



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre

Curso: Mestrado em Educação Especial
Ramo: Problemas Cognitivos e Motores

**“Diferenciação e Adaptação do Currículo para alunos com medidas de suporte
à aprendizagem e à inclusão no 1.º Ciclo do Ensino Básico”**

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa de Sousa Panaças
Coorientadora: Professora Doutora Amélia de Jesus Gandum Marchão

Inês Cristina Palhinhas Moreira Ferreira

Portalegre, outubro de 2021



“Diferenciação e Adaptação do Currículo para alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão no 1.º Ciclo do Ensino Básico”

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre para obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa de Sousa Panaças

Coorientadora: Professora Doutora Amélia de Jesus Gandum Marchão

Portalegre, 2021

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Luísa Maria Serrano de Carvalho

Arguente: Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa de Sousa Panaças

EPIGRAFE

“Não eduques as crianças nas várias
disciplinas recorrendo à força,
mas como se fosse um jogo,
para que também possas observar melhor
qual a disposição natural de cada um”.

A República, Platão

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus avós
Manecas, Maria Emília e Palhinhas (*in memoriam*)
que não estando presentes para celebrar
mais uma das minhas conquistas académicas
espero que a mesma constitua um motivo de orgulho,
estejam onde estiverem.

AGRADECIMENTOS

Chegou ao fim mais uma caminhada, mais uma etapa na minha vida!

Agora é altura de agradecer a todos aqueles que marcaram esta minha caminhada e que sempre estiveram presentes para que a sua concretização fosse possível.

Aos meus pais, Fátima e Jorge, que sem dúvida alguma foram e são o meu pilar. Obrigado por todas as palavras de carinho, por acreditarem sempre em mim e por me incentivarem a nunca desistir perante as adversidades.

Ao meu filho Bernardo pelos momentos em família que lhe roubei e na esperança de que um dia siga os meus passos em termos académicos.

À minha orientadora neste estudo, Professora Doutora Maria Luísa Panaças, e à minha coorientadora, Professora Doutora Amélia Marchão, por quem nutro um enorme respeito e admiração. Obrigada pela paciência, pelo profissionalismo e disponibilidade, pelos conselhos e compreensão.

A todos os professores que lecionaram as unidades curriculares do Mestrado em Educação Especial e que partilharam os seus saberes contribuindo para a construção do meu conhecimento.

À Direção do Agrupamento, onde realizei a presente investigação por me terem permitido levar a cabo a presente investigação.

Aos Professores Titulares de Turma que colaboraram neste estudo pela partilha das suas perceções sobre as práticas pedagógicas, verdadeiros exemplos de colaboração entre pares, e sem a qual a realização deste estudo não teria sido viável.

Às minhas colegas do Mestrado em Educação Especial pelo apoio e companheirismo ao longo desta jornada.

A todos os que de alguma forma me incentivaram no decorrer deste percurso, um enorme obrigado.

RESUMO

A presente dissertação surge no âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor e visa a obtenção do grau de mestre.

As Escolas são contextos pautados por uma grande heterogeneidade de alunos. Os diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho que coexistem nas salas de aula exigem a organização de propostas pedagógicas que respeitem esses ritmos e a seleção de metodologias e estratégias de ensino que auxiliem e cativem todos os alunos para a aprendizagem.

Isto implica que a Escola e os professores se organizem de modo a que as suas respostas educativas contemplem a especificidade de cada aluno. Nesta perspetiva, a diferenciação pedagógica surge como um recurso valioso colocado à disposição dos docentes por forma a assegurar o processo de inclusão numa Escola Inclusiva.

Assim sendo, este estudo teve como principal objetivo perceber como é que a problemática da diferenciação pedagógica é entendida e realizada em contexto de sala de aula em turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico visando a inclusão de alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI).

Ao nível empírico optou-se pela realização de um estudo de natureza qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a oito Professores Titulares de Turma de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Alto Alentejo. A partir da análise de conteúdo do discurso dos professores, procurou-se compreender como implementam a diferenciação pedagógica nas turmas que lecionam. O estudo teve como principais referentes teóricos-conceptuais a literatura científica produzida tanto em Portugal como no estrangeiro, sobre as temáticas em estudo e o quadro legislativo atualmente em vigor no sistema educativo português.

Esta investigação permitiu compreender a importância e modos de aplicação da diferenciação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como identificar potencialidades e obstáculos emergentes da sua aplicação, reforçando a adequação desta estratégia uma vez que permite respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, possibilita uma efetiva participação de todos e favorece a superação de dificuldades individuais.

Palavras-Chave: Escola Inclusiva; Diversidade; Concepções dos Professores; Diferenciação Curricular e Pedagógica; Adaptações Curriculares

ABSTRACT

The present dissertation reflects the research developed in the context of the Master Degree in Special Education – Cognitive and Motor Line and aims to obtain the degree of Master.

Actually, Schools are contexts to be ruled by a great pupil's heterogeneity. The different learning and work rhythms that coexist in classrooms require the organization of pedagogical proposals that respect those rhythms and the selection of methodologies and teaching strategies that help and capture all students for learning.

This involves that the School and the teachers, organize that educative answers to attend each pupil. In this perspective, pedagogical differentiation seems us a valuable resource at teacher's disposal to make sure the inclusion process in the Inclusive School.

In that case, this study had as its main goal to understand how the problematic of pedagogical differentiation is understood and done through in classroom context in groups of elementary school in order to include students with special needs.

At the empirical level a qualitative study was carried out. Through a qualitative methodology, eight semi-structured interviews had been carried out to teachers of an elementary school of Alto Alentejo. From the analysis of the contents of teachers' speech, it was aimed to understand how the implementation of the pedagogical differentiation is carried on the class they teach.

The conceptual and theoretical background of the project is sustained on the literature produced in Portugal and abroad, as well as on the legal framework in the Portuguese educational system, regarding the studied topic.

The results of this research allowed us to understand the importance and ways of applying pedagogical differentiation in elementary school, as well as to identify potentialities and obstacles emerging from its application, reinforcing the adequacy of this strategy as it allows to respect development rhythms, enable the participation of all and favor the overcoming of individual difficulties.

Keywords: Inclusive School; Diversity; Teacher's Conceptions; Curricular and Pedagogical Differentiation; Curricular Adjustments

Índice

1	INTRODUÇÃO	1
2	ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO	5
2.1	Evolução dos conceitos e dos modelos de atendimento prestados às pessoas com deficiência	5
2.1.1	Da segregação à integração de alunos	5
2.1.2	Da integração à inclusão de alunos	10
2.2	Educação Inclusiva	13
2.3	Declaração de Salamanca: 25 anos depois. Garantir a inclusão e a equidade na educação	16
2.4	Currículo e gestão curricular numa perspetiva inclusiva	19
2.4.1	Perspetivas atuais sobre o currículo	19
2.4.2	Diversidade e diferença na população escolar	24
2.4.3	Origem do conceito de diferenciação	29
2.4.4	Diferenciação Curricular e Diferenciação Pedagógica: uma tentativa de definição	32
2.4.5	Gestão do Currículo	36
3	METODOLOGIA	42
3.1	Questão de Partida e Objetivos	42
3.2	Fundamentação do Método	43
3.3	Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	46
3.4	Participantes	54
4	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE e DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	56
4.1	Apresentação dos Resultados	56
4.2	Análise e Discussão dos Resultados	86
5	CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES	100
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
7	ANEXOS	114

Índice de Figuras

FIGURA 1 - AS OITO INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER	31
FIGURA 2 - ACESSIBILIDADE PARA ALUNOS COM MOBILIDADE REDUZIDA	60
FIGURA 3 - PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES EM CONJUNTO COM OS ALUNOS.....	64
FIGURA 4 - EXISTÊNCIA DE ALUNOS COM MSAI NAS TURMAS.....	69
FIGURA 5 - EXISTÊNCIA DE MATERIAIS OU EQUIPAMENTOS DE APOIO ADAPTADOS ÀS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DOS ALUNOS COM MSAI.....	73
FIGURA 6 - DIFICULDADES ENCONTRADAS DIARIAMENTE NA IMPLEMENTAÇÃO DAS MSAI.....	74
FIGURA 7 - ALUNOS COM PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO NA TURMA	77
FIGURA 8 - ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DE COMPORTAMENTO.....	78
FIGURA 9 - MATERIAIS PEDAGÓGICOS COLOCADOS À DISPOSIÇÃO DOS PROFESSORES	80

Índice de tabelas

TABELA 1 - CARATERIZAÇÃO DOS PROFESSORES.....	55
---	----

Lista de abreviaturas

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CEFOPNA – Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DGE - Direção-Geral da Educação

EADSNE – *European Agency for Development in Special Needs Education*

ECAE – Equipas de Coordenação dos Apoio Educativos

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

GEM - *Global Education Monitoring*

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

NEE - Necessidades Educativas Especiais

ODS – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

PEI – Programa Educativo Individual

PTT – Plano de Trabalho de Turma

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1 INTRODUÇÃO

Um dos principais desafios colocados à escola atual consiste na escolarização e na promoção do sucesso educativo de todas as crianças e jovens, independentemente dos seus meios de proveniência, das suas características, interesses, dificuldades e aptidões, através do acesso igualitário a uma educação de qualidade. O intuito é preparar as crianças e os jovens para a vida social e profissional.

Na década de 90 do século XX iniciou-se um processo de reflexão acerca dos currículos escolares, tendo-se ressaltado a necessidade de pôr fim a um currículo rígido e inflexível. Depois de um período experimental, foi publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001, legislando a flexibilidade curricular. Ainda nesse mesmo ano, o Despacho Normativo n.º 30/2001 veio chamar a atenção para o percurso escolar e para a evolução de cada aluno ao longo do ensino básico e alertou-nos sobre a importância da autoavaliação regulada. O mesmo Despacho referiu que os princípios de diferenciação pedagógica e da adequação na gestão curricular estavam intimamente ligados à necessidade de se prestar uma grande atenção ao percurso e evolução de cada aluno, assim como ao desenvolvimento da sua autoestima e ao seu processo de aprendizagem.

O Despacho Normativo n.º 1/2005 veio retomar e reforçar os princípios já referidos no Despacho anterior. Assim, no ponto II, sobre o processo de avaliação, foi abordada a avaliação diagnóstica ao referir que esta “conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma”.

A Diferenciação Pedagógica voltou a ser abordada no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro. Este documento definiu os princípios de atuação e as normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo de todos os alunos. Previa a elaboração de Planos de Recuperação e de Acompanhamento para os alunos que revelassem dificuldades de aprendizagem em qualquer área curricular disciplinar ou não disciplinar e Planos de Desenvolvimento para aqueles alunos que revelassem capacidades excecionais de aprendizagem. Como modalidades a implementar identificava-se a pedagogia diferenciada na sala de aula.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro legislou no sentido de promover a igualdade de oportunidades, de valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade de ensino, visando desse modo o sucesso educativo de todas as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais. Para atingir tais objetivos, este Decreto-Lei estabelecia normas para a elaboração do Programa Educativo Individual, assim como as seguintes medidas de diferenciação pedagógica:

- Apoio pedagógico personalizado;
- Adequações curriculares individuais;
- Adequação ao processo de matrícula;
- Currículo específico individual;
- Tecnologias de apoio.

Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 54/2018 estabelece os princípios da educação inclusiva, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos os alunos e identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas e os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todos os alunos ao longo de seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

Em articulação com o Decreto-Lei anterior, o Decreto-Lei n.º 55/2018 estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências essenciais previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A antiga conceção de que a igualdade de oportunidades na educação implica uma mesma escola para todos, sendo o mérito de cada aluno o responsável pelos diferentes resultados, deu lugar à valorização da riqueza da diferença. A investigação realizada em termos educativos e a influência das conferências internacionais, das quais resultaram compromissos entre as nações em matérias de educação, abriram as portas a um processo de adequação da escola aos alunos.

Neste sentido, urge uma mudança não só na maneira de pensar como também de agir dos agentes educativos, no sentido de adequarem o currículo às necessidades educativas dos alunos. Assim sendo, o presente estudo pretende não só conhecer as

conceções dos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a inclusão e as adaptações curriculares para alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) mas também identificar as perceções sobre as práticas curriculares desenvolvidas quando têm estes alunos nas suas turmas.

A investigação realizada visa, sobretudo, identificar e compreender quais as condições que se devem reunir de modo a responder de forma adequada às necessidades de todos os alunos e a fornecer orientações para a melhoria da prática educativa, promovendo aprendizagens significativas e de qualidade para todos, salientando que o propósito não é fornecer o mesmo a todos os alunos, mas sim, fornecer a cada um aquilo de que necessita.

Assim sendo, a escolha da temática da Diferenciação Pedagógica e da gestão flexível do currículo surge norteadada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem e como resposta à heterogeneidade dos alunos que frequentam atualmente as nossas escolas.

