

(3.2.2)

Entrevistador: Que áreas curriculares e de intervenção psicopedagógica privilegiaria num diagnóstico de um aluno com D.A.?

GCS.V: As áreas curriculares serão a Língua Portuguesa e a Matemática. Depois terá que ser completado ao nível dos apoios médicos, através de exames neurológicos, psicológicos, e ainda, questões afetivas.

(3.3.)

Entrevistador: Como define currículo?

GCS.V: Considero currículo sendo o plano que está traçado ao longo do ano, onde estão definidas as competências.

(3.4)

Entrevistador: Qual é a sua concepção de Projeto Curricular de Turma?

GCS.V: É um documento que, nos obrigam, a fazer. Já há muito tempo os professores o fazem. Aos termos um modelo ajuda-nos a organizar a estrutura do nosso trabalho. É um plano de ação do professor.

(3.4.1)

Entrevistador: O que deve privilegiar, quando a turma tem alunos com D.A.?

GCS.V: Caracterização detalhada dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Poder-se entrar na turma através da descrição pormenorizada do trabalho a efetuar com eles. Qualquer pessoa ao lê-lo poderá compreender o que o professor da turma está a fazer com os alunos. Tento ao máximo passar para o papel esse trabalho feito com eles.

(3.5)

Entrevistador: O que entende por diferenciação curricular e pedagogia diferenciada?

GCS.V: Diferenciação curricular são os percursos temáticos que podemos seguir com uma determinada turma. Pedagogia diferenciada é vocacionada para um determinado aluno com dificuldades de aprendizagem, com um trabalho distinto ao nível das estratégias.

(3.6)

Entrevistador: Como é que diferencia *material pedagógico* de *dispositivo pedagógico*? Ou acha que não existem diferenças?

GCS.V: Material pedagógico é aquilo que nós usamos para fazer aprender. Dispositivo pedagógico é tudo aquilo que favorece uma aprendizagem eficaz. São todas as situações que usamos para facilitar o trabalho com a turma.

(3.7)

Entrevistador: Para a elaboração do Plano de Recuperação, tem de preencher algum formulário modelo para o efeito?

GCS.V: O formulário tem a descrição do aluno ao nível das suas dificuldades básicas, depois tem as medidas que se podem tomar, com cruces e depois existem itens que podem ser acrescentados. Depois temos um campo onde podemos descrever.

(3.7.1)

Entrevistador: Será possível nesse formulário/modelo contemplar várias práticas de ensino diferenciado de forma discriminada? Ou acredita que seria necessário acrescentar alterações para que isso pudesse acontecer?

GCS.V: Sim. Eu acho, como é possível fazer a descrição, é possível acrescentar itens. Sou muito pragmática e não sigo à risca a grelha e descrevo a dificuldade do aluno.

(3.7.2)

Entrevistador: Quando elabora um Plano de Recuperação, que estratégias de pedagogia diferenciada e diferenciação curricular, habitualmente assinala como prioritárias?

GCS.V: Fiz um, onde adequei a parte curricular. Outro, onde adequei a parte a avaliação para contemplar a avaliação diferenciada, e ainda outros dois, com o objetivo de chamar à atenção da própria família.

(3.8)

Entrevistador: O que entende por sucesso escolar?

GCS.V: Sucesso escolar (risos) é quando os alunos atingem os objetivos propostos para aquele ano de escolaridade e faixa etária.

(3.8.1)

Quando o aluno é alvo de insucesso, que fatores estiveram presente para que isso acontecesse?

GCS.V: Desde aquilo que não nos diz respeito, ou seja, as características psicológicas da criança. Muitas vezes tem a ver com a nossa desatenção em momentos chave do aluno num determinado momento do percurso escolar do aluno.

(3.9)

Entrevistador: O que entende por “Bom aluno” e “Mau aluno”?

GCS.V: É sempre complicado dizer que é um “bom aluno”... que é um “mau aluno”. Naturalmente temos esses conceitos intrínsecos. Para mim, um “mau aluno” é aquele que não se empenha naquilo que deve e tem que fazer. É quando a escolaridade não lhes diz nada. O “bom aluno” é aquele que revela que quer “mais”.

(4.1)

Entrevistador: Como é que caracterizaria a sua turma, em termos de *comportamentos Sócio Emocionais, comportamentos relacionados com a receção da informação, comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação?*

GCS.V:

Comportamentos Sócio Emocionais

Só saem do lugar quando pedem autorização. Foi efetuado um trabalho sobre o “acusar os colegas”, e neste momento, naturalmente, são crianças que têm sempre coisas a dizer, mas não é de todo um assunto recorrente na turma. A relação entre eles, na sala de aula e fora é tranquila. São simpáticos. De uma maneira geral são alunos responsáveis. Em termos de trabalhar em grupo/trabalhar sozinho, penso que meio/meio. Eles envolvem-se nas duas situações.

Comportamentos relacionados com a receção da informação

Normalmente é uma turma com alunos atentos em que cumprem as instruções. Estão atentos às atividades, completam os trabalhos, muitos deles já têm os trabalhos suplementares. E houve aqui um processo de recompensas, de reforço, quadro de honra, o que motivou muito para que o ritmo de trabalho fosse outro. A competição não existe e sabem que não podem comentar de A, B... Divertem-se sempre que realizam projetos. Não copiam os trabalhos dos colegas. Globalmente não revelam trabalho desigual nas áreas curriculares. Depois tenho meia dúzia deles que revelam sim dificuldades, ritmo lento o que se traduz num trabalho desigual.

Comportamentos relacionados com a expressão de informação e relações de comunicação

Comentar e responder livremente... Sim, têm possibilidades em fazê-lo individualmente. Falar espontaneamente com os colegas e com os adultos também. Tenho um caso de um aluno que fala só quando lhe é pedido. Tenho um aluno com dificuldades específicas da fala e acaba por refletir-se bastante na aprendizagem. Acho que o vocabulário global é bastante bom, usam vocábulos acima da média (risos). E pedem ajuda sempre que necessário, fazem perguntas e intervenções pertinentes.

(4.2)

Entrevistador: A sua prática docente na sala de aula orienta-se com base na planificação mensal, no PCT, ou tem outra metodologia que ache importante e queira destacar?

GCS.V: Nós anualmente fazemos a planificação anual, integrada no nosso PCT e é isso tudo que norteia o trabalho global. É óbvio que existem especificidades de cada turma, sempre adequo o que é necessário a cada aluno.

(4.3)

Entrevistador: Quando organiza o seu trabalho docente para realizar com os seus alunos, em quê pensa em primeiro lugar? (estratégias/atividades; conteúdos; competências; nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e as suas idades; ritmos de aprendizagem...)

GCS.V: Eu parto do princípio que as competências estão subjacentes a tudo. O que olho no início é o conteúdo do que vou trabalhar, depois encontrar estratégias que possam torná-lo acessível aos alunos, dado que tenho alunos com algumas dificuldades, penso sempre nisso, adequá-las a cada aluno.

(4.3.1)

Entrevistador: De que forma o(a) professor(a) organiza as atividades a realizar pelos alunos, durante as aulas?

GCS.V: Nós temos o horário estabelecido para nos orientarmos nos temas das diferentes áreas curriculares. No início perdia-me no que tinha para fazer, e privilegiava determinados aspetos. Agora foco-me nas áreas curriculares, tendo em conta o horário.

(4.4)

Entrevistador: Como é que motiva os alunos para as atividades a realizar na aula?

GCS.V: Normalmente, eu não costumo usar imagens, pego sim numa situação problemática. Algum aspeto, texto, questão...

(4.4.1)

Entrevistador: Quando sente necessidade de mudar de atividade na aula, a quê que fica a dever-se essa necessidade?

GCS.V: Sempre que eles não estejam a participar e a corresponder às minhas expectativas.

(4.5)

Entrevistador: Como utiliza e gere os recursos materiais, a nível da aplicação das TIC e de outros materiais e dispositivos pedagógicos (manuais escolares, fotocópias...)?

GCS.V: Tento equilibrar. Tento não usar muita coisa em cada dia, ou seja, dispersar a atenção deles. Eu uso muitas vezes o data show, fotocópias e às vezes o manual escolar, contra à minha

vontade, porque preferia eu própria organizar o material. O manual condiciona-nos pelas diferentes razões, pois, por exemplo, pois se não os utilizarmos, eles comentam logo, o dinheiro gasto com eles.

(4.7)

Entrevistador: Quais são os materiais ou dispositivos pedagógicos com que os alunos gostam mais de trabalhar?

GCS.V: Os jogos.

(4.8)

Entrevistador: Em que área curricular disciplinar se sente mais à vontade para ensinar os seus alunos? E a que se sente menos à vontade?

GCS.V: Matemática. Menos á vontade a área das expressões.

(4.8.1)

Entrevistador: Conhece as preferências dos seus alunos?

GCS.V: Sim. Globalmente. Tenho um grande grupo que gosta de Matemática, outro a Língua Portuguesa.

(4.8.2)

Entrevistador: Essas preferências coincidem com os resultados atingidos ao longo do ano letivo? Ou contrários?

GCS.V: Globalmente sim.

(4.9)

Entrevistador: Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para a turma?

GCS.V: Fazem a autoavaliação. Fichas de avaliação trimestral, trabalhos de grupo. Eu tenho os meus próprios registos, por mim esquematizados para todas as áreas curriculares disciplinares. Faço sistematicamente avaliação auto e hétero. Costumo dizer que as fichas de avaliação não são determinantes. Entendo é que temos de ter um registo formal, instrumento que possamos mostrar aos pais. Às vezes tenho dificuldade em articular os registos de observação/avaliação com a informação que devo passar aos pais. Muitas vezes não transparece na informação para os pais o que se passa diariamente na aula.

(4.9.1)

Entrevistador: Conhece as opiniões dos alunos quanto à forma como gostariam de ser avaliados?

GCS.V: Nunca pensei nisso. Há sempre necessidade de negociação de avaliação: apresentação escrita, oral...