Este trabalho desenvolveu-se através de um estudo de caso, no qual participaram oito professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como metodologia de recolha de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada.

O presente trabalho encontra-se organizado em quatro partes.

Na **primeira parte** fizémos uma breve apresentação da problemática em estudo, justificando a pertinência da mesma no contexto da Escola atual e apresentámos sucintamente os objetivos que visamos atingir com a realização deste trabalho.

Na **segunda parte** procedemos ao enquadramento teórico no qual procurámos abordar a evolução dos conceitos e dos modelos de atendimento prestados às pessoas com deficiência, desde a segregação à inclusão. Tentámos explicar a origem do conceito de diferenciação; fundamentar a necessidade da diferenciação pedagógica devido à crescente heterogeneidade dos alunos e face à Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, caracterizar a diferenciação curricular e a diferenciação pedagógica, tentando delinear algumas estratégias de gestão do currículo com vista à diferenciação em contexto de sala de aula de forma a atender a todos os alunos.

Na **terceira parte**, definimos a problemática e os objetivos do presente trabalho através de quatro subcapítulos: no primeiro procurámos definir os objetivos e apresentar as questões orientadoras do trabalho; no segundo subcapítulo procurámos fundamentar o método escolhido; no terceiro subcapítulo descrevemos as técnicas e instrumentos de

recolha e análise de dados bem como os procedimentos de realização da entrevista; e no último subcapítulo fizemos uma breve caracterização dos participantes no estudo.

Na **quarta parte** são descritos e analisados exaustivamente os resultados obtidos, de acordo com as categorias e subcategorias definidas e devidamente explicitadas, relacionando-os com o enquadramento teórico traçado na segunda parte.

Nas **conclusões e implicações** procurámos responder às questões orientadoras do trabalho.

Finalmente, apresentámos as **referências bibliográficas** nas quais baseámos toda a teoria e a análise dos resultados aqui apresentados, bem como os anexos referentes à recolha de dados.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

2.1 Evolução dos conceitos e dos modelos de atendimento prestados às pessoas com deficiência

Durante as últimas décadas temos assistido a importantes alterações na forma como a sociedade, em geral, e a escola, em particular, vêem a pessoa com deficiência.

De facto, têm-se verificado mudanças significativas que se traduzem em práticas educativas mais inclusivas, embora nem sempre de forma rápida e semelhante em todos os países. A seguir daremos conta de alguns marcos históricos que contribuíram para uma mudança de paradigma nas formas de atendimento da humanidade face à “diferença”.

2.1.1 Da segregação à integração de alunos

A escolarização fora do sistema regular de ensino para todos os que se encontravam em situação de deficiência começou a ser posta em questão na Dinamarca, a partir de 1959, que incluiu na sua legislação o conceito de «normalização». Normalizar consistia em reconhecer às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos do mesmo grupo etário, em aceitá-las de acordo com a sua especificidade própria, proporcionando-lhes serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas possibilidades, de modo que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados “normais” (Silva, 2009).

A propósito do conceito da normalização, Garcia (1988) refere-nos que:

Normalização significa, em primeiro lugar, que se situa ao alcance de todos os deficientes mentais um modo de vida e condições de existência diária o mais parecidas com o tipo de sociedade a que pertence, e, em segundo lugar, significa dar à sociedade a ocasião de conhecer e respeitar os deficientes mentais na vida diária e reduzir os mitos e temores que em determinadas épocas levaram a sociedade a marginalizá-los. (p. 71)

Este conceito viria a estender-se por toda a Europa e América do Norte. A sua generalização no meio educativo veio desencadear “a substituição das práticas

segregadoras por práticas e experiências integradoras” (Jiménez, 1997, p. 25), iniciando-se o movimento da integração escolar e a desinstitucionalização dos chamados “deficientes”.

A nível europeu, os países nórdicos foram os pioneiros nesta forma de escolarização das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, seguindo-se a Itália que, nos anos 70 do século XX, extinguiu as escolas de ensino especial e encaminhou todas as crianças e jovens para a escola regular. Em Portugal, as escolas especiais continuam a funcionar apesar da integração da maioria destes alunos nas classes de ensino regular. Sanches e Teodoro (2006) referem que:

A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial. (p. 66)

Este movimento evolui e afirma-se com sucessivos trabalhos científicos e legislativos, entre os quais se destacam:

- A *Public-Law 94-142*, em 29 de novembro de 1975, (United States Department of Education) nos Estados Unidos que garante a educação pública e gratuita para todas as crianças, num ambiente o menos restritivo possível, independentemente do grau de deficiência. De acordo com esta lei, os alunos com deficiência teriam melhores oportunidades de progredir, pois poderiam contar com o apoio do professor do ensino regular e os benefícios da relação com os outros alunos sem as mesmas necessidades educativas. A formação dos professores e o envolvimento parental eram considerados uma mais-valia no processo educativo da criança;
- Na Noruega, também em 1975, são abolidas as categorias e dado o direito de educação nas escolas de ensino regular;
- O *Warnock Report* (1978), em Inglaterra, foi um relatório organizado pelo Comité de Investigação sobre a Educação de Crianças e Jovens com

Deficiência, à época presidido por Helen Mary Warnock, que efetuou uma pesquisa sobre o processo educativo de crianças e jovens com deficiência física e mental em Inglaterra, Escócia e País de Gales, entre setembro de 1974 e março de 1978.

O *Warnock Report* introduziu, pela primeira vez, o conceito de *special educational needs*, ao referir:

We urge the merits of a more positive approach, based on the concept of special educational need. We then turn to the need for a new system to replace the present statutory categorization of handicapped pupils and conclude by advancing a broader view of special educational provision as a basis for a new framework of special education. (Warnock et al, 1978, p. 36)

Este relatório substituiu a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência por critérios pedagógicos desencadeadores da ação educativa. Desta forma, verificou-se um processo de responsabilização da escola pelo sucesso escolar de todos os alunos devendo, para isso, disponibilizar meios especiais de acesso ao currículo, elaborar currículos especiais ou adaptados e ter em conta o ambiente socio emocional em que decorre a educação;

- O *Education Act* (1981) atribuiu a responsabilidade da educação de crianças com deficiência às autoridades locais e defendeu que uma criança tem necessidades educativas especiais se apresenta dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela e se, comparativamente com outras crianças da sua faixa etária, apresentar dificuldades significativas para a aprendizagem ou algum problema a nível físico, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação de todas estas problemáticas, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas. (Brennan 1990, citado por Silva 2009)

Em Portugal, a integração escolar de crianças e jovens com necessidades educativas especiais começou no início da década de 70 do século XX com a integração progressiva de alunos cegos, surdos e deficientes motores, primeiro no ensino preparatório (atual 2.º Ciclo do ensino básico) e secundário e, posteriormente, no ensino primário (atual 1.º Ciclo do ensino básico). Foi também nesta década que o Instituto

António Aurélio da Costa Ferreira transformou as classes especiais em “salas de apoio” onde os professores especializados atendiam os alunos com necessidades educativas específicas que estavam integrados em turmas do ensino regular.

A entrada de Portugal para a União Europeia, em 1986, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) a 14 de outubro de 1986 que consagrou a Educação Especial como uma modalidade de educação, o Decreto-Lei 3/1987, de 3 de janeiro que regionalizou os serviços do Ministério da Educação, criando Direções Regionais de Educação que ficaram com as estruturas de Educação Especial a seu cargo, e a Reforma do Sistema Educativo foram acontecimentos particularmente importantes para a Educação Especial.

Nestes normativos legais existem referências claras sobre a diferenciação pedagógica. De facto, verificamos que desde a LBSE, Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, a legislação portuguesa faz referência à necessidade de existir diferenciação pedagógica, visando o sucesso de todos os alunos.

Sousa (2010) refere que com a massificação do ensino, a temática da diferenciação passou a fazer parte dos documentos legislativos e que “têm sido tomadas várias medidas de política educativa através das quais se assumem, de forma mais ou menos intensa, compromissos de intervenção sobre a problemática da diferenciação discente, criando instrumentos legislativos e programáticos” (p. 59).

Com a publicação da LBSE tornou-se obrigatório frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade, ou até aos quinze anos de idade, e o sistema educativo deveria organizar-se de modo a “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Art.º 3.º, alínea d).

Neste contexto, a LBSE nos seus pressupostos gerais veio determinar que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Art.º 2.º - 4).

Em 1988 são criadas e regulamentadas as Equipas de Educação Especial definidas como “*serviços de educação especial a nível local*” (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17/08) e a escolaridade obrigatória para todas as crianças,

incluindo as portadoras de qualquer tipo ou grau de deficiência (Decreto-Lei 35/1990, de 25 de janeiro).

Um dos marcos históricos para a Educação Especial, em Portugal, foi o Decreto-Lei 319/1991, de 23 de agosto, que veio garantir o acesso a todas as crianças/jovens ao ensino regular e procurou assegurar apoios, quer por parte da Educação Especial quer por parte de técnicos especializados, aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. A aplicação dos procedimentos e medidas previstas neste Decreto-Lei foram regulamentadas pelo despacho n.º 173/ME/1991, de 23 de outubro. Silva (2009) refere que:

À semelhança do Warnock Report introduziu o conceito de necessidades educativas especiais, permanentes ou temporárias, que substituiu as categorizações do foro médico até então utilizadas. Responsabilizou a escola do ensino regular pela educação de todos os alunos, e atribuiu um papel mais explícito aos pais na orientação educativa dos seus filhos. Este documento definiu, pela primeira vez, um conjunto de medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, as quais deveriam ser expressas num Plano Educativo Individual que, nas situações mais complexas, remetia para a medida “ensino especial” e para um Programa Educativo. (p. 142)

Também Correia (2013) refere que este Decreto-Lei veio preencher um vazio legal na Educação Especial, uma vez que trouxe para as escolas algum suporte para dispor de um melhor atendimento para alunos com necessidades educativas especiais. Introduziu o conceito de necessidades educativas especiais com base em critérios pedagógicos, tal como o defendido no Warnock Report (1978), preconizou uma maior integração dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, atribuiu responsabilidades à Escola na oferta de respostas educativas para todos os alunos e reforçou o papel dos pais na educação dos seus filhos.

De acordo com Sanches (2011) esta lei unificou de igual modo a disponibilização de equipamentos especiais de compensação, ao criar “condições especiais de matrícula, frequência e avaliação, adaptações curriculares e materiais, adequação e organização das turmas, apoio pedagógico acrescido e ensino especial” (p. 64).

Apesar do nítido progresso face às atitudes e às práticas de segregação do passado, estas formas de participação social e educativa só responderam em parte aos direitos

das pessoas com deficiência, uma vez que exigiam pouco da sociedade. Estavam, assim, abertas as portas para um novo “olhar” sobre as pessoas com deficiência, que nos alerta para o papel da sociedade, a quem compete introduzir modificações e adaptações, de modo a acolher todos os que dela possam estar excluídos.

2.1.2 Da integração à inclusão de alunos

O percurso para a inclusão tem o seu início num conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco.

Neste contexto, devemos salientar: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994), mais conhecida como Declaração de Salamanca; a Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), que decorreu em Copenhaga; o Fórum Mundial de Educação (2000), que teve lugar em Dakar; a Declaração de Madrid (2002), na sequência do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015) e, mais recentemente, o Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação (2019), realizado em Cali, na Colômbia.

A nível educativo, os antecedentes da inclusão remontam a 1986, ano em que a Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, Madeleine Will, fez um discurso no qual apelava à implementação de novas estratégias relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais e com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento dando, assim, origem ao movimento *Regular Education Initiative*, segundo o qual a classe de ensino regular deveria adaptar-se de forma a que os alunos da educação especial fossem atendidos nas salas do ensino regular, sempre que possível, com a colaboração da educação especial e de outros serviços especializados (Correia, 1997).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) em 1994 congregou especialistas, altos responsáveis pela educação, administração e política educativa, bem como representantes das Nações Unidas,

assume-se como referência e aceitação das novas filosofias e refere claramente no seu documento final, que:

A escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994, p. 6)

A este propósito, Silva (2009) salienta que:

Este documento contribuiu para perspetivar a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, para o que, currículos, estratégias pedagógicas e recursos a utilizar adequados, organização escolar facilitadora destas medidas e da cooperação entre docentes e comunidades, são condições fundamentais a ter em conta. (p. 145)

Em Portugal, o Despacho 105/1997, de 1 de julho teve como função criar o enquadramento legal dos Apoios Educativos. Este despacho foi de extrema importância para a construção de uma escola inclusiva em Portugal. Introduziu significativas alterações nos Apoios Educativos, tais como a criação das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), em substituição das Equipas de Educação Especial, estabeleceu novas regras no concurso aos lugares de Apoios Educativos e definiu atribuições para professores de apoio e para os elementos das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (Sanches & Teodoro, 2006).