(4.9.2)

Entrevistador: Os instrumentos e os procedimentos de avaliação adotados para turma são os mais indicados? Se não, que alterações faria neste momento?

GCS.V: Penso que sim. De momento não faria qualquer alteração, pois quando senti necessidade em mudar, já o fiz e adequa-se à turma neste momento. Um olhar exterior, provavelmente iria encontrar outro aspeto que seria necessário a mudar.

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Gestão Curricular	Perspetivas sobre o currículo	Perspetiva normativa sobre o currículo	“Currículo é um... (risos) grande documento, um decreto (risos) que tem lá as competências que a criança deve atingir ao longo dos ciclos.” (Prof. C)
			“Currículo é aquilo que o ministério da educação nos impõe.” (Prof. D)
			“O currículo é um documento onde está escrito tudo, as disciplinas, os objetivos, as competências para determinado aluno.” (Prof. E)
			“Currículo é um conjunto de normativos que nós seguimos que vem do ME e que podemos adaptar.” (Prof. H)
			“Currículo que é definido para o aluno pelo MEC, tudo o que vai ser abordado no 1.º CEB.” (Prof. I)
			“Currículo é um conjunto de normas que estão elaboradas, não sei bem por quem, não sei bem porquê; há coisas que não se entendem (...). Tenho de parar. Refletir bem, pois temos turmas em que, não conseguimos adequar o currículo nacional, mas existem outras em que conseguimos.” (Prof. L)
			“Currículo, todos nós temos e sabemos que é o programa que temos que cumprir.” (Prof. N)
			“Currículo é o programa que se tem que dar.” (Prof. O)
			“Currículo, nós temos sempre um programa a cumprir (...).” (Prof. P)
			“Currículo é o programa que se tem que dar.” (Prof. R)
			“É uma matéria complexa para o professor. Quando saí há uns anos tinha o currículo do 1º Ciclo Ensino Básico.” (Prof. S)
			“Considero currículo sendo o plano que está traçado ao longo do ano, onde estão definidas as competências.” (Prof. V)
		O currículo como «teoria prática»	“Currículo é tudo aquilo que vamos adquirindo ao longo dos anos...São as várias áreas do conhecimento.” (Prof. B)
			“Nós temos de ter um suporte, isso aceito e a partir daí vamos ver a nossa turma, por onde havemos de começar.” (Prof. F)
			“Currículo defino como um conjunto de orientações a desenvolver, a pôr em prática.” (Prof. G)
			“O currículo continua a ser fruto com a experiência.” (Prof. J)
			“Currículo é uma série de aquisições que foram executadas.” (Prof. M)
			“O currículo são todas as competências que os alunos têm de adquirir nas diversas áreas.” (Prof. Q)
			“Currículo é uma orientação para o professor e a partir daí são práticas pedagógicas que se aplicam que têm de ser diferenciadas de acordo com cada turma.” (Prof. T)
			O currículo é um processo ao longo de um percurso escolar do aluno. O historial das aprendizagens fechadas pelo aluno. Não são só aprendizagens, bem como os conhecimentos significativos nas suas vidas.” (Prof. U)
			“É um projeto em que nós temos de contextualizar, à turma...e registar tudo o que se vai fazendo ao longo dos dias.” (Prof. B)
			“Para mim é um documento, espelho da turma, ao ser elaborado tem de ter a caracterização da turma para perceber a escola, se a escola está no meio, o funcionamento...” (Prof. C)
			“Para mim o PCT é o espelho da minha turma e das atividades que eu desenvolvo com a minha turma.” (Prof. D)
	Abordagens dos PCT	Definição de PCT	“É um documento oficial da turma, a caracterização da turma.” (Prof. E)
			“É um processo contínuo, flexível que tem de refletir a realidade da turma. “Temos sempre o PCT onde podemos salvaguardar determinadas práticas...(...) para além de ser diagnóstico da realidade da turma (...).” (Prof. G)

(cont.)

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Gestão Curricular	Abordagens dos PCT	Definição de PCT	“É um projeto que eu elaboro ao longo de um ano, que deveria ser delineado após uma boa avaliação diagnóstica e que não é isso que se passa.” (Prof. H)
			“Lá, fazemos a descrição da turma, identificamos o grupo de trabalho que temos, para depois definirmos novas linhas de trabalho a desenvolver, o que é que pretendemos, o que o projeto de agrupamento pretende que seja feito (...). É mais uma forma de identificar os problemas, um registo no papel” (Prof. I)
			“Seria o bilhete de identidade de turma. Temos de articular algumas coisas e não entendo mesmo, por falta de informação provavelmente (...).” (Prof. L)
			“Projeto Curricular de Turma é tipo a Bíblia. Onde está tudo da turma, alunos, desde as dificuldades, o que se pretende fazer com eles.” (Prof. R)
			“(…) acho que o Projeto Curricular de Turma é o único documento que devia existir para o professor. Eu concordo com ele. Diz respeito à minha turma. Eu tenho os elementos todos. O professor tem uma orientação, tudo diz respeito a cada aluno, o percurso escolar.” (Prof. S)
			“É o projeto em que tens de conhecer bem a turma, depois verificar a dificuldade predominante a nível curricular (...).” (Prof. T)
			“É um documento que, nos obrigam, a fazer. Já há muito tempo os professores o fazem. Ao termos um modelo ajuda-nos a organizar a estrutura do nosso trabalho. É um plano de ação do professor.” (Prof. V)
			“(…)se formos ler os PCT é tudo igual, são textos muito lindos e depois aproveita-se pouco” (Prof. A)
		Ceticismo face à pertinência do PCT	“Projeto Curricular de Turma...boa! Isso é <i>cachada</i> . “Se pegássemos por aí e pegasse nas minhas aulas e no final fizesse um relatório, sem que o pusesse no Projeto Curricular, aí sim.” (Prof. F)
			“Vamos começando a formar o projeto e acho que aqueles como fazemos não são os mais corretos (...) tenho uma matriz e tenho que pôr...Não passa da intenção, embora eu me salvasse um pouco. Acho que os nossos PCT são um pouco um exagero.” (Prof. J)
			“Pediram-me o PCT muito prematuramente, entre 15 a 16 de setembro. “Todos nos apresentamos, consultamos processos para conhecermos a turma. “É um documento pouco dinâmico, mas há limitações. A avaliação por exemplo.” (Prof. M)
			“PCT é aquilo que eu faço ou aquilo que me pedem para fazer. O PCT como eu faço não me diz nada. Eu sempre o fiz de uma maneira muito atabalhoada, tirando as minhas notas da família, não é muito bem organizado, mas sei o que lá está. “Não me identifico com esse formalismo.” (Prof. O)
			“Como está neste momento, não funciona. É mais um papel, mais uma burocracia.” (Prof. Q)
			“Isso é uma coisa que nos obrigam a fazer (risos). Eu vou ser sincera. “Mas faço um PCT onde exigem ainda muito mais, que às vezes não dou tanta importância, valor...” (Prof. U)
			“Um projeto envolve sempre escrita, envolve sempre o parar para registar, para refletir e envolve muitas horas.” (Prof. A)
			“Às vezes demoramos mais tempo a fazer o PCT do que a planificar as aulas e arranjar materiais para dar a aula.” (Prof. B)
		Valorização da importância do PCT	“Ao longo do ano vou especificando para cada aluno, aquilo que pretendo que ele saiba.” (Prof. H)
			“É provavelmente o processo de autonomia mais para o professor, mas nem sempre nas reuniões de ano, nos é permitido trabalhar determinada realidade.” (Prof. G)

(cont.)

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Gestão Curricular	Abordagens dos PCT	Valorização da importância do PCT	“O meu PCT é eu pegar na minha agenda e anotar lá tudo aquilo que faço, se não é diário é semanal. Acho que é importante “um momento chave”.” (Prof. J)
			“Prefiro chamar Portefólio, está ali no meu armário estruturado com planificações diárias, mensais, anuais, muitas vezes registos de incidentes críticos que aconteceram na sala de aula, relatórios de atividades que existem aqui na escola, agrupamento. “ (...) Se posso chamar de PCT aquilo que já fazia, deve ser feito... tem lá a caracterização da turma, os guiões, os pontos fortes e fracos, a avaliação diagnóstica como orientação.” (Prof. U)
	Diferenciação curricular	Perceção da gestão diferenciada do currículo como gestão pedagógica diferenciada	“Diferenciação curricular é que cada aluno tem o seu currículo trabalhado de forma diferente.” (Prof. B)
			“Não é eu dar o mesmo para todos, mas criar estratégias diferentes para aqueles alunos com dificuldades, motivá-los. “Quando o aluno tem dificuldades em transmitir, resolver os trabalhos como os outros meninos, há a necessidade de criarmos currículos com outras atividades. “O conteúdo é o mesmo! Num trabalho de leitura e audição, como forma de transmissão de conhecimentos, apresentava o trabalho de uma forma que chamasse mais atenção, por exemplo, com imagens.” (Prof. E)
			“(…)é demasiada informação para o aluno processar, e retiram-se alguns aspetos do currículo que julgamos que não são prioritários, essenciais para esse aluno.” (Prof. G)
			“Temos que ir ao currículo buscar conteúdos a adaptá-los segundo as diferenças dos alunos.” (Prof. N)
			“Adequar, fazer trabalhos específicos para os meninos que não compreendem.” (Prof. P)
			“Há crianças que necessitam de uma redução a nível das estratégias (...).” (Prof. Q)
		Gestão curricular inclusiva	“Diferenciação curricular é eu pegar num currículo para um determinado aluno e ver o que é mais importante para ele.” (Prof. A)
			“Diferenciação curricular vai um bocadinho para a individualidade do aluno e tenta tratar os alunos como alguém que já traz consigo conhecimento válido.” (Prof. D)
			“Diferenciação curricular está relacionada com a adaptação do currículo ao aluno.” (Prof. H)
			“Diferenciação curricular é pegar no currículo e adaptá-lo à turma.” (Prof. I)
			“A diferenciação curricular parece-me a adaptação do currículo.” (Prof. J)
			“Diferenciação curricular são os percursos temáticos que podemos seguir com uma determinada turma.” (Prof. V)
		Gestão curricular circunscrita	“Eu tive um aluno (...) o aluno chegava à sala com 16 anos e punha uma folha a dizer, “não me perturbe, hoje não quero trabalhar”. Ele não gosta de trabalhar mas descobri uma coisa: Ele gosta de desmontar e montar relógios, e não sobra peças. Eu conheço um senhor que concerta relógios se ele ficar com o miúdo todos os dias a trabalhar.” (Prof. F)
			“A diferenciação curricular seria por exemplo um aluno com NEE, com um currículo diferente do resto da turma, por ter sido diagnosticada alguma deficiência.” (Prof. L)
			“Não só para alunos com dificuldades de aprendizagem ou que já ultrapassaram ou tem problemas graves de motivação. “Mas defendo que haja também maleabilidade, adequação às necessidades de cada um.” (Prof. M)
			“Diferenciação curricular é um currículo diferente, por exemplo, eu tenho um 3.º ano, tenho um currículo diferente para aqueles com D.A. e aplico-o.” (Prof. R)
			“Diferenciação curricular fez-me lembrar o que acabei de dizer há pouco. São currículos alternativos.” (Prof. S)
			“Diferenciação curricular é pegar no currículo e reformular de acordo com as características que um aluno apresenta.” (Prof. T)