Contudo, a reformulação deste documento, em 2005, veio alterar novamente a designação para professores de Educação Especial, ficando a sua colocação à responsabilidade dos conselhos executivos.

Com o Decreto-Lei n.º 20/2006 foi criado um grupo de recrutamento específico para docentes de Educação Especial.

Em Portugal, as políticas educativas têm procurado responder aos desafios presentes nas orientações internacionais no que respeita à educação inclusiva.

Numa perspetiva que se pretendia mais inclusiva, surgiu o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro que veio substituir e ampliar o antigo Decreto-Lei n.º 319/1991.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 trouxe mudanças ao nível dos destinatários dos apoios prestados ao nível da Educação Especial, alargando a sua aplicação à educação pré-escolar e ao ensino particular. Trouxe uma nova visão sobre a responsabilidade atribuída aos encarregados de educação, afirmando como um direito e um dever a sua participação na vida escolar do seu educando.

Do ponto de vista legislativo, foram criadas condições para que todos os alunos frequentassem a escola de ensino regular, inclusive aqueles que tinham problemáticas mais complexas, como é o caso da multideficiência, da surdo cegueira e das perturbações do espectro do autismo.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 enquadrava legalmente as Unidades de Apoio Especializado que são, também, intervencionadas por técnicos da área da saúde e da reabilitação, através de projetos de parceria entre algumas instituições e agrupamentos de escolas. Contudo, a criação destas Unidades de Apoio Especializado pode tender a centrar-se no aluno, tal como era preconizado pelo modelo de integração, mantendo-se, deste modo, práticas que, em vez de contribuírem para a inclusão, podem ser excludentes como refere Leitão (2006) citado por Silva (2009):

Colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam. (p. 147)

Assim sendo, é importante que estas salas fossem percecionadas como um recurso que está ao serviço da comunidade escolar e que os alunos para quem foram criadas fizessem as atividades que fossem capazes de realizar nas suas turmas de origem, com os seus colegas do ensino regular para que se pudesse alcançar a educação inclusiva. A este propósito é importante salientar as palavras de Rodrigues (2003) que refere o seguinte:

estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele. (p. 95)

Outra das alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 foi a especificação dos mecanismos de referenciação e de avaliação, fazendo recurso à Classificação

Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Os apoios educativos prestados aos alunos com necessidades educativas especiais estavam também definidos nesta lei, sendo específica a sua aplicação.

Apesar do indelével contributo trazido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o mesmo foi alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio que mediante o trabalho realizado pelas escolas e da reflexão que, ao longo do tempo, propiciou a professores, investigadores e peritos procedeu a um levantamento de problemas e à procura das melhores soluções do ponto de vista didático, pedagógico, de educação para a saúde e de inserção social.

Assim sendo, esta alteração referiu, pela primeira vez, o conceito de “ambiente menos restritivo possível”, potenciando o conceito de escola inclusiva. Aplicou também uma alteração nos instrumentos de referenciação de alunos com necessidades educativas especiais, tendo apenas por base a Classificação Internacional de Funcionalidade como instrumento de avaliação.

2.2 Educação Inclusiva

Um dos principais desafios que se coloca a toda a comunidade educativa consiste na capacidade de conseguir que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, obtenham sucesso no seu percurso escolar. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) veio proclamar que as escolas devem adaptar-se para incluir todas as crianças e jovens. Neste conceito de escola para todos incluem-se os alunos com NEE, ou seja, crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências e/ou dificuldades escolares.

Ao contrário do movimento da integração, que tratava os alunos com NEE na escola de forma especial, a Educação Inclusiva encara todos os alunos de forma diferente e de acordo com as suas necessidades, promovendo a educação conjunta de todos os alunos independentemente das suas capacidades. Tem por objetivo alterar as práticas tradicionais, removendo as barreiras à aprendizagem e valorizando as diferenças dos alunos.

A este propósito, Ribeiro, Carvalho e Silva (2013) evidenciam que:

Num momento em que questões como inclusão educativa, atitudes e práticas inclusivas têm tido evidência crescente, nomeadamente no ensino básico, é necessário atender à diversidade, como uma fonte enriquecedora do processo educativo, uma vez que a partir dela se pode idealizar a educação como uma via propícia para concretizar princípios de igualdade. Assim, importa perceber se os professores estão a conseguir uma efetiva flexibilização e diferenciação de práticas inclusivas nas escolas. (p.53)

Assim sendo, uma Escola Inclusiva exige o desenvolvimento de uma cultura e uma dinâmica baseada na colaboração entre profissionais e entre estes e outros agentes educativos, designadamente os pais. Exige também mudanças significativas em termos de atitudes, capacidades e conhecimentos dos docentes, no sentido de desenvolverem práticas pedagógicas que respeitem, reconheçam e valorizem as diferenças individuais. Atribui igualmente a responsabilidade à escola de fornecer oportunidades curriculares aos alunos com capacidades e interesses distintos, adaptando o currículo ao aluno e não o contrário. O ensino deve estar intimamente relacionado com a experiência dos próprios alunos e com assuntos práticos, de modo a suscitar-lhes a motivação para aprender. Os alunos com NEE devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não no contexto de um currículo diferente, uma vez que a frequência de um currículo específico individual só deve acontecer quando esgotadas todas as possibilidades de acesso ao currículo regular (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994).

A educação dos alunos com NEE deve representar um esforço conjunto, marcado pela partilha e colaboração entre os diversos profissionais (o professor do ensino regular, o professor de educação especial, o psicólogo, o assistente social, o terapeuta da fala, o fisioterapeuta, o terapeuta ocupacional, o diretor da escola e os próprios pais) que contactam diretamente com a criança e, desta forma, podem satisfazer as suas necessidades pessoais. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) veio referir que:

cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso ou insucesso de cada aluno. É a equipa pedagógica, mais do que um professor individual, que se encarregará da educação das crianças com necessidades especiais, convidando, também os pais e voluntários a desempenharem um papel ativo no trabalho da escola. (p. 24)

Freire (2008) afirma que uma escola para todos pressupõe uma exigência, uma caminhada na sua reorganização, na mudança de atitudes e práticas, para que seja, efetivamente, uma “Escola de Todos”, onde todos desenvolvam sentimentos de respeito, tolerância, amizade, valorização da diferença e cooperação. Neste sentido, cabe à escola adaptar-se a cada situação em particular procedendo a mudanças organizacionais, funcionais e no processo de ensino e aprendizagem.

Para Bénard da Costa (2006), para conseguirmos promover a melhoria do sucesso escolar dos alunos no modelo de educação inclusiva, não são os alunos que se têm que adaptar à escola, mas sim a escola adaptar-se aos alunos.

A adaptação do currículo, a pedagogia diferenciada e a utilização de estratégias como a aprendizagem cooperativa (centrada na colaboração de todos os intervenientes) são medidas que permitem dar resposta aos alunos no contexto grupo turma.

A *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE, 2005) identificou algumas estratégias que fomentam a inclusão. Entre elas destacam-se:

- Ensino cooperativo – os docentes devem apoiar-se e colaborar entre si e também com outros profissionais exteriores à escola;
- Aprendizagem cooperativa – os alunos devem ajudar-se uns aos outros quando têm capacidades diferentes, beneficiando da aprendizagem em conjunto;
- Estratégias alternativas de aprendizagem;
- Formação de grupos heterogéneos para abordagens educativas diferenciadas;
- Planificação do ensino para os alunos com NEE com base na sua caracterização – ensino por áreas curriculares que pode implicar mudanças na organização do espaço e do currículo.

O mesmo estudo concluiu que a combinação das estratégias referidas anteriormente é eficaz para a construção de uma escola inclusiva e que “o que é bom para os alunos com NEE, é bom para todos os alunos” (EADSNE, 2005, p. 4).

A escola inclusiva só conseguirá atender à grande diversidade dos seus alunos se reunir algumas condições primordiais: a capacidade do professor do ensino regular em planear, decidir, refletir e encontrar soluções adequadas para cada um dos seus alunos; a existência de um currículo capaz de diversificar respostas adaptadas às características dos alunos; situações de aprendizagem diferentes, respeitando os interesses e as necessidades de cada grupo de alunos (Torres-González, 2002).

Silva (2009) afirma que a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, permitem dar resposta a todos os alunos no contexto sala de aula.

Neste sentido, compete aos professores adequar e descobrir de que forma e como os seus alunos aprendem, e serem capazes de adequar o currículo aos vários ritmos e estilos de aprendizagem dos seus alunos (Serrano, 2008).

Jiménez (1997) refere que o professor deve planificar curricularmente as sequências de aprendizagem; utilizar métodos pedagógicos diferenciados; técnicas ou materiais apropriados ao estilo de aprendizagem de cada aluno; efetuar relatórios evolutivos; alertar e integrar os pais no processo e progresso educacional de seus filhos; colaborar na elaboração e acompanhamento das adaptações ou programas de desenvolvimento individual; estudar as estratégias mais apropriadas às necessidades de cada criança ou jovem.

A formação do próprio professor é determinante na forma como este conduz as suas aulas e, em última instância, nos valores transmitidos pela Escola.

Assim sendo, é indispensável preparar os professores no sentido de estes admitirem as diferenças individuais de todos os alunos, pelo que se torna urgente reformular a formação de base dos professores do ensino regular para a implementação de uma educação inclusiva nas escolas.

2.3 Declaração de Salamanca: 25 anos depois. Garantir a inclusão e a equidade na educação

Entre 2000 e 2010, o número de crianças, adolescentes e jovens excluídos da educação diminuiu constantemente. No entanto, os dados do Instituto de Estatística da Unesco (2018) demonstram que este progresso tem vindo a estagnar nos últimos anos pois ainda existem 262 milhões de crianças sem qualquer escolaridade e 617 milhões de crianças e adolescentes que não conseguem alcançar os níveis mínimos de competências na leitura e na matemática.

Apesar desta situação ser mais grave nos países em vias de desenvolvimento, desigualdades crescentes começam também a surgir nos países desenvolvidos, em função da globalização e da migração internacional.

No que concerne ao acesso à educação, existem ainda significativas disparidades de género, uma vez que as meninas representam dois terços do número total de crianças que nunca foram à escola.

Neste sentido, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (citada por UNESCO, 2019a) alerta-nos que “estamos longe de garantir que todas as pessoas, independentemente do seu sexo, idade, raça ou origem étnica, capacidade, localização ou outras características sociais, tenham as mesmas oportunidades para o progresso educativo e a aprendizagem permanente” (s.p.).

No ano 2019 celebrou-se o 25.º aniversário da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada conjuntamente pela Unesco e pelo Ministério da Educação e Ciência de Espanha, realizada em Salamanca.

No Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação realizado em 2019 foi referido que desde a Declaração de Salamanca em 1994 “o conceito de inclusão ampliou-se, enfatizando a necessidade de chegar a todos os alunos, sob o pressuposto que cada aluno é igualmente importante e tem direito a receber oportunidades educativas relevantes, equitativas e efetivas” (UNESCO, 2019a, s.p.).

Contudo, os avanços neste âmbito têm sido condicionados pela confusão existente entre termos fundamentais como inclusão e equidade.

Neste contexto, o Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019b) procura clarificar estes dois termos-chave:

- Inclusão - é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes.
- Equidade - é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância (p. 13).

Também Ainscow (2019) chama a atenção para a importância da igualdade de oportunidades educativas para todos, ao afirmar “uma nova ampliação do programa em matéria de inclusão para centrar-se na equidade, o que aponta para a importância da imparcialidade no que respeita às oportunidades educativas” (p. 11). Por outro lado, também alerta que:

a inclusão e a equidade não devem considerar-se políticas independentes entre si. Pelo contrário, devem ser vistas como princípios que guiam todas as políticas nacionais, especialmente aquelas que se referem aos currículos, aos mecanismos de valoração, à supervisão, à avaliação escolar, à formação de docentes e ao pressuposto. (p. 17)

Neste sentido, a Agenda 2030 configura-se como parte de um movimento global para a erradicação da pobreza através de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável até 2030. A Educação é considerada um pilar fundamental para alcançar todos esses objetivos, pelo que possui o seu próprio Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4).

Assim sendo, no prefácio do Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019b) é referido que:

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) sobre educação clama por educação inclusiva e equitativa de qualidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030. Enfatiza inclusão e equidade como alicerces para educação e aprendizagem de qualidade. O ODS 4 também pede pela construção e atualização de instalações educacionais que sejam sensíveis às crianças, às deficiências e às questões de género, de forma a proporcionar um ambiente de aprendizagem seguro, não violento, inclusivo e eficaz para todos. (UNESCO, 2019b, p. 7)

Verificamos que apesar da mensagem principal transmitida no Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação ser simples – “Todas e todos os estudantes contam” – colocá-la em prática já é mais complexo uma vez que exige uma “mudança de pensamento e atitudes em todos os níveis do sistema educacional, dos professores da sala de aula e outros que promovem experiências educacionais, àqueles responsáveis por políticas nacionais” (UNESCO, 2019b, p. 12).