(cont.)

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Gestão Curricular	Abordagens dos PCT	Valorização da importância do PCT	“Diferenciação curricular tem a ver com o currículo, portanto o miúdo tem um currículo, às vezes alternativo, diferentes dos outros meninos (risos).” (Prof. U)
Gestão e Organização das atividades letivas	Estratégias docentes	Episódios gratificantes de relacionamento com os alunos	“Se as atividades forem realmente significativas e estimulantes são recetivos.” (Prof. A) “Ficam em silêncio a ouvir, (...) depois motivados para dizerem o que pensam. Eles querem dizer tudo ao mesmo tempo. Partilham.” (Prof. C) “Os alunos dizem: “- Ela hoje está zangada!”, Ou “- Ó professora hoje está zangada, o que te aconteceu?” (Prof. F) “Há sempre uma expectativa, por exemplo, eles acompanham sempre com os olhos um material novo, mal entro na sala de aula.” (Prof. G) “Eu brinco com os alunos. Para mim a motivação é pô-los a brincar, quando estamos a dar um conceito.” (Prof. J) “(…) estão mais perspicazes, (...) gostam de estar em constante trabalho, através de jogos, concursos e apresentação de trabalhos.” (Prof. T)
			<i>“De manhã chegam à sala de aula, mais despertos e estão com mais atenção. De tarde tenho dificuldade em mantê-los atentos.” (Prof. E)</i> “Dependendo da situação utilizo “objetos” que vão de encontro quer à motivação intrínseca quer extrínseca dos alunos.” (Prof. G) “Imagina que vou dar uma aula sobre o outono, podemos mostrar frutos e folhas do outono...Trazê-lo ao recreio.” (Prof. H) “(…) que vou fazer uma introdução a uma obra literária, posso arranjar uns bonequinhos ou então, a partir do título da história, como pré-leitura...” (Prof. H) “(…) eles são irreverentes não prestam logo atenção. (...) Quando são conteúdos novos, eu abordo-os no princípio da manhã, quando estão mais despertos, estão mais calmos.” (Prof. I) “Eu parto de uma coisa real. De uma atividade motivadora, normalmente de preferência real e fazê-los chegar a uma conclusão.” (Prof. L) “Comecei por não pressioná-los. Por exemplo, vir ao quadro, por norma os alunos com D.A. tem vergonha de vir ao quadro (...) eles ficavam retraídos (...). Agora eles oferecem-se para vir ao quadro. No mínimo é não desesperar quando eles erram, mas sim a partir do erro levar a entender onde e porque erraram e dar-lhes outra oportunidade.” (Prof. R)
			Situações conflituais “Sistematicamente, tenho quatro alunos que chegam atrasados todos os dias.” (Prof. M) “Primeiro tenho que os pôr calados e sossegados (...) começam a trabalhar após muita insistência minha. Eu insisto nas regras (...) não consigo funcionar com barulho (...)” (Prof. N)
		Valorização das estratégias de reformulação das atividades letivas	“Contextualizo a atividade mediante o tema que está a ser trabalhado. Ou uma história, para eles se enquadrarem no que se está a falar.” (Prof. B) “Estamos a dar os casos de leitura, utilizo imagens, canções, jogamos com sons, lengalengas, e ainda, o método Jean-Qui-Rit, mas não utilizo o natural.” (Prof. B) “Eu parto de uma coisa real. De uma atividade motivadora, normalmente de preferência real e fazê-los chegar a uma conclusão. Depois é que entramos na atividade. Por exemplo, dei a metade, a terça-parte há pouco tempo, trouxe fruta e parti em 2... partes (...).” (Prof. B)

(cont)

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Gestão e Organização das atividades letivas	Estratégias docentes	Valorização das estratégias de reformulação das atividades letivas	“(…) surgiu uma atividade extra, temos que a fazer (…) [e] dos alunos houve pouca compreensão e procuro mudar de estratégia.” (Prof. C)
			“(…) uma determinada atividade [que] não está a resultar, (…) paro e pergunto onde é que não perceberam. Parto com a mesma atividade mas já com outra estratégia.” (Prof. D)
			“(…) tentar arranjar estratégias diversificadas para cativar a atenção das crianças. Proporcionar-lhes o prazer de estar na escola.” (Prof. D)
			“(…) os alunos não conseguem resolver os exercícios, penso noutra mais direta. Utilizo material mais didático que chame mais atenção.” (Prof. E)
			“Sim. Pego no livro, quero explicar e mostrar como se reproduz uma sementinha... O miúdo tem de estar preparado para receber, não é!? E também preparado para dar. No início olho para a criança e penso que são todas iguais (...), aprendem e claro, ao longo do ano, devemos ver que não é dela, é de quem ensina. Aí despoleta toda a motivação e como a criança utiliza isso, quando se dá alguma coisa, ela retribui em dobro, em triplo...” (Prof. F)
			“Às vezes acontece que trago uma coisa programada e alguém se lembrou de dizer qualquer coisa e sigo o interesse dos alunos.” (Prof. J)
			“Começamos a falar aquilo que é, o que não é, explico, ponho música, apresento uma imagem. Não é dificuldade... e como é que dou mais valor às artes... (..) há gente que diz que não vale a pena, mas gosto da sensibilidade.” (Prof. L)
			“(…) sempre que sinto dificuldades de compreensão por parte dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou quando os alunos começam a perturbar a aula.” (Prof. M)
			“(…) muito na base do conhecimento prévio e experiência dos alunos. Elogio o comportamento deles.” (Prof. M)
			“Às vezes basta aplicarmos a palavra “jogo” para que eles sintam o trabalho na sala de aula, de forma diferente que o habitual.” (Prof. M)
			“Nem sempre. Eles distraem-se muito facilmente. Depende do interesse no momento. Não basta dizer, está quieto, para...dificuldades na atividade.” (Prof. N)
			“Predisposição para...nós temos que, na sala de aula para os alunos de sentirem motivados inicialmente pôr ênfase em nós. Se sair um pouco da rotina normal os alunos gostam. Digamos tentar arranjar estratégias que chamem atenção, a partir daí...” (Prof. N)
			“Mudo, primeiro porque está já demorada. A concentração deles já tinha terminado naquele tema. [E] tenho às vezes de dar aquele empurrãozinho aos meninos com dificuldades de aprendizagem.” (Prof. P)
			“- <i>Eu tenho muita energia positiva. Talvez a transmita muito bem naquilo que ensino.</i> ” (Prof. P)
			“Motiva-los...por exemplo, vai ser o Dia da Mãe. As mães veem cá. Eu digo assim: “- O que querem fazer para o Dia da mãe?” “- Fazer uma canção, ler um poema...”, “- Se fizessemos nós o poema!?” “- Somos 25 meninos e vamos dividir em 4 grupos, cada grupo diz uma quadra. (...). Eu planifico a aula mas mudamos. O meu conceito de motivação nasce do contexto da sala de aula, aproveito tudo o que os alunos dizem.” (Prof. P)
			“(…) ter programado uma atividade para desenvolver e ela depois não ser concluída porque houve um ou dois alunos que começaram a ter dificuldades (...).” (Prof. G)
			“As atividades que exigem mais atenção, concentração e raciocínio devem ser efetuadas de manhã (...).” (Prof. G)

(cont.)

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Gestão e Organização das atividades letivas	Estratégias docentes	Valorização das estratégias de reformulação das atividades letivas	“Tento ir de encontro às ambições dos alunos, ritmos deles, questões que eles colocam. Dependendo da situação utilizo “objetos” que vão de encontro quer à motivação intrínseca quer extrínseca dos alunos. Há uma coisa que existe que é a experiência que assegura a nossa ação educativa, articulando a nossa experiência com o saber teórico.” (Prof. G)
			“tu tens que te habituar à linguagem, necessidades...em que não podes ser aquele professor rígido (...).” (Prof. T)
			“ (...) uma pessoa só consegue atingir realmente o gosto pela sua profissão, quando gosta do que faz e tem um conhecimento profundo dos alunos, e sabe como chegar a cada aluno porque cada um tem as suas características.” (Prof. T)
			“ (...) planifico 2 a 3 exercícios para fazer e que é certo, sentindo dificuldades no primeiro exercício, isso vai alterar tudo.”, e ainda, “(...) o ritmo da turma.” (Prof. U)
			“TIC principalmente com os PowerPoint, veem histórias, bandas desenhadas, etc.” (Prof. U)
	Gestão dos recursos e dos materiais pedagógicos	Definição de material pedagógico	“Material pedagógico é material que construímos e outro que utilizamos na sala de aula, de apoio ao estudo.” (Prof. A)
			“Basicamente é mais concretizar, mexer, para que consigam entender mais facilmente o conceito.” (Prof. C)
			“Material pedagógico é tudo aquilo que utilizo para desenvolver todo o processo ensino-aprendizagem.” (Prof. D)
			“O material pedagógico é tudo o que utilizamos para dar as aulas e também pode ser criado por mim.” (Prof. E)
			“Material pedagógico é aquele material mais abrangente, enquadra-se todo aquele material mais recorrente para pôr em prática a nossa ação.” (Prof. G)
			“Material pedagógico é todo o material que utilizo para dar a aula, usar como as regras mandam ou como tu quiseses.” (Prof. H)
			“Exemplo de material pedagógico, MAB, calculadoras, geoplanos...Eu parto do princípio que o manual é mentor para atingir “aquele objetivo.” (Prof. I)
			“O material pedagógico parece-me qualquer material.” (Prof. J)
			“Material pedagógico seria material resistente, por exemplo, o tangram, MAB, as etiquetas das letras...” (Prof. L)
			“(...) no fundo todo o material manipulável, que ajude a consolidar as aprendizagens dos miúdos (...)” (Prof. N)
			“Material é tudo aquilo que se relaciona com o manuseamento (...). Claro que existem diferenças. O manual é também material pedagógico (...).” (Prof. P)
		Materiais mais utilizados pelos professores	“Fichas e manual porque são os mais fáceis.” (Prof. A)
			“(...) para exporem o pensamento, memorização, o caderno diário (...).os materiais estruturados e não estruturados (jogos, caricatas, etc.)” (Prof. C)
			“Como gostam sempre de coisas novas...coisas diferentes acabam por gostar de tudo.” (Prof. D)
			“Eles gostam de trabalhar com o material construído por eles. Língua Portuguesa, frases e sílabas. Matemática, o ábaco, o MAB e retas graduadas.” (Prof. E)

(cont.)

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Gestão e Organização das atividades letivas	Gestão dos recursos e dos materiais pedagógicos	Materiais mais utilizados pelos professores	“Quadro, os tradicionais, manual, caderno, fichas (...).Tem que haver um equilíbrio entre a rotina e o fator motivação.” (Prof. G)
			“As fotocópias e obras literárias porque este último material serve para atividades de investigação. O caderno diário e o quadro.” (Prof. H)
			“Eu realmente uso muito o manual escolar.” (Prof. J)
			“Hum! Eu gosto da ficha porque gosto de consolidar a matéria, aquele conteúdo. Utilizo o material porque sou obrigada e quadro interativo, mas não tanto.” (Prof. L)
			“Utilizo sólidos, materiais estruturados. Tenho utilizado o tangram, o geoplano, quando é para conteúdos novos. O MAB...utilizo porque tenho necessidade de concretizar.” (Prof. M)
			“Tenho utilizado o tangram, o geoplano, quando é para conteúdos novos. O MAB... utilizo porque tenho necessidade de concretizar.” (Prof. N)
			“ (...) posso ainda utilizar uma imagem (...) [a partir dela] construímos um texto no caderno diário...um PowerPoint. Giro de forma integrada.” (Prof. Q)
			“São os manuais, o caderno diário, são as fotocópias com os exercícios (componho, crio...)” (Prof. Q)
			“Eles já têm autonomia. Eles próprios pedem por exemplo o MAB, Tangram e fichas de trabalho” (Prof. S)
Gestão do processo de avaliação	Procedimentos e instrumentos de avaliação	Instrumentos de avaliação	“Faço os registos num caderno. É uma observação descritiva.” (Prof. A)
			“ (...) registro tudo numa tabela para controlar as aprendizagens dos alunos.” (Prof. B)
			“ (...) o agrupamento tem, diagnóstica, trimestral... Perspetiva da avaliação? Formativa, processual, fichinhas de avaliação.” (Prof. C)
			“Eu faço autoavaliação diária com registos na parede e registos mensais.” (Prof. D)
			“Registro num caderno as minhas observações, a atenção, o que fizeram durante o dia, fichas trimestrais (...) passo a computador. A minha avaliação consiste com maior no trabalho diário com eles.” (Prof. E)
			A minha avaliação consiste com maior no trabalho diário com eles.” (Prof. F)
			“Eu registro num caderno de apontamentos as situações, incidentes mais pertinentes.” (Prof. H)
			“Avaliação formativa. Não tenho instrumentos construídos para o efeito.” (Prof. I)
			“Faço um registo quase diário no caderno. Este caderno tem a história da turma. Vou dizer que comecei a 14 de janeiro.” (Prof. J)
			“ (...) tenho instrumentos de registo, leitura, fichinha que vou pondo com pontinhos. Eu avalio com a minha prática do dia-a-dia, com a minha observação, uma avaliação contínua.” (Prof. L)
			“Tenho um caderno onde registro tudo.” (Prof. M)
			“Identifiquei-me com o registo no caderno. Não sou uma pessoa de me sentar muitas horas no computador.” (Prof. N)
			“Eu avalio-os todos os dias. Eu dou uma área, tema e depois no fim desse tema faço uma ficha (...)” (Prof. O)
			“O que eu avalio bastante é o trabalho na sala de aula.” (Prof. P)
			“Eu tenho o meu próprio registo. (...) tenho uma grelhinha que colo na caderneta que é um resumo da parte comportamental, motivação, do sucesso nas áreas curriculares, trabalhos de casa, etc..” (Prof. Q)

(cont.)

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Gestão do processo de avaliação	Procedimentos e instrumentos de avaliação	Instrumentos de avaliação	“Na própria ficha de avaliação para os pais registro sim. Mas tenho ultimamente feito menos por uma questão de tempo, os meus tópicos em tabelas.” (Prof. S)
			“ (...) o trabalho diário, através da avaliação contínua (...)” (Prof. T)
			“Fichas diagnósticas, grelhas de avaliação da leitura, comportamento, ditado, etc.” (Prof. U)
			“ (...) tenho os meus próprios registos, por mim esquematizados para todas as áreas curriculares disciplinares.” (Prof. V)
	Procedimentos e instrumentos de avaliação	Procedimentos de avaliação	“Tenho um registo para cada aula, do mais positivo ao menos positivo (...) fichas de avaliação trimestral e mensal.” (Prof. A)
			“Eu faço uma avaliação trimestral, formativa e registro tudo numa tabela para controlar as aprendizagens dos alunos.” (Prof. B)
			“ (...) para além dos prescritos, diagnóstica, formativa, continuada e depois sumativa. (...) tento conjugar as duas perspetivas, a formativa e a sumativa.” (Prof. G)
			“Também relativamente ao comportamento (atribuo 20 pontos). Eles vão cortando os pontos mediante o trabalho e comportamento. (...) acaba por ser uma estratégia para regular comportamentos que estão ligados a prémios no final de cada período.” (Prof. I)
			“ (...) depois tenho as fichinhas trimestrais, faço duas por período.” (Prof. L)
			“A avaliação é contínua. Eles sabem que a forma como entram na sala de aula já está ser alvo de avaliação.” (Prof. M)
			“Este ano faço com a turma além das provas que faço, deviam ser mensais, mas acabam por ser trimestrais.” (Prof. N)
			“Faço sempre avaliação mensal e muitas fichas de trabalho.” (Prof. P)
			“Para além da avaliação mensal e trimestral que temos de fazer, eu avalio o dia-a-dia.” (Prof. R)
			“Não registro diariamente, comecei a fazer com eles a autoavaliação e a heteroavaliação.” (Prof. S)
			“Fazem a autoavaliação, fichas de avaliação trimestral, trabalhos de grupo.” (Prof. V)
	Proposta de alteração da avaliação	Adequados, com efeitos positivos e respondem que não necessitam de alterações.	“Deu um pouco para refletir; às vezes faltam coisas técnicas, faltam mais teorias, nem sempre falamos sobre estes temas.” (Prof. C)
			“São sim. Não alterava.” (Prof. D)
			“São os que eu acho mais fiéis para adequar ao contexto que temos.” (Prof. L)
			“Neste momento temos aquilo que temos, o que é imposto pelo Ministério da Educação.” (Prof. F)
			São os que eu acho mais fiéis para adequar ao contexto que temos.” (Prof. L)
			“Têm dado resultados. Neste momento não faria qualquer alteração.” (Prof. O)
			“Eu adapto as provas para os quatro meninos com D.A. “Os registos que faço adaptam-se perfeitamente à turma.” (Prof. P)
			“Têm sido. Todos não fazem a mesma ficha no mesmo dia.” (Prof. Q)
			“São. O básico, a ficha formativa, sumativa... não alterava porque deve ser assim.” (Prof. R)
			“Servem sim. Se o ensino básico, aquilo que aponta é uma formação contínua até ao 9º ano, fazia uma avaliação contínua e não quantitativa.” (Prof. S)
			“Até agora sim. Cada vez mais vejo que considero mais importante o dia-a-dia e não os testes. Como dou sempre o feedback da avaliação, os alunos conseguem situar-se, em que ponto estão, na sua aprendizagem.” (Prof. T)

(cont.)