Mais recentemente, o *Global Education Monitoring Report 2020* (GEM Report) alerta para que:

as oportunidades educacionais continuam a ser distribuídas de forma desigual. Muitos estudantes ainda encontram grandes barreiras a uma educação de qualidade. Mesmo antes da atual pandemia, um em cada cinco adolescentes, jovens e crianças estava totalmente excluído da educação. Além disso, a

existência de estigmas, estereótipos e discriminação significa que outros milhões são excluídos nas próprias salas de aula. (UNESCO, 2020, p. 5)

O supracitado relatório (UNESCO, 2020) refere ainda que “uma abordagem da inclusão no sentido de que “todos” significa “todos sem exceção” também significa a eliminação de quaisquer rótulos e estigmas atribuídos às crianças” (p. 7) pois “a adoção de abordagens da aprendizagem com base em tais rótulos limita o seu potencial, bem como ignora os benefícios que abordagens da aprendizagem mais diversificadas podem trazer para todas as crianças” (p. 7).

2.4 Currículo e gestão curricular numa perspetiva inclusiva

Durante as últimas décadas temos assistido a alterações constantes e significativas na relação da Escola e dos professores com o currículo.

De facto, verificamos que face a crescente heterogeneidade dos alunos, o currículo uniforme revela-se ineficaz e é às escolas e aos professores que cabe organizar e gerir respostas educativas que possibilitem um acesso equitativo a uma educação de qualidade. Neste contexto, seguidamente apresentaremos algumas perspetivas atuais sobre o currículo; tentaremos explicar a origem do conceito de diferenciação fundamentando a sua pertinência no contexto da Escola atual; tentaremos caracterizar a diferenciação equacionando os seus dois níveis: a diferenciação curricular e a diferenciação pedagógica e, finalmente, procuraremos delinear algumas estratégias de gestão do currículo com vista à diferenciação em contexto de sala de aula de forma a atender a todos os alunos.

2.4.1 Perspetivas atuais sobre o currículo

Na construção de um currículo para o século XXI o Ministério da Educação tem vindo a implementar um conjunto de estratégias que visam o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade e que proporcionem respostas efetivas às necessidades de todos os alunos. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que define os princípios de organização do currículo dos ensinos básico e secundário bem como com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que atualmente estabelece o regime

jurídico da Educação Inclusiva, pretende-se ajudar as escolas a fazer uma gestão autónoma e flexível do currículo de modo a que todos os alunos atinjam as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória ainda que através de percursos diferenciados.

Assumindo uma perspetiva claramente inclusiva, estes normativos legais constituem-se, simultaneamente, como impulsionadores e como suporte à implementação de mudanças quer a nível organizacional quer ao nível do próprio processo educativo.

Neste sentido, a Direção Geral de Educação (2018) refere que “este conjunto de normativos poderá ser entendido como uma oportunidade para o sistema educativo, para as escolas e respetivas lideranças, para os professores e, igualmente, para os alunos” (p. 11).

O Decreto-Lei n.º 54/2018 tem como eixo central de orientação

a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular. (p. 2918)

Este Decreto-Lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos os alunos, através do aumento da sua participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade; identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas e os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todos os alunos ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação; aplica-se a todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário da rede privada, cooperativa e solidária.

Assim sendo, o Decreto-Lei n.º 54/2018 refere um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização para uma educação inclusiva que resultam de opções teóricas e metodológicas, designadamente a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem. Estas abordagens devem ser consideradas de forma integrada, articulada e flexível.

De acordo com a Direção Geral da Educação (2018) a abordagem multinível pode ser entendida como um

modelo compreensivo e sistémico que visa o sucesso de todos os alunos, oferecendo um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos alunos às mesmas. Esta abordagem é designada por multinível em referência ao modo como é realizada a organização das medidas de suporte à aprendizagem por níveis de intervenção. (p. 18)

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pretendem promover a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação, de modo a garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas. As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão apresentam uma representação piramidal e organizam-se em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. Estes níveis variam em termos de tipo, intensidade e frequência das intervenções.

As medidas de diferente nível são mobilizadas, ao longo do percurso escolar de cada aluno, em função das suas necessidades educativas. Neste sentido,

cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.

As opções metodológicas assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento

e monitorização sistemáticos da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses. (Preâmbulo, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)

As medidas universais (Artigo 8.º) correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens. As medidas universais são mobilizadas para todos, incluindo aqueles que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social. Constituem medidas universais, entre outras:

- a diferenciação pedagógica;
- as acomodações curriculares;
- o enriquecimento curricular;
- a promoção do comportamento pró-social;
- a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

As medidas seletivas (Artigo 9.º) visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem que não foram supridas pela aplicação das medidas universais. A mobilização de medidas seletivas implica a elaboração de um relatório técnico-pedagógico pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva sendo que a monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas seletivas compete aos responsáveis da sua implementação, tal como estabelecido no relatório técnico-pedagógico. As medidas seletivas são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos existentes na escola. Contudo, quando a operacionalização das medidas implique a utilização de recursos adicionais, compete ao diretor da escola requerer, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação. São exemplos de medidas seletivas:

- os percursos curriculares diferenciados;
- as adaptações curriculares não significativas;
- o apoio psicopedagógico;

- a antecipação e o reforço das aprendizagens;
- o apoio tutorial.

A mobilização das medidas adicionais (Artigo 10.º) depende da demonstração de insuficiência das medidas universais e seletivas, sendo que a fundamentação da sua insuficiência deve basear-se em evidências e constar no relatório técnico-pedagógico. Estas visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

A aplicação das medidas adicionais requer a intervenção de recursos especializados e deve convocar a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula. A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas adicionais compete aos responsáveis da sua implementação, de acordo com o estabelecido no relatório técnico-pedagógico. As medidas adicionais são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola, privilegiando-se o contexto de sala de aula. Quando a operacionalização das medidas implique a necessidade de mobilização de recursos adicionais, o diretor da escola deve requerer, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação. São exemplos de medidas adicionais:

- a frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
- as adaptações curriculares significativas;
- o plano individual de transição;
- o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

De acordo com Direção Geral de Educação (2018) as mudanças mais significativas implementadas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 são:

Abandono dos sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” NEE; Abandono do modelo de legislação especial para alunos especiais; Estabelecimento de um continuum de respostas para todos os alunos; Enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos; Perspetiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de

recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social. (p. 12)

Em suma, a característica mais marcante do Decreto-Lei n.º 54/2018 consiste na descompartimentação da escola e do processo de ensino e aprendizagem que assume uma visão mais ampla, implicando que se pense a escola como um todo, contemplando a multiplicidade das suas dimensões e a interação entre as mesmas.

2.4.2 Diversidade e diferença na população escolar

Entre outros autores, Grave-Resendes e Soares (2002) defendem que, na sua grande maioria, os professores consideram todos os seus alunos do mesmo modo, tratando-os como iguais e não tendo em consideração a sua proveniência. Quando os professores afirmam que tratam os seus alunos todos do mesmo modo estão convictos de que o fazem para o bem dos seus alunos. Contudo, o facto de não se valorizarem as diferenças entre os alunos é uma das variáveis que pode influenciar negativamente o desempenho académico. As autoras reforçam esta ideia ao afirmarem que “é interessante e irónico assumir-se simultaneamente que são todos iguais, para que não se criem desigualdades, e, ao mesmo tempo, promove-se um ensino igual para todos que acentua e reforça as desigualdades de partida” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 12).

Segundo Pryesymcki (1991, citado por Pourtois, 1999) os fatores que estão na base da heterogeneidade dos alunos são:

As diferenças cognitivas: nível de aquisição dos conhecimentos, riqueza dos processos mentais que se articulam em torno das representações, do desenvolvimento operatório, das estratégias de aprendizagem...; **as diferenças socioculturais:** valores, crenças, história familiar, código de linguagem, tipo de socialização, especificidades culturais...; **as diferenças psicológicas:** experiência vivida, personalidade revelando a motivação, os interesses, a vontade, o prazer de aprender... (p. 242)

Também a este propósito, Tomlinson e Allan (2002) referem que, na maioria das salas de aula, encontramos alunos com capacidades de aprendizagem avançadas sentados ao lado de alunos que revelam dificuldades numa ou mais disciplinas escolares.

Encontramos também crianças com experiências sociais e culturais vastas e gratificantes, a partilhar o espaço com colegas que nunca saíram da sua localidade natal.

A riqueza cultural inerente à diversidade de alunos que frequentam as escolas exige que as instituições de ensino tenham capacidade para articular todas as realidades e tirar benefícios tanto das diferenças como das semelhanças.

No entanto, Leite (2011) alerta-nos que a própria consciência da diversidade pode levar ao desenvolvimento de atitudes e práticas que acentuem as diferenças pré-existentes através da criação de expectativas diferenciadas quanto ao futuro escolar de determinados alunos. Como refere a autora

O reconhecimento da diversidade dos alunos, dentro de uma escola e de uma turma, tem, como consequência óbvia, a constatação de que não é razoável exigir que todos os alunos aprendam da mesma maneira, com o mesmo tipo de atividades, no mesmo tempo, os mesmos conteúdos. Mas a própria consciência da diversidade pode levar ao desenvolvimento de atitudes e práticas que, em vez de favorecerem a procura das respostas educativas mais adequadas, acentuem as diferenças pré-existentes, nomeadamente através da criação de inúmeros subgrupos dentro da escola e da turma. Sob esses subgrupos recaem expectativas diferenciadas, gerando de forma explícita ou implícita uma espécie de determinismo quanto ao seu futuro escolar, com base nas características de partida. (p. 15)

A este respeito, Roldão (2003) chega mesmo a afirmar que “a diversidade dos públicos escolares [apresenta-se] como o nó central de toda a complexa relação da escola com a sociedade” (p. 7).

De acordo com a autora (2003), as primeiras teorizações sobre diferenciação curricular foram introduzidas pelo behaviorista Benjamin Bloom em 1971, que afirmava que o ensino, para que chegasse a todos os alunos da mesma forma, devia ser orientado por objetivos operacionais bem claros e comuns e prever formas rigorosas de avaliação diagnóstica que permitissem definir estratégias diferenciadas para aceder às mesmas metas educativas.

“Diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens

pretendidas” (Roldão, 1999, p. 52). A gestão do currículo pressupõe a diferenciação das opções de cada escola de modo a responder melhor ao seu público; dos projetos curriculares de turma correspondendo a cada grupo e promovendo melhores aprendizagens; das metodologias de ensino garantindo a aprendizagem de cada aluno na sua individualidade para que, assim, todos eles cheguem a um nível mais elevado de aprendizagem. Contudo, a autora alerta que

diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social. (Roldão, 1999, p. 53)

Na sua ótica, a diferenciação curricular procura garantir que as competências de saída em cada ciclo sejam alcançadas por todos os alunos, mesmo que os percursos sejam diferentes entre si. O objetivo é orientar adequadamente e com sucesso a construção diferenciada da aprendizagem de cada um, relativamente ao currículo comum, visando o melhor acesso de todos à plena integração na sociedade a que pertencem (Roldão, 2003).

Martins (2017) reforça que

a educação para todos, consagrada como primeiro objetivo mundial da UNESCO, obriga à consideração da diversidade e da complexidade como fatores a ter em conta ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos de escolaridade obrigatória. (p. 5)

Neste contexto, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 6.º, ponto 1 aponta que o currículo tem como finalidade “garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 2931).

Assim,

garantir a equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem

feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais. (Roldão, 1998, citada por Roldão, 2003, p. 50)

A Direção Geral da Educação (2018) refere que

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

Na ótica de Perrenoud (2010)

A diferenciação não é um método pedagógico, é uma forma de organização de trabalho na aula, no estabelecimento e no meio envolvente. Não se limita a um procedimento particular, nem pode atuar apenas por grupos de nível ou de necessidade. Deve ter em conta, todos os métodos, todos os dispositivos, todas as disciplinas e todos os níveis de ensino. (p. 18)

O mesmo autor salienta que diferenciar é “fazer com que cada aluno seja constantemente, ou pelo menos muitas vezes, confrontado com as situações didáticas mais proveitosas para ele” (Perrenoud, 2010, p. 18).

Neste contexto, os alunos precisam não só de aceder ao conhecimento, mas também de desenvolver “competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, Preâmbulo), pelo que, Carvalho (2018) refere o seguinte

Aceitar o desafio da diferenciação pedagógica implica que o professor reconheça que o ponto de partida dos alunos não é idêntico e que só é possível promover a igualdade de acesso ao sucesso se se disponibilizarem caminhos diferenciados. (p. 63)

A diferenciação pedagógica deve ser encarada como um pressuposto estruturante da ação pedagógica tendo em conta a totalidade dos alunos na sua relação com as tarefas de aprendizagem. Estas poderão diferir quanto às suas finalidades e aos seus

conteúdos, quanto ao tempo e à forma de serem realizadas, quantos aos recursos utilizados e quanto aos apoios disponibilizados (DGE, 2018).