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Gestão do processo de avaliação	Proposta de alteração da avaliação	Adequados, com efeitos positivos e estão abertos a alterações	“Por agora têm. De momento não alterava nada.” (Prof. U)
			“Penso que sim. Mudo sempre que é preciso sem complexo.” (Prof. G)
			“Para mim têm sentido efeito porque faço diariamente sem seguir um guião.” (Prof. H)
			“Eu acho que são adequados. Experimento coisas novas... Não digo que são os melhores, mas consigo obter bons resultados.” (Prof. J)
			“Penso que sim. De momento não faria qualquer alteração, pois quando senti necessidade em mudar, já o fiz e adequa-se à turma neste momento.” (Prof. V)
		Dúvidas quanto à adequação, apesar dos efeitos positivos	“Acho que sim. De momento não estou a ver outros. Se calhar não dou a todos. Não consigo.” (Prof. E)
			“Faço avaliação contínua e tenho autonomia para contornar um certo peso dado às áreas curriculares disciplinares. Os pais gostam de ver a materialização do conhecimento. Destaco a relação entre professora da turma e o do apoio.” (Prof. M)
		Não adequados e suscetíveis a alterações	“Foram sofrendo alterações ao longo do ano.” (Prof. A)
			“Se eu tivesse tempo, faria as coisas de outra forma, andaria atrás da papelada. Andaria ali sempre apontar, apontar... Claro que sentimos a necessidade de um suporte.” (Prof. B)
			“Neste momento acho que sim. Podiam ser outros, se neste momento partilhássemos.” (Prof. C)
			“Se são os mais indicados e os mais corretos, penso que não. É difícil de pôr tudo numa ficha formativa.” (Prof. F)
			“É alterado continuamente devido à avaliação formativa.” (Prof. I)
			“Tento ir de encontro à realidade que tenho. Se fosse só um nível, podia até trazer coisas bonitas só que às vezes vejo-me atrapalhada.” (Prof. N)

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Conceções sobre o Sucesso/Insucesso escolar	Sucesso/Insucesso e desempenho escolar dos alunos	Visão normativa: produto das aprendizagens	“Sucesso escolar é a capacidade que os alunos têm em atingir, mesmo que fraco um patamar de aprendizagem em que (...) consiga “desenrascar” ou “movimentar-se” livremente, de forma confiante noutros níveis de aprendizagem mais exigentes.” (Prof. A)
			“É quando os alunos atingem os objetivos para aquele ano de escolaridade ou ciclo.” (Prof. B)
			“É aquilo que todos nós queremos (risos). Quando os alunos atingem a nota que nós traçamos para aquele ano.” (Prof. D)
			“Quando há uma correspondência entre aquilo que é dado, planificado e aquilo que é demonstrado ao longo de todo o processo e no fim como produto final.” (Prof. G)
			“Sucesso escolar é quando existe aprendizagem efetiva e que o aluno vá passando de ano de escolaridade com tudo assimilado.” (Prof. H)
			“É uma criança que consegue acompanhar o que é abordado, da forma como é abordado no tempo que lhe é pedido.” (Prof. I)
			“(…) é ideal será dizer, quando eles respondem aos desafios que o professor propõe. Tem a ver com os desafios.” (Prof. L)
			“O sucesso escolar é quando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem se processa a um nível normal. E como é que nós aferimos este nível normal? Quando há uma evolução; quando um aluno tem uma atitude crítica; quando aplica conhecimentos anteriores em novas situações de aprendizagem.” (Prof. M)
			“(…) sucesso escolar é quando um aluno consegue basicamente atingir as competências que lhe estavam determinadas para esse ano de escolaridade (...) [e] chega ao final do ano com determinados resultados.” (Prof. N)
			“Sucesso é vir para a escola, compreenderem e fazerem tudo muito bem e transitarem todos os anos.” (Prof. P)
			“Para mim o sucesso escolar é quando um aluno mesmo que razoavelmente consegue adquirir as competências enquadradas no PR.” (Prof. R)
			“Sucesso escolar é quando um aluno atinge os objetivos e competências para o ano em que se encontra matriculado.” (Prof. T)
			“Quando um aluno atinge as competências do ano de escolaridade em que se encontra.” (Prof. U)
			“Sucesso escolar (risos) é quando os alunos atingem os objetivos propostos para aquele ano de escolaridade e faixa etária.” (Prof. V)
		Visão diferenciada: realização pessoal	“É quando a criança consegue desenvolver algumas atitudes, valores e competências.” (Prof. C)
			“Sucesso é quando o aluno tem interesse, quando resolve os exercícios em casa, mostra e vem frequentemente às aulas, aí já se vê algum sucesso.” (Prof. E)
			“Sucesso escolar é quando um aluno entra e atinge a sua realização pessoal.” (Prof. F)
			“Sucesso escolar é quando a criança aprende o elementar e atinge um nível satisfatório.” (Prof. I)
			“Sucesso escolar é quando o aluno começa atingir um nível positivo (...) quando, dou uma ficha e ele consegue resolver sozinho de forma positiva. Um trabalho satisfaz.” (Prof. J)
			“Sucesso escolar é a criança ser feliz na escola, gostar de aprender e aprender...” (Prof. O)
			“É receber os meus alunos todos os dias na sala de aula e ver-lhes um sorriso, sem arrastar os pés e que vêm com vontade de trabalhar.” (Prof. Q)
			“Há alunos que às perguntas que forem feitas respondem bem. No campo do comportamento já podem ter dificuldades de adaptação. Um aluno com sucesso escolar tem que abranger as áreas todas.” (Prof. S)

(cont.)

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Conceções sobre o Sucesso/Insucesso escolar	Sucesso/Insucesso escolar e realização pessoal dos alunos	As famílias como causa do insucesso	“Também a parte da família é importante. Existem pais que não querem saber.” (Prof. E)
			“Agora a experiência diz-me outra coisa, grande parte vem da socialização, a forma como foi socializado.” (Prof. M)
			“(…) A família, no caso da [aluna X] é um fator determinante (…) na minha opinião porque passei a responsabilizar mais os pais.” (Prof. N)
			“Outros estão relacionados com os encarregados de educação que não querem saber ou não se importam.” (Prof. P)
			“(…) Se em casa não os preparam, o menino vai para a escola que se desenrasque, na escola têm que fazer tudo. Primeiro, a escola é em casa, depois é a escola e vem depois a casa. A relação casa-escola é importante para que os meninos aprendam bem.” (Prof. P)
			“Também é importante, neste processo, a colaboração das famílias.” (Prof. Q)
			“Quando fazes um trabalho profundo (…) junto dos alunos com atividades significativas e o aluno não exercita em casa, ele pode ser alvo de insucesso. O processo ensino-aprendizagem é algo que é possível...dia-a-dia, ou seja, devem estar todos relacionados, escola-família-ensino.” (Prof. T)
			“O processo ensino-aprendizagem é algo que é possível...dia-a-dia, ou seja, devem estar todos relacionados, escola-família-ensino.” (Prof. T)
		Outras causas do insucesso	“(…) falta de material e maturidade, falta de atenção do aluno (…)”; “(…) pode ser a turma que não permite ao professor atuar de forma mais individualizada junto daqueles que mais necessitam.” (Prof. B)
			“Pode ter a ver com o professor (…)”; “(…) as suas vivências familiares em casa (…)”; “(…) pelo ambiente em que está inserido (…)” (Prof. E)
			“Ah! Vários. Ao nível do seu próprio professor que não criou aquela empatia, falta de autoridade, etc..” (Prof. F)
			“Esta discrepância entre o que se pretende que aconteça e o que acontece de facto, no apoio aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem (…) acho que a educação depende muito de nós profissionais da educação do reforço, acompanhamento dado durante as aulas.” (Prof. G)
			“(…) baixa autoestima, problemas de concentração, memorização. Ritmo de trabalho lento (…)” (Prof. I)
			“Não correspondem aos objetivos que se colocaram para esse ano de escolaridade.” (Prof. L)
Representações sobre o Bom e o Mau aluno	A noção de bom aluno	A importância do desempenho escolar	No caso da minha aluna são fatores intrínsecos (…)” (Prof. N)
			“O desinteresse, a preguiça (…)” (Prof. T)
			“A desmotivação (…)” (Prof. U)
			“Desde aquilo que não nos diz respeito, ou seja, as características psicológicas da criança.” (Prof. V)
			“Bom aluno é aquele que consegue responder às questões todas que o professor coloca na aula ou no manual (…)” (Prof. B)
			“É aquele que consegue acompanhar os conteúdos programáticos, porque temos de avaliar.” (Prof. C)
			“Isso está relacionado com os resultados obtidos ao longo do ano letivo. Bom aluno é para mim um aluno que faz progressos, tem um percurso escolar regular e progrediu conseguindo transitar de ano de escolaridade.” (Prof. D)
			“Bom aluno é para mim um aluno que faz progressos, tem um percurso escolar regular e progrediu conseguindo transitar de ano de escolaridade.” (Prof. H)

(cont.)