Neste contexto, a organização de todo o trabalho deve ser concebida e gerida de modo a permitir uma otimização de situações: objetivos claros, avaliação formativa, trabalho em grupos de nível e de necessidade, ciclos plurianuais, etc.

Assim sendo, o Decreto-Lei n.º 55/2018, no artigo 4.º, apresenta como um dos seus princípios orientadores a

Garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. (p. 2930)

De acordo com Bourdieu (1966 citado por Perrenoud, 2001) a diferenciação pedagógica contempla a diversidade e configura um recurso didático bem armado para lutar contra “a indiferença às diferenças” (p. 152).

O recurso à diferenciação pedagógica dá-nos a oportunidade de repensar as desigualdades educativas e tentar ultrapassá-las, obviamente com a consciência de que existe um conjunto de variáveis externas à escola que geram profundas desigualdades sociais que dificultam o sucesso educativo.

A escola não pode, por si só, resolver estas desigualdades. Contudo, no âmbito das suas funções, pode trabalhar para que estas sejam cada vez menos acentuadas.

Nesse sentido, Pinto (2011) salienta que

Como os alunos não são todos iguais apresentam ritmos e estilos de aprendizagem distintos, daí resultando que a igualdade de oportunidades é, normalmente, uma utopia. É, pois, preferível, proporcionar desigualdades de situações de aprendizagem para se garantir uma autêntica igualdade de oportunidades. Reside nesta desigualdade estratégica o cerne da pedagogia diferenciada a qual conduz a práticas pedagógicas desenvolvidas em consonância com as necessidades de cada aluno. (p. 163)

Em suma, podemos afirmar que a flexibilidade curricular constitui um meio de garantir o acesso ao currículo comum, a uma população escolar que tem como principal característica a diversidade. Contudo, Roldão e Almeida (2018) alertam que “é no difícil reajuste do currículo a uma escolarização universal massificada, mas de cuja qualidade as sociedades não podem prescindir, que os conflitos e tensões curriculares hoje se situam...” (p. 3).

2.4.3 Origem do conceito de diferenciação

Henrique (2011) refere que não existe uma definição de diferenciação que

reúna o consenso dos diversos autores e investigadores que se debruçaram sobre esta temática. A expressão engloba diversas dimensões e é bastante abrangente, de onde decorre uma dificuldade em conseguir uma definição exata e consensual do entendimento que dela se faz. (p. 169)

O conceito de diferenciação pedagógica não é um fenómeno novo. De acordo com Tomlinson e Allan (2002) a sua origem remonta ao primeiro professor que no meio de um grupo de alunos ficou intrigado perante as diferenças existentes entre eles. Terá sido, talvez, o primeiro a adotar práticas pedagógicas diferenciadas nessa turma. Contudo, é provável que o conceito de diferenciação tenha emergido ainda mais cedo, remontando aos pais que, pela primeira vez, compreenderam que o que funciona na educação de uma criança nem sempre funciona quando se educa outro filho.

A expressão diferenciação pedagógica foi inicialmente proposta por Louis Legrand com o objetivo de adaptar os conteúdos e os processos às características particulares de cada indivíduo, a fim de obter o êxito do maior número possível de alunos, permitindo que cada um encontre a melhor forma de aprender de acordo com as suas características (Pourtois, 1999).

Neste seguimento, Tomlinson e Allan (2002) referem que “os alunos que são incentivados a trabalhar a partir das suas áreas de interesse acabarão provavelmente por captar – e desenvolver – competências importantes no âmbito de cada uma das disciplinas escolares” (p. 38).

Heacox (2006) salienta que “diferenciar o ensino implica alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou interesses de cada aluno” (p. 10).

Apoiando-se diretamente no estudo desenvolvido por Dunn entre outros (1989), Tomlinson e Allan (2002) referem que existem quatro categorias que influenciam o estilo de aprendizagem (ambiental, emocional, sociológica e física), em que

a preferência individual por determinados fatores, como um ambiente silencioso ou ruidoso, muita ou pouca luz, postura sentada formal ou informal, concentração, modo percetivo (auditivo, visual, cinestésico), hora do dia em que ocorre a aprendizagem, grau de responsabilidade, relações com os seus pares e grau de mobilidade, pode influenciar o êxito do aluno e a sua atitude a propósito da aprendizagem. (pp. 39-40)

Portanto, segundo Tomlinson e Allan (2002), reconhecendo que nem todos os indivíduos se desenvolvem física e intelectualmente da mesma maneira e que somos todos seres geneticamente distintos em constante desenvolvimento em circunstâncias díspares, fica claro que nem todos somos capazes de aprender os mesmos conteúdos utilizando os mesmos processos.

De acordo com as autoras, quando fazemos referência às aptidões e inclinações individuais de cada ser humano existe um nome que se torna incontornável, Howard Gardner, professor da Universidade de Harvard que desenvolveu a Teoria dos Modos de Funcionamento Cognitivo (MFC) mais conhecida como Teoria das Inteligências Múltiplas.

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1994) veio fortalecer novos modos de equacionar a diferenciação pedagógica em sala de aula. Segundo este autor, existem pelo menos oito tipos diferentes de inteligência, que não funcionam de forma independente e que estão presentes em todas as pessoas, havendo, em cada indivíduo, um tipo de inteligência que se evidencia em relação aos outros. Os oito tipos de inteligência apontados por Gardner (1994) são:

- inteligência verbal/linguística, relacionada com a capacidade de utilizar a língua, materna ou não, para comunicar;
- inteligência lógico-matemática, relacionada com a capacidade de usar uma linguagem abstrata e simbólica, estando igualmente relacionada com a manipulação numérica e com a capacidade para compreender princípios de causalidade;
- inteligência visual/espacial, relacionada com a capacidade de visualizar espacialmente um objeto;

- inteligência musical/rítmica, relacionada com a capacidade de reconhecer, memorizar e reproduzir determinados sons;
- inteligência corporal ou cinestésica, relacionada com a capacidade de usar o próprio corpo para fazer jogos e exprimir emoções, controlando os movimentos;
- inteligência interpessoal, relacionada com o estabelecimento de relações de cooperação com os outros, alicerçadas na comunicação;
- inteligência intrapessoal, relacionada com a sensibilidade para compreender o íntimo de cada um, os sentimentos e emoções;
- inteligência naturalista, relacionada com a capacidade para reconhecer e catalogar objetos da natureza.

A teoria de Gardner (1994) veio reforçar as perspetivas educacionais que criticavam o ensino igual para todos, por não ter em linha de conta as especificidades cognitivas de cada um, e tem servido de suporte à diversificação e ajuste de estratégias de ensino às características dos alunos.

Figura 1 - As oito inteligências múltiplas de Howard Gardner



Nota. <https://cesvale.edu.br/a-teoria-das-inteligencias-multiplas/>

Como observa Heacok (2006)

o trabalho de Gardner ampliou a nossa definição do que inteligência ou “ser esperto” significa. Gardner sugere que existem pelo menos oito “inteligências” – oito formas diferentes de aprender e de pensar – e que cada pessoa tem pontos fortes e limitações relativas em cada uma delas. Os pontos fortes e as preferências dos alunos afetam não só a facilidade com que aprendem, mas também a forma de fazerem a melhor representação daquilo que sabem e compreendem. (pp. 29-30)

Segundo Grave-Resendes e Soares (2002), reconhecer a existência destas inteligências múltiplas

não significa que o professor tenha de ensinar a mesma coisa de oito formas diferentes. Significa que o professor tem de reconhecer as capacidades cognitivas de cada um dos seus alunos e ir ao encontro destas na maneira como planifica, gere, e avalia o processo de ensino-aprendizagem. (p. 21)

Gardner (1994) salienta que todos os alunos conseguem desenvolver os diferentes tipos de inteligência se forem motivados e estimulados pelos seus professores. Isto justifica a pertinência da teoria de Gardner (1994) e pode auxiliar muitos professores na elaboração de atividades e na atribuição de tarefas. Através desta teoria, o professor pode conhecer melhor os seus alunos e, assim, estabelecer melhor as estratégias a utilizar nas suas aulas. Por outro lado,

o conhecimento das inteligências múltiplas pode também ajudar os alunos a tomar decisões acertadas, quando lhes for pedido que decidam sobre o modo de aprender alguma matéria ou quando lhes for dada a oportunidade de escolher o projeto que desejam elaborar. (Heacok, 2006, p. 30)

2.4.4 Diferenciação Curricular e Diferenciação Pedagógica: uma tentativa de definição

Devido à complexidade do tema e atendendo à sua abrangência, tentaremos clarificar o conceito de diferenciação equacionando os seus dois níveis: diferenciação curricular e diferenciação pedagógica.

Existem alguns autores que fazem corresponder o conceito de diferenciação curricular ao de diferenciação pedagógica. Para Niza (2004), este conceito decorre da abordagem

levada a cabo pelos sociólogos da educação, empenhados na compreensão e na busca de novas soluções para as questões do insucesso escolar, da discriminação social e cultural, do abandono e da exclusão social. Vários estudos realizados neste âmbito dão-nos conta que quando o professor do ensino regular tem em consideração as características de cada um dos seus alunos, os seus pontos fortes, os seus interesses, as suas necessidades e os seus diferentes estilos de aprendizagem, os mesmos aprendem muito melhor. Assim sendo, a diferenciação pedagógica surge como uma estratégia de mudança, como uma necessidade de se repensar a escola como instituição, como uma forma de acabar com a indiferença às diferenças. Ao adequar as estratégias pedagógicas às necessidades de cada aluno, a escola está a proporcionar uma igualdade de oportunidades educativas e de sucesso escolar.

Por outro lado, outros autores consideram que os dois conceitos não se sobrepõem, uma vez que a noção de diferenciação curricular é mais abrangente pois integra as alterações que podem ser feitas em qualquer dos elementos do currículo (objetivos, conteúdos, tempo, espaço, estratégias, recursos, etc.) enquanto a diferenciação pedagógica se refere sobretudo à adequação das estratégias, atividades e recursos de ensino (Leite, 2005; Sousa, 2010). De acordo com Sousa (2010) a diferenciação pedagógica

poderá constituir uma forma de diferenciação curricular, desde que não se limite a uma simples diferenciação de estratégias de ensino visando a consecução de determinados objetivos cuja consecução não se questiona. (p. 21)

De facto, todos sabemos que

a forma como o aluno aprende tem uma relação com o seu estilo de aprendizagem. O reconhecimento do estilo de aprendizagem em cada indivíduo pode ser utilizado para fundamentar e programar o tipo de metodologias e estratégias mais eficazes para concretizar uma determinada aprendizagem. (Pinto, 2011, p. 157)

Neste sentido, é importante salientar as palavras de Perrenoud (1997) para quem

diferenciar é romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos

didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável. (p. 22)

Visser (1993, citado por Niza, 1996) entende a diferenciação pedagógica como o “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno” (p. 47).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Gomes (2001, citado por Henrique, 2011) define a diferenciação pedagógica como o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem com o objetivo de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns.

Para Cadima (2006), a diferenciação pedagógica é

um conjunto de estratégias que permitem gerir as diferenças de um grupo, mas no seio do próprio grupo. É o que permite partir das capacidades de cada membro desse grupo; é criar uma estrutura para essa dinâmica; é criar condições de partilha do que cada um tem e do que cada um sabe. (p. 115)

De acordo com Grave-Resendes e Soares (2002) a diferenciação pedagógica é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma. Desta forma, os alunos sentem a sua individualidade respeitada já que não têm de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e da mesma forma. Todos são de origens diferentes e têm interesses diferentes e cada um possui o seu próprio ritmo de aprendizagem. No ensino diferenciado, cada aluno tem liberdade para expressar o seu pensamento da forma que mais lhe convier e sabe que lhe é dada total liberdade de escolha para construir o seu próprio conhecimento.

A este respeito, Niza (1998; 2000) defende que só a partir de uma diferenciação pedagógica, centrada na cooperação entre professor e alunos e destes entre si, poderão pôr-se em prática os princípios da inclusão, da integração e da participação democrática.

Estas conceções de diferenciação pedagógica realçam o papel do professor como organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa processar-se. Contudo, a mesma não implica que não existam momentos coletivos, de trabalho de

grupo ou de trabalho direto aluno/professor, dado que a heterogeneidade é vista como um recurso fundamental da aprendizagem: integra novas formas de tutoria entre alunos, adota a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem.

Neste contexto, o Decreto-Lei n.º 55/2018, prevê “reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (artigo 4.º, alínea d)).

A este propósito, Carvalho (2018) põe em evidência o “papel ativo do professor na seleção de conteúdos, assumindo uma gestão crítica do currículo, no sentido de aproximar o currículo formal da experiência do aluno” (p. 64) e Sousa (2010) refere que a aprendizagem significativa é posta em causa quando não se compatibiliza o conhecimento representado pelo currículo formal e o conhecimento que resulta da experiência de cada aluno.