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Representações sobre o Bom e o Mau aluno	A noção de bom aluno	A importância do desempenho escolar	“O bom aluno é aquele que satisfaz. O bom aluno revela ser bom em todas as áreas, por ex.: tem capacidades e domina bem as matérias de forma igual.” (Prof. J)
			“O bom aluno é aquele que aprende bem., não tem problemas.” (Prof. M)
			“O Bom aluno é aquele á partida, quando nós damos um conteúdo, observamos logo se assimilou, captou e produz trabalho com facilidade em contexto de sala de aula.” (Prof. N)
			“O bom aluno é mesmo um bom aluno, que se diz uma vez e já está...” (Prof. O)
			“Bom aluno é bom. Compreende, escreve e lê. Fala de forma autónoma, ganha autonomia.” (Prof. P)
			“Agora, se entendermos que um bom aluno é aquele que assimila o currículo estabelecido, chega lá com facilidade.” (Prof. Q)
			“Bom aluno é aquele fez um progresso normal na sua aprendizagem.” (Prof. R)
			“São bons alunos os miúdos que conseguem aprender aquilo que recebem sem ajuda ou pouca ajuda.” (Prof. U)
			“O “bom aluno” é aquele que revela que quer “mais”.” (Prof. V)
		A importância do desempenho escolar e das atitudes	Bom aluno (risos) ...É aquele que está atento, concentrado e que aprende.” (Prof. A)
			“Um bom aluno tem sucesso escolar, revela vontade em aprender, em ir para escola, vontade de fazer sempre os trabalhos de casa, traz o material, etc, etc..” (Prof. E)
	A noção de mau aluno	O Desconforto da definição	“(…) um bom aluno participa, demonstra interesse, que está motivado e motiva os outros (...) assume o papel de líder, que colabora com o professor, (...) não está à margem do processo que está a ser desenvolvido na sala de aula.” (Prof. G)
			“Há crianças que não conseguem responder aos objetivos propostos pela escola daquele ano porque têm outras capacidades que não estão a ser trabalhadas (...)” (Prof. B)
			“É quase que pôr o aluno nos antípodas de “ser bom aluno”. (Prof. G)
			“Depende do que se avalia, a parte comportamental, parte cognitiva, afetiva. Eu posso avaliar um aluno com “bom” em termos académicos, provavelmente em termos comportamentais poderá ser um dos piores da sala de aula e vice-versa.” (Prof. I)
			“O aluno tem as D.A. e quando algum diz alguma coisa certa, dizem “- Fui o primeiro a dizer certo!” (Prof. P)
			Não costumo intitular de mau aluno aquele que não atinge os objetivos ou as competências que são propostas a desenvolver.” (Prof. R)
			“(…) há aquele aluno que é mau a comportamento e já nas áreas curriculares mostra facilidade. Devemos ter cuidado com a rotulagem dos alunos, não deixar transparecer a questão de “bom” ou “mau” para ele é mau, contraproducente.” (Prof. S)
			“É sempre complicado dizer que é um “bom aluno”... que é um “mau aluno” (Prof. V)
		A Discordância face à definição	“Não concordo com a palavra mau. Acho negativo. Acho que devemos ter uma atitude positiva.” (Prof. C)
			“Esta questão é muito forte...Eu não classificaria um aluno de mau. Acho que as vivências e o próprio ambiente, meio em que estão integrados influência muito.” (Prof. D)
			“Mau é uma palavra muito forte. O mau aluno... Não tenho. Um aluno pode não ter sucesso numa área ou outra, mas há sempre alguma coisa que ele aprende.” (Prof. J)
			“Pergunta mexe muito comigo. Tenho um filho especial e ele atingia as competências, era um bom aluno, quando não as atingia era um aluno sofrível para não dizer mau.” (Prof. Q)

(cont.)

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Representações sobre o Bom e o Mau aluno	A noção de mau aluno	Causas sociais	“(…) é aquele que tem uma “vidinha” desgraçada e não consegue aprender; não tem culpa de não conseguir aprender.” (Prof. A) “É como pegar no exemplo...Pegar num aluno da aldeia e outro da cidade. O aluno da cidade pode pegar no computador... O aluno da aldeia não teve aquela oportunidade. “Os pais têm aquela ideia: “- O meu filho tem de ser doutor.” Eu nunca ouvi dizer a um pai: “- Eu quero que o meu filho seja um excelente varredor.” (Prof. F)
		Indisciplina e noção de mau aluno	“Eu vejo mais ou menos o mau aluno como aquele que não aprende, indisciplinado...” (Prof. E) “Mau aluno é aquela criança que é mal-educada, mal comportada que não tem regras porque (...) é aquele que provocava distúrbios, (...) não se consegue falar, trabalhar.” (Prof. O)
		Ausência de disciplina pessoal	“Mau aluno para mim!? É um aluno que tem capacidades de aprender, não se esforça e é inteligente.” (Prof. A) “Mau aluno para mim, é aquele que se não se interessa pela escola, “que se balda” e sente-se sempre bem fora da escola (...) só frequenta porque é obrigado, mas depende da família.” (Prof. H) “Não é exigente com ele próprio”, para considerar que, neste caso, “(...)se aluno for preguiçoso, eu abano essa preguiça para ver se sai. Batalho sempre com esse aluno.” (Prof. L) “Às vezes identificamos um aluno que não atingiu as competências mínimas, mas antes de o rotularmos, devemos indagar e verificar o “porquê”.” (Prof. M) “O Mau aluno não quer dizer que não tem capacidade para progredir na sua aprendizagem. (...) os maus alunos às vezes têm associado o desinteresse, fatores internos. “Também pode passar por questões comportamentais, concentração.” (Prof. N) “No caso dos meus alunos, falta de interesse e imaturidade, são maus alunos para mim.” (Prof. R)
Heterogeneidade das turmas	Dificuldades de aprendizagem	Definição do aluno com dificuldades de aprendizagem	“São alunos que andam ali perto do não satisfaz. Precisam de mais ajuda para se sentirem mais seguros. Ter vários níveis é complicado, por exemplo, ter o 2.º ano exige muito apoio por parte do professor.”. (Prof. R) “O porquê de haver tantos meninos diferentes!? É assim mesmo que devemos dizer, tem haver também com a família. É complicado (...) tinha alunos com um bom nível social e monetário, depois tinha alunos de um estrato social mais baixo, com dificuldades monetárias. Há tanta coisa genética, sociedade que influencia, os meios de comunicação, que absorveram os miúdos demais.” (Prof. U)
		A responsabilidade dos professores	“(…) o professor ter dois anos de escolaridade, pois quando está a dar matéria nova, dá para todos ou só para uma parte da turma? Se assim for é trabalho a dobrar e a exploração dos conteúdos é provavelmente mais limitada no tempo, devido aos outros que precisam de monitorização.” (Prof. A) “(…) os que podiam ir mais além não vão porque o professor não lhes dá a atenção que eles desejam.” (Prof. B) “Trabalhar sempre com turmas fracas não motiva um professor porque gostamos de ver o resultado do nosso trabalho.” (Prof. D) “Temos de articular, não é de todo verdade que os professores com essas turmas consigam obter sucesso com todos. “É falarmos, é voltarmos um pouco atrás e falarmos da adaptação do currículo e da metodologia aos alunos.” (Prof. G)

(cont.)

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Heterogeneidade das turmas	Dificuldades de aprendizagem	A responsabilidade dos professores	“ (...) grande parte dos professores do 1.º CEB acham que não é bom para os miúdos com D.A. estarem integrados em turmas tão heterogêneas. Implica mais trabalho.” (Prof. I)
			“Já tive uma turma heterogênea. Para esta turma fazia cinco fichas de avaliação diferentes por dia. Logo eu percebi que eles entendiam os conceitos abordados, mas quando chegavam à ficha não compreendiam (...)” (Prof. L)
			“ (...) nunca me sento. Quando vou para a secretária levo os dois alunos do 2.º ano. Fica um de cada lado, o que está mais a nível do 1.º ano e outro do 2.º ano.” (Prof. M)
			“ (...) como professores é que temos de fazer esforço, que eu sei, muitas vezes não é compensador.” (Prof. U)
		Causas	“Mas será melhor para estas crianças continuarem na mesma turma com um desenvolvimento do conhecimento inferior aos dos restantes colegas, ou coloca-los numa turma em que o nível é idêntico?” (Prof. I)
			“O problema é quando não encontramos o ritmo e vamos encontrar o nível mais desfasado no 3.º ano. Acho que os alunos quando são retidos não devem ficar na mesma turma.” (Prof. J)
			“ (...) não acho mal diferentes saberes, (...) experiências que podem partilhar com os outros, mas na prática temos 5 horas letivas, 2 horas para a socialização (...) deixemos de coisas porque é verdade, regras, o resto é para darmos aquilo que eles nos exigem, isto tem de estar dado.” (Prof. C)
			“Penso que é um perfeito disparate. Eu acho que pôr criancinhas que não sabem ler numa turma de 4.º ano ou 3.º ano acompanhar, existem alguns que ficam sempre de fora. (...) Esses é que ficam traumatizados e não podem sair do grupo. E não ficam mais traumatizados verem os seus colegas a avançar e eles a ficarem para trás (...)” (Prof. O)
		Implicações pedagógicas	“É muito difícil, difícil de dar aulas, principalmente quando formam turmas com quase todos repetentes. As escolas não estão preparadas para termos apoio fora da sala, não temos uma sala para fazermos a sistematização do que aprenderam cá dentro. Dentro da sala de aula os dois professores ao mesmo tempo não dá, os alunos com D.A. ouvem os dois e não se concentram.” (Prof. P)
			“Há tanta coisa genética, sociedade que influencia, os meios de comunicação, que absorveram os miúdos demais.” (Prof. U)
			“A criança aprenderia melhor, saberia aplicar com mais facilidade as competências adquiridas e conhecimentos prévios se fosse trabalhar com os colegas do mesmo nível de ensino (...)” (Prof. A)
			“(...) não acho mal diferentes saberes, (...) experiências que podem partilhar com os outros, mas na prática temos 5 horas letivas, 2 horas para a socialização (...)” (Prof. C)
			“Eu já trabalhei com uma turma com os quatro anos de escolaridade. Eu punha uns a trabalhar, dava matéria a outros, e assim, sucessivamente.” (Prof. E)

(cont.)