Podemos, assim, afirmar que a diferenciação pedagógica se opõe à uniformização dos conteúdos e condena a uniformidade de ritmos de progressão e a uniformidade de métodos, didáticas e práticas pedagógicas e organizacionais. Por outro lado, considera o aluno como autor das suas próprias aprendizagens e parceiro do professor e dos colegas. Inverte, por conseguinte, a orientação do ato pedagógico e a forma de gerir o currículo.

A este respeito, Roldão (2003) refere que “a diferenciação curricular emerge um pouco a contracorrente da própria natureza histórica do currículo escolar e da própria instituição escola [...] [onde se privilegiam] aprendizagens comuns e uniformizadoras” (p. 21). Para a autora, a diferenciação curricular tem como objetivo “articular a finalidade social do currículo que é, por natureza, comum e uniformizadora, com os percursos e os contextos dos aprendentes, que são inevitavelmente diversos” (p. 22).

Conclui-se, assim, que a diferenciação reside na adequação das estratégias de ensino adotadas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno.

2.4.5 Gestão do Currículo

A relação da escola e dos professores com o currículo tem sofrido alterações constantes e significativas nas últimas décadas face à diversidade da população estudantil que frequenta a escola. Face a esta heterogeneidade da população escolar, o currículo uniforme revela-se ineficaz e é às escolas e aos professores que cabe organizar e gerir respostas educativas que possibilitem um acesso igualitário a uma educação de qualidade.

Em Portugal, e na maior parte dos países de influência latina, as decisões curriculares couberam, durante muito tempo, apenas às estruturas administrativas centrais, ou seja, não era atribuído qualquer papel curricular às escolas e aos professores pedia-se apenas que executassem as prescrições emanadas centralmente; mas como refere Estrela (1997), fechada a porta da sala de aula, os professores sempre tiveram alguma margem de autonomia curricular. Esta autonomia baseava-se sobretudo nas opções ao nível das técnicas de ensino, nos processos de organização das atividades e, às vezes, nas formas e critérios de avaliação.

Nos últimos anos as escolas têm sido confrontadas como uma cada vez maior heterogeneidade, resultado de uma maior diversidade de alunos. Face a esta constatação, Roldão (2003) questiona

De que modo a escola, instituição curricular, histórica e socialmente uniformizadora, por estrutura e função, pode lidar eficazmente com a diversidade dos seus públicos, diversidade que constitui, no tempo presente e no futuro previsível, o seu contexto inevitável de ação? (p. 12)

A organização das respostas educativas a esta questão pressupõe a capacidade das escolas e do corpo docente para analisarem as condições e situações concretas nas quais o ensino se realiza, de modo a identificar problemas e criar soluções curriculares adequadas à sua realidade.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 veio dar às escolas uma maior autonomia e flexibilidade curricular ao conferir-lhe a faculdade de

gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar

as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (artigo 3.º, c, p. 2930)

Na atualidade cada escola deve assumir-se como mediadora entre as decisões político-administrativas e as opções de cada professor. De acordo com Leite (2011), “é essa mediação que irá permitir adequar o currículo comum às características, necessidades e problemas concretos de cada Agrupamento de Escolas, assegurando o direito de todos e de cada um dos alunos a aprender” (p. 10).

No âmbito da gestão curricular, os elementos do currículo que podem ser diferenciados são: conteúdos, processo e produto (Tomlinson & Allan, 2002). Os conteúdos “consistem em factos, conceitos, generalizações ou princípios, atitudes e competências relacionadas com uma disciplina, bem como os materiais que permitem aceder a esses elementos” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 21); os processos referem-se à “forma como o aluno atribui um significado a algo, compreende e detém os factos, conceitos, generalizações e competências-chave de uma dada disciplina” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 22); os produtos referem-se aos “itens que um aluno pode usar para demonstrar aquilo que aprendeu, compreendeu, e é capaz de fazer em resultado de um prolongado período de estudo” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 24).

Na opinião de Tomlinson (2008) os produtos são importantes porque representam os conhecimentos dos alunos e também porque constituem o elemento do currículo que se relaciona diretamente com eles, por serem fruto do seu próprio trabalho.

Na senda das mesmas autoras, as atividades diferenciadas devem ser interessantes, fazer com que os alunos pensem a um nível mais elevado e levá-los a utilizar capacidades essenciais para a compreensão de ideias fundamentais. Do mesmo modo que os professores organizam os processos de ensinar de maneiras diferentes, também os alunos organizam os processos de aprender de formas distintas.

O professor, enquanto gestor do currículo, deve conhecer e analisar as propostas curriculares centrais para sobre elas tomar decisões curriculares refletidas e fundamentadas que se consubstanciem num projeto estratégico de intervenção. A este propósito, Roldão (1999) refere que “trata-se de equacionar os saberes específicos em função de finalidades curriculares e de articulá-las num projeto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas” (p. 39).

Porém, o papel deliberativo desempenhado pelo professor no processo de construção curricular (Sousa, 2010) não constitui uma tarefa fácil, pelo que esse processo exige o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os docentes e a assunção de deliberações curriculares coletivas, ao nível do agrupamento e de cada turma, em concreto.

Leite (2011) salienta que

Perante a complexidade das problemáticas que atualmente existem na população escolar e a diversidade de papéis que são conferidos ao professor, a colaboração entre profissionais, dentro da escola, não pode constituir apenas um princípio orientador da prática profissional, já que é uma condição de eficácia da própria escola. (p. 12)

Como tal, é fundamental que os intervenientes no processo educativo desenvolvam práticas colaborativas na reelaboração do currículo, visando a sua adequação ao contexto – adequação às características da comunidade na qual o agrupamento se insere, às características dos alunos e também às características dos corpos docentes e não docentes.

Nesse sentido, o Decreto-Lei n.º 55/2018 veio pôr em evidência que

Sabendo-se que há escolas que têm conseguido contrariar os principais preditores de insucesso, adotando soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos seus alunos, é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para tal, considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores. (p. 2929)

Roldão e Almeida (2018) vão mais além, ao afirmar que as recentes políticas da flexibilização curricular levaram à necessidade de criar quatro níveis de decisão curricular:

- o nível central (macro) que estabelece o currículo nacional delineado pela administração central, onde são prescritas as aprendizagens comuns a promover na escola e que surgem sobre a forma de programas ou orientações curriculares e documentos afins;

- o nível institucional (meso) que diz respeito à adaptação do currículo nacional ao contexto das escolas com base na elaboração, primeiro do projeto educativo que é o instrumento de gestão educativa, no qual está expressa a visão da escola e os princípios orientadores da ação educativa naquele contexto particular; depois, do projeto curricular, que concretiza as opções do projeto educativo ao nível do currículo e a sua organização e desenvolvimento no contexto em causa;
- o nível grupal (meso) que se relaciona com a adaptação do projeto curricular ao projeto de desenvolvimento curricular para cada turma – formulado pelo grupo de professores – conselho de turma ou equipa educativa - que integram o trabalho conjunto com essa turma ou grupo de alunos, em articulação com os respetivos departamentos;
- o nível individual (micro) que se relaciona com o dia a dia da ação educativa concreta e as opções que os professores, em consonância com as decisões de cada equipa ou grupo, tomam individualmente na sala de aula, tendo sempre como referência os níveis anteriores.

As referidas autoras afirmam que estes “níveis influenciam-se e interrelacionam-se mutuamente num processo que é sempre circular, potenciador de novas dinâmicas educativas, e tendo como referência o currículo nacional” (Roldão & Almeida, 2018, p. 21).

Neste mesmo sentido, Sousa (2010) refere que os três últimos níveis de gestão curricular constituem momentos de operacionalização das prescrições do nível central adaptadas ao contexto educativo das escolas e, por isso mesmo, são também momentos de deliberação curricular. O desenvolvimento curricular exige “uma ação contínua de diferentes níveis/contextos que concebem, implementam e avaliam o currículo” (Gaspar & Roldão, 2007; Zabalza, 1992, citados por Roldão & Almeida 2018) partindo sempre do pressuposto que “o currículo está em permanente processo de construção o que deverá criar constantes possibilidades de mudança nas práticas de ensino pela aferição de processos e resultados de aprendizagem” (Roldão & Almeida, 2018, p. 22).

Como já foi referido anteriormente, na implementação do currículo podem-se identificar diferentes graus de intervenção do professor, o qual apreende os contextos da escola, da turma e dos alunos e toma decisões ao nível da diferenciação do currículo. Cabe ao

professor definir prioridades sobre os conteúdos a desenvolver, sobre a planificação e implementação de estratégias que incluam a diversidade de ritmos de aprendizagem dos alunos, pertenças socioculturais, características e interesses individuais e sobre o modo como os alunos vão demonstrar o que aprenderam.

Nesta sintonia, Heacox (2006) realça que “o professor determina a maneira mais efetiva de organizar os alunos para trabalharem em tarefas particulares, com base nos objetivos do currículo e nas suas necessidades de aprendizagem” (pp. 18-19). Para tal,

o professor precisa, em primeiro lugar, de conhecer os interesses, o grau de preparação e as preferências de aprendizagem dos seus alunos. Nesta altura [...] opera a diferenciação, combinando determinadas atividades com determinados alunos, com base nas suas necessidades de aprendizagem. (Heacox, 2006, p. 18)

Mobilizando novamente as ideias de Tomlinson e Allan (2002), salientam-se alguns princípios que devem orientar uma efetiva diferenciação pedagógica, a saber:

- a promoção do sucesso dos alunos passa pela diferenciação de materiais, metodologias de ensino, modo de agrupar os alunos e avaliação;
- a existência de uma estreita ligação entre a avaliação e a intervenção educativa permite recolher informações úteis para que a planificação vá ao encontro das necessidades dos alunos;
- o agrupamento dos alunos deve ser flexível (trabalho individual, em pares ou em grupos);
- o envolvimento de todos os alunos em tarefas interessantes e motivadoras;
- a colaboração entre professores e alunos no decurso do processo de aprendizagem.

Assim sendo, o processo de ensino e aprendizagem não deve centrar-se no professor (aulas expositivas) nem deve depender de atividades repetitivas.

Tomlinson e Allan (2002) sugerem alguns procedimentos para gerir a diferenciação pedagógica:

- gerir o grau de dificuldade de cada tarefa;
- valorizar as estratégias e as atividades;
- recorrer aos conhecimentos prévios dos alunos;
- facultar vários percursos para a exploração de um conteúdo;

- facultar o acesso a materiais e a tecnologias diversificadas;
- apresentar a informação de diversas formas (auditiva, visual e cinestésica);
- permitir que os alunos trabalhem individualmente, em pares ou em grupo;
- assegurar que as experiências de trabalho são competitivas e cooperativas.

No ensino diferenciado não se devem atribuir tarefas “normais” à grande maioria dos alunos e tarefas “diferentes” aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com capacidades mais desenvolvidas. Num ensino diferenciado o professor planifica as tarefas visando “múltiplos caminhos para o conhecimento” (Tomlinson, 2008, p. 31). As atividades estratificadas têm como intenção estabelecer uma melhor adequação educacional entre os alunos e as suas necessidades individuais de aprendizagem. “Para que uma atividade estratificada seja uma aprendizagem relevante e importante, tem de acrescentar profundidade e âmbito à compreensão dos alunos das questões essenciais e das questões de unidade” (Heacox, 2006, p. 96).

Perrenoud (2000) afirma que um dos principais desafios que atualmente se coloca consiste em deixar de estar tão preocupados em ensinar e, em alternativa, criar condições efetivas para que os alunos aprendam. Esta deslocação do enfoque do ensino para a aprendizagem implica, necessariamente, a utilização de estratégias de diferenciação.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo daremos conta do método utilizado nesta investigação. A seleção do método constitui sempre uma peça chave para um trabalho científico e, por isso, começaremos por justificar o porquê da abordagem que selecionámos. Posteriormente, assinalaremos os objetivos, os instrumentos utilizados e os participantes e, finalmente, daremos conta do contexto onde o estudo foi realizado, caracterizando os professores entrevistados, assim como o Agrupamento de escolas onde desenvolvem o seu trabalho.

Esta dissertação teve com principal objetivo identificar as perceções sobre as práticas de diferenciação e adaptação curricular utilizadas pelos professores titulares do 1.º Ciclo do Ensino Básico visando a inclusão de alunos com MSAI.

3.1 Questão de Partida e Objetivos

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), a construção de uma problemática corresponde à formulação dos principais pontos de referência teóricos da investigação, ou seja, à pergunta que estrutura o trabalho, aos conceitos fundamentais e às ideias que inspirarão a análise.