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Heterogeneidade das turmas	Dificuldades de aprendizagem	Implicações pedagógicas	“(…) segundo, eu acho um descabro ter o mesmo miúdo que acompanhou o colega e que está num nível inferior. Não!? (….) Penso eu que para ele é uma humilhação e às vezes o miúdo não fala porque tem medo de errar.” (Prof. F)
			“(…) não se salvaguardam as crianças retidas e são colocadas em turmas com mais do que um ano de escolaridade.” (Prof. L)
			“Mais apoio, recursos físicos, isso é essencial porque existem muitos meninos que precisam de ajuda.” (Prof. P)
Perspetivas sobre Pedagogia diferenciada	Definição	Visão relacionada com as dificuldades de aprendizagem	“Pedagogia diferenciada é, tens uns determinados alunos e eles têm que aprender a partir de estratégias diferentes (….) aplicam-se outras metodologias de ensino, compreender quem é que não entendeu. Em Língua Portuguesa é só ler o texto, tem que interpretar palavra por palavra (….) não fazem aquela relação desenvolvida entre as ideias. Porque às vezes pergunto-me: “- Porque é que o grande grupo escreve um texto tão bonito e estes 4 não?” (Prof. A)
			“Pedagogia diferenciada é a criação de novos trabalhos, novas fichas, novos materiais para usar com esses alunos que têm dificuldades de aprendizagem.” (Prof. E)
			“Pedagogia diferenciada é o que faço na sala de aula para que todos consigam aprender “algo” (….) aplico várias estratégias diferenciadas para os alunos com mais dificuldades em aprender, se sintam motivados na aula. Eles gostam de materiais manipuláveis.” (Prof. H)
			“A pedagogia diferenciada é uma prática que temos de trabalhar junto dos meninos que têm Dificuldades de Aprendizagem, necessidades de aprendizagem diferentes.” (Prof. N)
			“(…) temos um aluno integrado num grupo de trabalho que não conseguiu aprender bem a matéria (….) nos testes revela ainda mais dificuldades, não assimilando a matéria como eu queria, parto para estratégias de reforço.” (Prof. T)
			“Pedagogia diferenciada é vocacionada para um determinado aluno com dificuldades de aprendizagem, com um trabalho distinto ao nível das estratégias.” (Prof. V)
			A pedagogia diferenciada terá a ver com o processo de aprendizagem que desenvolvemos com os alunos.” (Prof. D)
		Visão abrangente de pedagogia diferenciada	“Na pedagogia diferenciada atendemos às dificuldades específicas de cada aluno porque implica a seleção de estratégias na Língua Portuguesa, Matemática. O aluno não correspondeu na turma, utilizo uma pedagogia, utilizo outras estratégias para que ele interiorize os conteúdos doutra forma.” (Prof. G)
			“Pedagogia diferenciada são estratégias de trabalho, a aplicabilidade da diferenciação curricular.” (Prof. I)
			“(…) pedagogia diferenciada, está relacionada com a pedagogia que cada professor utiliza, estratégias…” (Prof. J)
			“A pedagogia diferenciada já tem a ver com o professor, com a atuação do professor na sala de aula. Aquelas fichas diferentes.” (Prof. L)
			“Pedagogia diferenciada é mais a nível das estratégias. Sempre adaptei metodologias que achei mais eficazes de acordo com o nível da turma.” (Prof. M)
			“Pedagogia diferenciada serão métodos de trabalho diferentes para um, para outro…” (Prof. O)

(cont.)

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Perspetivas sobre Pedagogia diferenciada	Definição	Visão abrangente de pedagogia diferenciada	“Pedagogia diferenciada na sala de aula que o professor faz sem se aperceber na turma (...) muitas vezes ele já tem fichas aplicadas de acordo com as suas dificuldades.” (Prof. S)
			“Vamos lá pensar. Pedagogia diferenciada... há um aluno com dificuldades de aprendizagem, estou ali apoia-lo.” (Prof. U)
		Implicações da pedagogia diferenciada	“É assim, se o aluno detesta livros, porquê obriga-la a ter livros? Para quê que eu vou obrigar um aluno comer ervilhas se não gosta? Se existem outros alimentos que fazem bem? O mesmo acontece no ensino. Quando o menino não gosta escrever vou dizer que é um mau aluno se existem computadores.” (Prof. F)
			“Eu tenho de parar e explicar muito bem. Se eu estou a dar a lição, transmiti-la e eles ficam sem perceber, isso não é nada. (Prof. P)
			“Enquanto, que, para uns, posso aplicar o currículo por inteiro, 3.º ano e para outro aluno, posso fazer umas pequenas alterações.” (Prof. Q)
			“Pedagogia diferenciada é aquilo que faço com a minha turma, mudo as estratégias de acordo com o currículo e os alunos. Existem aqueles que estão mais atrás não porque têm dificuldades, é porque têm um ritmo diferente, demoraram mais tempo a terminar as tarefas, fazemos desenhos, algumas macacadas para que eles consigam chegar lá.” (Prof. R)

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Conceções de D.A.	Definição	Abordagem lata	“D.A. é uma dificuldade que naquele momento o aluno apresenta, quando o professor está a lecionar. Pode estar relacionado com questões de imaturidade, questões afetivo-emocionais, questões relacionadas com a própria escola. Incluo ainda algum déficit de atenção, concentração, hiperatividade, e ainda, questões neurológicas.” (Prof. A) “É a dificuldade que o aluno encontra, algo que o impede de avançar no seu percurso escolar.” (Prof. B) “ (...) pode ser a personalidade que a impede de aprender (...). Quando se pergunta não sabe responder, não dá feedback do que aprende (...) (desempenho escolar). [Revela ainda] falta de convivência social com os colegas, relação familiar quase inexistente, vocabulário pobre e poucas vivências sociais para além do seio familiar (Prof. B) “ (...) aquele que ensina (...) [numa] turma de 20, 15 com “chapa 5”. Eles são esponjas. E aquele que não tem uma motivação para aprender, o ensino não lhes diz nada, a nível do cérebro, ainda não descodifica o que tem para aprender.” (Prof. F) “E os próprios comportamentos dele revelavam isso. Quando saio da sala de aula é um miúdo que vai do 8 ao 80. Muitas vezes tem a ver com a interiorização de normas. Ritmo de trabalho mais lento...isso agora depende dos alunos, timidez, pouco participativo, níveis de atenção irregulares e baixos.” (Prof. G) “Para mim, Dificuldades de Aprendizagem é um conceito muito forte. Um miúdo que tenha dificuldades é um miúdo que sabe pouco, quando digo pouco, por exemplo, ler é uma coisa fundamental, um aluno com Dificuldades de Aprendizagem não lê.” “ (...) no dia seguinte já não reconhece nem discrimina. Tem problemas de memória a curto prazo.” (Prof. J) “ (...) isso é um pouco subjetivo. Eu vejo aquele menino que não conseguia realizar as atividades que eu propunha, no entanto tinha outras competências bem desenvolvidas (...) agora as Dificuldades de Aprendizagem é quando um aluno não consegue responder às nossas exigências.” (Prof. L) “Quando a criança não consegue chegar a sítio algum, anda completamente perdida. Existem casos em que o professor pode melhorar em muito a vida daquela criança. Ou porque estão desinteressados ou porque estão com a cabeça a pensar nos jogos...é o básico, não aprendem.” (Prof. O) “O que eu entendo por D.A. é uma coisa. O que o MEC entende por D.A. é outra. Para mim D.A. é um aluno que não consegue atingir as balizas de tempo que nós marcamos como metas prioritárias para aquele ano de escolaridade. Um menino com déficit de atenção, criança com dificuldade em concentrar-se, dispersa-se facilmente, depois “perde o fio à meada” do resto do grupo. Questão fundamental para que a criança não atinja competências em cada área curricular disciplinar.” (Prof. Q) “Eles podem não aprender porque não têm capacidade de retenção de informação, falta de interesse pela escola, excesso de interesse pela brincadeira, imaturidade, falta de acompanhamento em casa.” (Prof. R) “ (...) são aquelas crianças que com todos os métodos que utilizas não conseguem atingir, não conseguem por exemplo fazer com sucesso uma determinada matéria, conteúdo.” (Prof. T) “É um miúdo que tem várias dificuldades na leitura, na escrita. Para mim é assim. Leitura, Matemática, Capacidade de memorizar. Basicamente é isso. Muitas das vezes os alunos que têm dificuldades são inquietos, perturbam na sala de aula, faladores, muito implicativos, sem motivação na sala em qualquer tarefa. Para mim isso é um perfil. Com dificuldades em aprender, às vezes até nem quer, tem capacidades para aprender não quer e rejeita. (Prof. U)
		Abordagem restrita	São ou não confiantes ou não têm autoestima, ou têm dificuldades de raciocínio porque não foram estimulados.” (Prof. C) “Quando há uma discrepância entre o rendimento dele(a) e dos restantes grupos, na turma.” (Prof. D)

(cont.)

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Conceções de D.A.	Definição	Abordagem restrita	“O aluno não consegue aplicar o conhecimento adquirindo previamente comparado com os restantes alunos; ou não consegue reter informação, evidencia problemas de memorização.” (Prof. H)
			“Crianças com um ambiente sociocultural desfavorável à aprendizagem, desarticulado com o da escola. Não retém informação.” (Prof. H)
			“É bem visível a evolução, tem um ritmo de trabalho mais lento. Comparativamente com os outros está aquém. Anda ao seu ritmo.” (Prof. I)
			“Para mim um menino com Dificuldades de Aprendizagem é basicamente aquele que não consegue acompanhar o programa (...) na sala de aula não consegue ter o mesmo rendimento escolar que os outros meninos.” (Prof. N)
			“Eles não retém informação. Pergunto muitas vezes: “- Perceberam todos?”, “- Percebemos.” Eu pergunto a um deles: “- O que é que disse? A longo prazo, esquecem muito facilmente, pouca concentração, períodos curtos.” Na hora não sai nada, muito calado... Outro qualquer responde logo: Não passa só pela retenção da informação, por muito mais.” (Prof. P)
			“Dificuldade de memorização devido às suas vivências familiares, (...) não tem estímulos. Não têm diálogo (...) e não se desenvolvem.” (Prof. S)
	Medidas e respostas	Valorização de estratégias	“É confronto do aluno com a sua dificuldade e a competência prevista. Temos que parar, voltar atrás, servindo-nos dos dados e da observação, e depois agir em conformidade.” (Prof. G)
			“Para além do domínio cognitivo, sem querer marcar, sabemos que, um aluno, que não entenda uma mensagem, (...) de utilizarmos várias técnicas, mesmo que um nos diga que com aquela não se passa nada, sentimos que alguma coisa se passa...” (Prof. M)
			“(...) intensificar o ensino individualizado. A nível de apoios pedagógicos acrescidos, não temos. Na minha opinião formar-se-iam grupos de apoio mais pequenos com dificuldades de aprendizagem e a criança podia “arrancar”(...)” (Prof. O)
			“Crianças que tenham dificuldade de articulação, de discurso, em expressar as ideias oralmente, e ainda, terapia da fala e intervenção na área da linguagem, em primeiro. Passaria também pela psicomotricidade, motricidade fina e grossa, dificuldade em executar, em tirar... em andar por cima de uma linha traçada...; pegar num lápis...” (Prof. Q)
		Valorização de áreas curriculares	“Sobretudo a Língua Portuguesa, Matemática e depois Estudo do Meio.” (Prof. E)
			“É assim. O importante é que, essa ministra que é escritora... pode também estar presente a área da Língua Portuguesa se o aluno não souber ler, não sabe interpretar (...)” (Prof. F)
			“Faço com a colega da Educação Especial. E só trabalhamos duas áreas curriculares disciplinares, a Língua Portuguesa e a Matemática.” (Prof. J)
			“Acho que deviam ser disciplinas..., a nível de drama, de música... é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social da criança.” (Prof. L)
			“A Educação Física, Música e Plástica. São áreas que servem para evidenciar algumas dificuldades de aprendizagem que não conseguimos diagnosticar doutra forma.” (Prof. O)
			“Língua Portuguesa. Se não perceberem Língua Portuguesa não sabem fazer outra coisa, Matemática. Música é importante, apesar aqui ser dada nas Atividades Extra Curriculares. Ouvir é muito importante, desperta para a concentração.” (Prof. P)
			“Língua Portuguesa, Matemática, formação cívica faz falta.” (Prof. S)
			“A área curricular disciplinar que me tem aparecido mais é a Língua Portuguesa.” (Prof. U)
		Dificuldades	“Motricidade fina e grossa e global, Língua Portuguesa (...) relações Sócio Emocionais, destreza mental e associações lógicas.” (Prof. A)
			“Língua Portuguesa e Matemática. Acho importante a psicologia porque muitas crianças não se apercebem o que se

(cont.)

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Conceções de D.A.	Medidas e respostas	Dificuldades	passa com elas próprias.” (Prof. B)
			“Raciocínio, autonomia, Língua Portuguesa, autoconfiança.” (Prof. C)
			“A Língua Portuguesa porque é dela que parte todo o resto da aprendizagem, o conhecimento (...) se uma criança não souber ler, escrever, interpretar irá ter dificuldades em todas as outras áreas. (...) Questões de socialização e comunicação no sentido (Prof. D)
			“Não consigo perceber, (...) mostro PowerPoint, dou-lhes as letrinhas para as mãos para eles formarem, tento mostrar histórias no computador, no rádio... mesmo na biblioteca não consegue ouvir a história.” (Prof. E)
			“Em primeiro lugar ele vem muito triste para a escola. Nós temos... se há um professor que vê essas chamadas, um aluno que está sempre a falar, não está quieto na cadeira... É um pedido, me ajudem. Eu não sei libertar das cordas; nós temos de desamarrar os nós para que ele venha até nós.” (Prof. F)
			“Não posso fugir das áreas académicas, Língua Portuguesa, leitura, escrita; a Matemática, no seu básico. Não podemos abstrair-nos delas. Ao mesmo tempo não podemos esquecer a aprendizagem. Outras áreas de intervenção, a linguagem, o raciocínio lógico-matemático.” (Prof. I)
			“Às vezes, nós temos dificuldades em ensinar, em levar o outro a descobrir. Ou às vezes a linguagem demasiado elaborada, às vezes os exemplos não são oportunos e com esses atos aprendemos.” (Prof. M)
			As áreas curriculares serão a Língua Portuguesa e a Matemática. Depois terá que ser completado ao nível dos apoios médicos, através de exames neurológicos, psicológicos, e ainda, questões afetivas.” (Prof. V)
Planos de Recuperação	Visão negativa	A limitação da ação dos professores	“Nunca preenchi porque tenho esta ano o 1.º ano de escolaridade. Para mim o PR é uma perda de tempo. Roubo tempo para elaborar outras coisas para os alunos.” (Prof. B)
		Inexequibilidade e inutilidade	“E castra também o aluno. O programa de recuperação tem de ser completamente diferente do habitual.” Tudo, mas uma coisa é ver, outra coisa é fazer, porquê? Estamos limitados, alunos encatrafados, material não temos.” (Prof. F)
			“apenas, para mostrar o que andamos a fazer na sala de aula, quantas horas de apoio, a que horas começa” (Prof. G)
			“Abrange o mínimo dos mínimos, a parte da descrição, é de destacar. O PR, neste momento fiz não é cumprido. Para quê fazer um PR maravilhoso, para depois em termos práticos, exequíveis tem pouca sustentabilidade.” (Prof. I)
			“nem sei se eles estão adequados. Se o que está lá é o mais correto, não sei... a nível de estratégias e atividades na sala de aula, dificilmente olhamos para aquilo.” (Prof. J)
		Padronização	“Já a vi e é igual a quase todos agrupamentos. Aquilo que lá vejo é o que tenho no meu PCT.” (Prof. C)
			“Todos os agrupamentos gostam de seguir ordens ministeriais e acabam por fazer tudo muito idêntico.” (Prof. H)
			“É muito padronizado. Eu sei que tem algumas opções um tanto quanto limitativas. Penso que não dá muita liberdade para acrescentar outras “coisas” porque até a mais-valia dos recursos que temos depende da contribuição de outros técnicos, logo aí há limitações.” (Prof. M)
		Instrumento de centro	“É muito subjetivo dizermos que o PR contempla este aluno ou outro e corremos o risco de, no Plano não constarem as características dos nossos alunos. No caso da [aluna X] acabei por acrescentar, mas na parte da síntese focar as dificuldades de uma forma mais objetiva.” (Prof. N)
			“Acho que sim. Não te especifica o que vais fazer nas três áreas curriculares disciplinares, não é tanto por aí (...). Vem discriminado, por exemplo, a valorização dos trabalhos de casos, reduzir o número de atividades que fazes com os alunos, dar mais tempo para a realização das atividades.” (Prof. R)

(cont.)

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Planos de Recuperação	Visão positiva	Possibilidades de reformulação	“O formulário tem a descrição do aluno ao nível das suas dificuldades básicas (...) depois tem as medidas que se podem tomar, com cruces (...). Depois temos um campo onde
			“Os PR tinham vários itens que poderiam caracterizar melhor o aluno, assinalava com uma cruz. Podíamos ainda acrescentar observações descritivas depois tínhamos as estratégias às quais podíamos acrescentar mais.” (Prof. A)
			“Na zona de observações dá para acrescentar mais coisas, por exemplo, mais dificuldades ou mais pedagogias. (...) Depois um campo de observações. Está mais ou menos legível (...).” (Prof. A)
			“Podemos renovar. Eu até informei o encarregado de educação, que se, no caso eu faltar e é por um período longo, o PR caracteriza o aluno e ajuda o novo professor na sua prática junto dos alunos com DA.” (Prof. P)
		Estabelecer compromissos	“Uma maneira mais direta face às dificuldades do aluno, junto dos pais. Inclusão das várias partes no processo de aprendizagem do aluno.” (Prof. G)
			“Envolver a família de uma forma positiva, promover o encontro entre pais e filho.” (Prof. M)
			“Não consigo cumprir na plenitude os objetivos na turma. Mas eu já me responsabilizo, que lá diz já faço todos os dias, apoio individualizado, controlar mais o trabalho de casa...” (Prof. N)
			“Esta criança não tem hábitos de estudo, métodos de trabalho e foi mais no sentido de implicar a família.” (Prof. Q)
	Elaboração		“Tem várias estratégias, faz com que o Encarregado de Educação obedeça e cumpra determinados parâmetros; o aluno e o professor também.” (Prof. U)
			“É muito padronizado. Eu sei que tem algumas opções um tanto quanto limitativas. Pode-se escrever, tem várias hipóteses de escolha para assinalar com cruz.” (Prof. M)
			“Neste temos uma síntese descritiva, temos a caracterização por tópicos e acrescentar outros. “É muito subjetivo dizermos que o PR contempla este aluno ou outro e corremos o risco de, no Plano não constarem as características dos nossos alunos.” (Prof. N)
			“Não. No que lá está nós temos a liberdade de acrescentarmos alguns parâmetros, mas nunca somos capazes de caracterizar na íntegra uma ideia.” (Prof. N)
			“Acho que o PR é abrangente. Não tem campo para descrever de forma individualizada. “Eu tive um pai que estava a ler as estratégias, perguntou o que eu ia fazer com o menino e ele...” (Prof. O)
			“De cruzinhas. Fazemos uma apreciação global, como é que o menino está e como ao fim de 3 meses também continua estar. O que é preciso é que o professor escreva o que acho do aluno no concreto.” (Prof. P)
			“O PR é mais um papel que é preciso preencher. É muito genérico, mas para agradar a todos (...)” (Prof. Q)
			“Existe sim, uma matriz de recuperação igual para todos (...)”
			“O preenchimento é feito em (...) 3 etapas, primeiro é aquilo que vais valorizar ou vais trabalhar mais com os alunos de forma discriminada. Também tem um campo para responsabilização dos pais e aquilo que eu tenho de fazer, melhorar para que o aluno aprenda” (Prof. R)
			“(...) eu como professora fiz um relatório as áreas fortes e fracas.” É pena não ser lido pelas pessoas competentes.” (Prof. S)
			“Temos vários itens, preenche-se com cruces e depois temos uma parte mais descritiva, onde podemos mostrar (...) descrever as intenções pedagógicas para o aluno com DA.” (Prof. T)

(cont.)

Subárea	Categoria	Subcategoria	Evidências
Planos de Recuperação	Elaboração		“As que estão lá são para colocar cruz. Dou mais importância à prática, mas as que estão no PR são bastantes abrangentes.” (Prof. U)
			“Sim. Eu acho, como é possível fazer a descrição, é possível acrescentar itens. Sou muito pragmática e não sigo à risca a grelha e descrevo a dificuldade do aluno.” (Prof. V)