Com base na consciencialização de que os alunos não são todos iguais e, por isso, necessitam de tratamento diferenciado por parte dos professores, formulámos a seguinte questão de partida: “Como é que a problemática da diferenciação pedagógica é entendida e realizada em contexto de sala de aula em turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico visando a inclusão de alunos com MSAI?”

Assim sendo, este estudo tem como objetivo geral identificar as perceções sobre as práticas de diferenciação e adaptação curricular utilizadas pelos professores titulares do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a inclusão de alunos com MSAI.

Tendo em consideração o enquadramento teórico antes traçado e devido à complexidade do tema em estudo, entendeu-se que seria benéfico desdobrar a questão central noutras questões de âmbito mais restrito, a saber:

- Quais as conceções dos professores titulares sobre a inclusão de alunos com MSAI?

- Que conceções têm os professores titulares do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as adaptações curriculares para alunos com MSAI?
- Como é que os professores titulares do 1.º Ciclo do Ensino Básico elaboram as adaptações curriculares?
- Quais as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores titulares do 1.º Ciclo do Ensino Básico quando têm alunos com MSAI nas suas turmas?

Face a estas questões de partida, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as conceções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico face à inclusão de alunos com MSAI nas turmas que lecionam;
- Conhecer as conceções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a gestão do currículo e a diferenciação curricular;
- Caracterizar as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores na elaboração dos Relatórios Técnico Pedagógicos, Planos Educativos Individuais e na intervenção direta com os alunos com MSAI.

3.2 Fundamentação do Método

Tendo em conta a questão de partida e os objetivos do estudo, considerou-se mais adequado a utilização de uma abordagem de tipo qualitativo, na qual:

os investigadores frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48)

Também nesta linha, Carmo e Ferreira (2008) considera que na metodologia qualitativa “os investigadores interagem com os sujeitos de uma forma “natural” e, sobretudo, discreta. Tentam “misturar-se” com eles até compreenderem uma determinada situação, mas procuram minimizar ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação” (p. 198).

Stake (1999) aponta três diferenças importantes entre a perspetiva qualitativa e quantitativa da investigação:

- a distinção entre explicação e compreensão;
- a distinção entre função pessoal e impessoal do investigador;
- a distinção entre conhecimento descoberto e construído.

Relativamente ao primeiro aspeto, a distinção assenta no tipo de conhecimento que se pretende. Para este autor, a distinção não está diretamente relacionada com a diferença entre dados qualitativos e dados quantitativos, mas sim no facto de na investigação quantitativa se destacar a explicação e o controlo.

Em relação ao segundo aspeto, Stake (1999) assinala que nos modelos quantitativos o investigador exerce um esforço para limitar a sua função de interpretação pessoal. Por outro lado, nos modelos qualitativos o investigador deve estar no trabalho de campo, fazer observações, emitir juízos de valor e analisar. Neste sentido, Meirinhos e Osório (2010) alertam que “na investigação qualitativa, é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento” (p. 51).

A terceira distinção assenta no posicionamento epistemológico e relaciona-se com a problemática das realidades múltiplas. Para Stake (1999), a realidade não pode ser descoberta, mas sim interpretada e construída. Segundo o autor, em qualquer investigação não existe descoberta de conhecimento, como é pretensão da investigação quantitativa, mas sim construção de conhecimento ambicionado pela investigação qualitativa. Assim sendo, podemos afirmar que a investigação quantitativa procura a lógica da descoberta enquanto a investigação qualitativa busca a construção do conhecimento.

Contudo, Lessard-Hébert (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010), entre outros autores, não aceitam a dicotomia entre a investigação quantitativa/qualitativa uma vez que advogam a existência de um *continuum* entre os dois tipos de investigação.

Existem, ainda autores como, por exemplo, Yin (2005) e Flick (2004) que salientam a importância de utilizar, em alguns métodos de investigação, simultaneamente dados quantitativos e qualitativos como complementares entre si por forma a enriquecer a investigação.

A presente investigação, quanto ao tipo, é um estudo de caso, na medida em que tem como objetivo analisar os factos num contexto restrito.

De acordo com Morgado (2012)

O estudo de caso é um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s). (p. 63)

Para McKernan (1999, citado por Morgado, 2012), o estudo de caso é um estudo fenomenológico no qual se tenta “representar o mundo tal como os participantes e o investigador o experimentam” (p. 59), pelo que se justifica que se centre mais na profundidade do que na amplitude da situação/acontecimento em estudo.

A este respeito, Merriam (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994), afirma que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89).

Latorre (2003) refere ainda que

o estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos. (Latorre, entre outros, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 52)

Contudo, e apesar de serem uma das metodologias de investigação qualitativa mais utilizadas em ciências sociais, os estudos de caso não foram ainda sistematizados (Yin, 2005), o que dificulta a sua plena aceitação entre todos os investigadores.

A este propósito, Meirinhos e Osório (2010) salientam que

Perante esta situação, a estratégia de estudo de caso, ao ser uma estratégia pouco sistematizada e abrangente, determina que as características dos estudos de caso não sejam completamente coincidentes e podem sofrer alguma variação conforme as abordagens, o desenho metodológico e os aspetos a que cada autor atribui mais importância. (p. 53)

Outra das questões levantadas por Yacuzzi (2005), relativamente aos estudos de caso é que “(...) o seu valor reside em que não apenas se estuda um fenómeno, mas também

o seu contexto. Isto implica a presença de tantas variáveis que o número de casos necessários para as tratar estatisticamente seria impossível de estudar” (p. 9).

Também Dooley (2002), citado por Meirinho e Osório (2010), realça que “os estudos de caso são complexos porque envolvem geralmente múltiplas fontes de dados, podem incluir vários casos dentro de um estudo, e produzem grande volume de dados para análise” (p. 59).

Em suma, podemos afirmar que o estudo de caso

É uma estratégia que requer ao investigador reflexão ponderada sobre aspetos (transversais às obras sobre esta temática), como o seu carácter qualitativo/quantitativo, a falta de sistematização como método de investigação, o seu carácter mais ou menos holístico, a maior ou menor importância do contexto, a investigação participante/não participante, a possibilidade de generalizar os resultados, a necessidade de uma teoria prévia e o carácter interpretativo constante. (Meirinhos & Osório, 2010, p. 64)

Durante o desenvolvimento da investigação o investigador procede à recolha de dados, explora-os e vai tomando decisões sobre quais os aspetos mais pertinentes a aprofundar, ou seja, vai delimitando o seu campo de investigação.

Podemos entender como dados as informações recolhidas pelos investigadores e sobre as quais se vão debruçar. Neste sentido, são uma espécie de matéria-prima para a análise a efetuar.

Os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes (...) os dados são simultaneamente as provas e as pistas (...) servem de factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149)

3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

As técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados são elementos essenciais uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação. Devem, por isso, ser elaborados e utilizados de modo a captar, da forma o mais

completa possível, todas as informações inerentes ao(s) fenómeno(s) em estudo, não podendo, por isso, deixar de ter em conta os objetivos visados e o contexto em que se realiza o estudo.

Para a recolha de dados sobre a temática em causa, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas a docentes titulares do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com as entrevistas pretendeu-se conhecer quais as conceções dos docentes sobre a inclusão de alunos com MSAI nas turmas regulares, quais as suas conceções sobre gestão do currículo e diferenciação curricular e, finalmente, quais as suas perceções sobre as práticas curriculares desenvolvidas na intervenção direta com alunos com MSAI.

Para Yin (2005) a entrevista é uma das fontes de informação mais importante e essencial nos estudos de caso.

No mesmo sentido, Fontana e Frey (1994, citados por Meirinhos & Osório, 2010, p. 62) referem que “entrevistar é uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos”. A entrevista é um excelente instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas possuem sobre a realidade.

Segundo Stake (1999), o investigador qualitativo tem, na entrevista, um instrumento adequado para captar essas realidades múltiplas. A entrevista é considerada uma interação verbal entre, pelo menos, duas pessoas: o entrevistado, que fornece respostas, e o entrevistador, que solicita informação para, a partir de uma sistematização e interpretação adequada, extrair conclusões sobre o estudo em causa.

Estrela (1994) refere que a entrevista é uma técnica de recolha de informação relacionada com determinado tópico ou tema, escolhendo-se os entrevistados em função do seu conhecimento da realidade.

Quivy e Campenhoudt (1998) argumentam a necessidade de definir um guião de entrevista e explicam que nele se inscrevem uma série de perguntas relativas às opiniões dos entrevistados, à sua atitude e expectativas, tendo em conta os objetivos de estudo.

Flick (2005) refere que o desenvolvimento da entrevista não exige uma ordem rígida nas questões e deve manter-se um elevado nível de flexibilidade durante a sua realização.

As principais vantagens da entrevista são, segundo Carmo e Ferreira (2008), que esta técnica de recolha de informação permite ao entrevistado exprimir-se oralmente, há uma grande flexibilidade no que concerne ao tempo de duração, permite questionar e aprofundar objetivos pré-definidos e permite a recolha de dados diversificados.

Neste estudo considerou-se mais oportuno realizar uma entrevista semiestruturada para a recolha de dados, pois como afirmam Ghiglione e Matalon (1992), a entrevista semiestruturada possibilita a elaboração prévia de um guião que oferece alguma abertura no que toca às questões, dando-nos a possibilidade de conduzir de forma flexível a entrevista.

Por outro lado, Vázquez e Angulo (2003) consideram que as entrevistas semiestruturadas não pressupõem uma especificação verbal ou escrita do tipo de perguntas a formular nem, necessariamente, da ordem de formulação. De acordo com Flick (2004) estas entrevistas têm suscitado bastante interesse e têm sido bastante utilizadas uma vez que “é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário” (p. 89).

O mesmo autor aponta algumas vantagens das entrevistas semiestruturadas sobre as estruturadas, uma vez que estas últimas limitam o ponto de vista do sujeito ao impor quando, em que sequência e como tratar os assuntos.

Bogdan e Biklen (1994) salientam que as boas entrevistas são aquelas cujos entrevistados falam livremente sobre os seus pontos de vista ilustrando o seu discurso com exemplos e riqueza de detalhes.

Podemos assim concluir que as entrevistas semiestruturadas não seguem uma ordem pré-estabelecida na formulação das questões, deixando maior flexibilidade para colocar essas questões no momento mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado.

A revisão da literatura acerca da evolução dos modelos de atendimento prestados às pessoas com deficiência, sobre a Educação Inclusiva e sobre a Diferenciação Curricular, fundamentou o plano de investigação e foi fundamental para organizar e apurar o guião de entrevista que construímos. Este sofreu sucessivas reformulações até à versão final, conforme se apresenta no Anexo A.

O guião foi estruturado de forma a possibilitar uma maior exploração da temática por parte do investigador, permitindo assim a obtenção de uma maior quantidade e variedade de dados em função dos objetivos propostos.

A entrevista partiu de um conjunto de questões gerais, posteriormente afinadas para outras mais específicas, agrupadas em cinco categorias:

- Categoria A - Inclusão na escola – caracterizar a política inclusiva da escola, conhecer o tipo de apoios disponíveis para alunos diferentes e para os professores que têm estes alunos nas suas turmas e, finalmente, conhecer as condições de acessibilidade da escola;
- Categoria B - Gestão curricular – conhecer as conceções dos professores sobre as principais práticas de gestão do currículo, sobre a elaboração do PTT, a sua função e a necessidade de realização do mesmo;
- Categoria C - Diferenciação curricular para alunos com MSAI – conhecer as conceções dos professores sobre a inclusão na turma de alunos com MSAI, observar as diferentes formas de diferenciação curricular utilizadas em sala de aula para os alunos com MSAI, averiguar o tipo de adequações curriculares realizadas para alunos com MSAI, conhecer as diferentes formas de promoção da autonomia e da responsabilização utilizadas pelos docentes assim como os materiais e equipamentos colocados à sua disposição para atender às necessidades específicas destes alunos e, finalmente, conhecer os principais entraves encontrados diariamente pelos docentes na implementação das MSAI;
- Categoria D - Práticas curriculares em salas inclusivas – saber se a planificação das aulas tem em atenção a diferenciação curricular, conhecer as formas de gestão do grupo tendo em conta a diferenciação, conhecer os recursos pedagógicos disponíveis e perceber qual a sua organização e conhecer as estratégias utilizadas pelos professores para promover a inclusão;
- Categoria E - Práticas colaborativas – conhecer a articulação/cooperação entre o professor de Educação Regular, os docentes de Educação Especial e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.

Para a realização deste estudo foi feito um pedido de autorização à Diretora do Agrupamento de Escolas que constitui o caso em estudo (Anexo B).

Posteriormente, foram contactados os docentes para lhes dar a conhecer a investigação que se pretendia realizar e aferir a sua disponibilidade para participar na mesma. Antes da realização das entrevistas foi apresentado aos professores entrevistados o termo de declaração de consentimento informado, conforme modelo utilizado pelo Instituto Politécnico de Portalegre (Anexo C).

Para a realização do presente estudo deslocámo-nos à escola, mais propriamente à sala de aula de cada um dos docentes, para realização da entrevista.

Estrela (1994) refere que a motivação do entrevistado, em ordem a uma participação efetiva e a uma colaboração produtiva, deverá ser suscitada através de um pedido de ajuda formulado de modo explícito e incisivo. O entrevistado é franco quando tem a impressão de que o seu ponto de vista é apreciado e respeitado.

Assim sendo, aquando do início das entrevistas agradecemos a cada professor pela sua participação e disponibilidade.

Foi-lhes igualmente assegurado o carácter confidencial e anónimo dos dados. Tal como diz Estrela (1994), a posição do entrevistador no processo de investigação deverá ser definida, assim como as finalidades e características principais dessa investigação.

Foram igualmente solicitados alguns dados pessoais para a caracterização socioprofissional dos entrevistados.

As entrevistas foram registadas no momento por um gravador de registo sonoro, com a prévia autorização do entrevistado. Tiveram uma duração entre 25 a 40 minutos.

Os professores escolhidos para o estudo foram selecionados de uma forma não aleatória, ou seja, constituíram uma amostra por conveniência pois a autora do estudo conhecia pessoalmente os docentes em questão.

Na análise textual das entrevistas foi transcrito o discurso oral, de forma detalhada, a partir das gravações. Para possibilitar a interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas, as mesmas foram sujeitas a um processo de análise de conteúdo visto, que pareceu ser o método mais indicado para cumprir os objetivos aos quais nos propusemos nesta investigação.

De acordo com Bogdan (1994) e Quivy (1998) a análise de conteúdo comporta a organização sistemática das informações recolhidas através de entrevistas, artigos de jornais, declarações políticas, atas de reuniões, entre outros, com o objetivo de ampliar

a sua compreensão e facilitar a apresentação de resultados a terceiros. Esta interpretação de dados é “a espinha dorsal do procedimento empírico” (Strauss, 1987, citado por Flick, 2005, p. 179).

Segundo Yin (1993, 2005), esta fase, de análise de dados “consiste em examinar, categorizar, tabular ou, de outra forma, recombina as evidências para relacionar com as proposições de estudo” (p. 102) e comporta um conjunto de técnicas que se podem usar para que os dados tenham sentido.

Quivy e Campenhoudt (1998) referem que a análise de conteúdo tem uma função essencialmente heurística, isto é, serve para a descoberta de ideias e de pistas de trabalho. Ajuda o investigador a descobrir o que se diz por detrás das palavras, entre as linhas e para lá dos estereótipos. Permite ultrapassar a subjetividade das nossas interpretações e deve incluir uma elucidação daquilo que as perguntas do investigador, a relação de troca e o âmbito da entrevista induzem nas formulações do interlocutor.

De acordo com os mesmos autores, os métodos de análise de conteúdo implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos, o que permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações. Este método oferece ainda a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade e permite satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são conciliáveis.

São vários os autores que sugerem os procedimentos a seguir para se efetuar a análise de dados, no entanto, na nossa investigação seguimos as etapas propostas por Carmo e Ferreira (2008), designadamente definição dos objetivos e do quadro de referência teórico; constituição de um *corpus*; definição de categorias (que emergiram durante o processo de análise de conteúdo); definição de unidades de análise; quantificação (não obrigatória) e, finalmente, interpretação dos resultados obtidos (Carmo & Ferreira, 2008, pp. 271-272).

Assim sendo, tendo em consideração o definido por Carmo e Ferreira (2008), a primeira etapa da nossa investigação prendeu-se com o delineamento dos objetivos, suporte de todo o trabalho a realizar, assim como na pesquisa e elaboração do quadro de referência teórico da investigação. Após a definição dos objetivos “o investigador deverá proceder à recolha dos documentos que vão ser sujeitos à análise” (Carmo & Ferreira, 2008, p.

272), ou seja, o material sobre o qual o investigador incidirá a análise de conteúdo. Neste caso, o *corpus* da investigação é composto pelos dados recolhidos mediante as entrevistas semiestruturadas realizadas aos Professores Titulares de Turma do 1.º Ciclo.

Seguidamente à recolha de dados, efetuada através de gravação áudio, procedemos à transcrição das mesmas, reproduzindo na íntegra todo o conteúdo gravado e sem proceder a qualquer tipo de alteração. Tal como sugerido por Bogdan (1994), Albarello (2005) e Carmo e Ferreira (2008), a transcrição das entrevistas ocorreu imediatamente após a sua realização não só para facilitar o processo de recolha de dados, mas também como meio de preparar as futuras entrevistas a realizar.

Após a transcrição das entrevistas e, de acordo com o advogado por Bardin (1995), procedeu-se a várias leituras das respostas constantes nas entrevistas com o intuito de alcançar um contacto cada vez maior com os documentos a analisar. Conforme fomos avançando na nossa leitura, ou seja, à medida que nos familiarizamos com os dados recolhidos, apercebemo-nos da repetição de pensamentos, frases ou palavras que, posteriormente, iriam servir de guia à construção de tópicos antevendo já a sua categorização (Bogdan, 1994).

De acordo com Bardin (2008) a análise categorial “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (199), sendo que Carmo e Ferreira (2008) salienta que a seleção de categorias é uma fase muito importante na análise qualitativa pelo que deve ser:

- exaustiva – todo o conteúdo a classificar deve constar nas categorias;
- exclusiva – os mesmos elementos devem pertencer a uma única categoria e não a várias;
- objetiva – não deve haver ambiguidades na classificação categorial;
- pertinente – deve estar de acordo com os objetivos delineados na investigação

Grawitz (1993, citado por Carmo & Ferreira, 2008) entende categorias como “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado” (p. 273). Estas podem ser determinadas *a priori* ou *a posteriori*. Segundo o autor, este procedimento deve ser feito cautelosamente e tendo como linha condutora os objetivos definidos para a investigação.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008) as unidades de registo são “o segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para poder proceder à análise, colocando-o numa categoria. A unidade de registo depende pois dos objetivos estabelecidos e do quadro teórico orientados na investigação” (p. 275). Estrela (1994) considera unidades de registo as proposições com sentido completo que configuram uma ideia, podendo ser constituídas por uma frase, uma parte de uma frase ou várias frases cujo sentido se complete entre si.

Após a definição das unidades de registo deve-se realizar a interpretação dos resultados, ou seja, efetuar a descrição e “possibilitar a compreensão do fenómeno que constitui o objeto de estudo” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 276). Para tal, iniciámos um conjunto de leituras categoriais com o intuito de organizar os discursos dos entrevistados de forma coerente e definitiva.

Segundo Bardin (2008), é sobretudo no processo de agrupamento dos indicadores em categorias e subcategorias que se dá o processo de inferência que caracteriza a técnica da análise de conteúdo.

Também a este propósito, Esteves (2005) refere que os procedimentos da análise de conteúdo podem ser de dois tipos: abertos ou fechados. Uma análise de conteúdo aberta realiza-se de forma indutiva, construindo-se as categorias tendo em conta os objetivos do estudo, mas também o tipo de material que está a ser analisado, sendo as categorias emergentes do discurso dos sujeitos. Nos procedimentos fechados, pelo contrário, seguem-se processos dedutivos, sendo a grelha de categorias previamente definida, a partir da revisão da literatura ou de outros estudos empíricos.

No presente estudo, recorremos a procedimentos abertos para realizar a análise de conteúdo das entrevistas. Após a transcrição destas, criámos as subcategorias a partir do sentido geral de um grupo de indicadores, agrupando, portanto, vários indicadores; as categorias foram criadas a partir do agrupamento de subcategorias que correspondiam a um mesmo assunto e indicavam uma certa maneira de olhar para as questões. Estas categorias, por sua vez, foram inseridas em temas que correspondiam aos blocos temáticos do guião (Anexo D). Este processo implicou constantes reformulações das categorias e subcategorias (Esteves, 2005), devido à introdução de novos indicadores, até se encontrar a tabela categorial definitiva (Anexo E), isto é, aquela que permitia englobar todos os indicadores de todas as entrevistas.

3.4 Participantes

O Agrupamento de Escolas escolhido para realizar este estudo localiza-se num distrito do Norte Alentejo e é constituído por quatro jardins-de-infância, duas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (escola-sede).

No que concerne ao meio sociocultural, de acordo com o último relatório de avaliação externa das escolas da Inspeção Geral da Educação e Ciência (2013-2014), o Agrupamento é frequentado por 8% de alunos de outras nacionalidades que não a portuguesa. No tocante aos serviços de ação social verificamos que 51% dos alunos são subsidiados. Relativamente às habilitações literárias dos encarregados de educação é de salientar que apenas 17% têm formação superior e 25% têm o ensino secundário.

O corpo docente é composto por 102 professores. Destes, 63 professores são do Quadro de Agrupamento e 20 do Quadro de Zona Pedagógica, pelo que podemos afirmar que o corpo docente é bastante estável.

A média de idade dos docentes é de 49 anos.

Como indicámos anteriormente os sujeitos foram selecionados de uma forma não aleatória, ou seja, constituíram uma amostra por conveniência, privilegiando a proximidade geográfica do Agrupamento de Escolas o que permitiu com maior facilidade estabelecer os contactos e, por outro lado, o fato de ser docente deste Agrupamento de Escolas permitiu ter um conhecimento prévio da realidade deste contexto escolar.

Os participantes neste estudo foram oito dos dezasseis professores Titulares de Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas.

Para a realização do presente estudo foram contactados dez professores que lecionam no Agrupamento e desses dez foram feitas oito entrevistas. As entrevistas foram realizadas entre junho e julho de 2020.

Seguidamente, apresenta-se a caracterização sumária dos entrevistados

Tabela 1 - Caracterização dos professores

Professor	P1	P2	P3	P4
Idade	58	44	55	62
Formação Inicial	Magistério Primário + Licenciatura	Professores de 1.º e 2.º Ciclo – Variante de Educação Tecnológica	Professores do 2.º Ciclo – Variante de Matemática e Ciências	Magistério Primário + Licenciatura
Formação Especializada	Não	Não	Não	Pós-Graduação
Tempo de Serviço (anos)	37	21	23	33
Categoria Profissional	Quadro de Agrupamento	Quadro de Zona Pedagógica	Quadro de Zona Pedagógica	Quadro de Agrupamento
Experiência com alunos com MSAI	Sim	Sim	Sim	Sim
Nº de alunos por turma	26	21	19	20
Nº de alunos com MSAI por turma	2	7	7	2
Professor	P5	P6	P7	P8
Idade	48	42	55	56
Formação Inicial	Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico	Curso do Magistério Primário	Curso do Magistério Primário
Formação Especializada	Mestrado Doutoramento	Não	Complemento	Complemento
Tempo de Serviço (anos)	25	20	32	31
Categoria Profissional	Quadro de Zona Pedagógica	Quadro de Zona Pedagógica	Quadro de Agrupamento	Quadro de Agrupamento
Experiência com alunos com MSAI	Sim	Sim	Sim	Sim
Nº de alunos por turma	21	21	20	18
Nº de alunos com MSAI por turma	10	3	0	0

Nota. Dados recolhidos em entrevista aplicada aos Professores Titulares de Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados, analisados e discutidos os resultados obtidos. Recordamos que obtivemos resultados referentes a oito professores titulares de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico que lecionam em duas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma em meio urbano e outra em meio rural, pertencentes a um Agrupamento de Escolas do Alto Alentejo.

As categorias definidas foram assim denominadas:

- Categoria A - Inclusão na escola;
- Categoria B - Gestão curricular;
- Categoria C - Diferenciação curricular para alunos com MSAI;
- Categoria D - Práticas curriculares em salas de aula inclusivas;
- Categoria E - Práticas colaborativas.

Iremos apresentar os resultados por categorias e subcategorias obtidas. Para cada categoria e subcategoria será apresentada uma descrição dos resultados.

4.1 Apresentação dos Resultados

Categoria A - Inclusão na escola

Na primeira categoria surgem duas subcategorias, A.1 - conceções dos professores sobre a inclusão em geral e na sua escola em particular e A.2. - formas utilizadas pela escola para apoiar os alunos com MSAI e para apoiar os próprios professores das turmas com alunos com MSAI.

Subcategoria A.1. Conceções dos professores sobre a inclusão

Nesta subcategoria agrupámos as respostas relativas à forma como é feita a inclusão de novos alunos, de alunos de outras etnias/nacionalidades e/ou com MSAI.

Segundo as respostas obtidas verificou-se que existe a preocupação, por parte de todos os docentes, de incluir os novos alunos realizando as mesmas tarefas que o restante grupo e, quando necessário, realizando pequenas adaptações.

Contudo, o Professor 4 e o Professor 8 referem que a inclusão não cabe unicamente ao Professor Titular uma vez que também está dependente dos Normativos Legais sendo, por isso, também da responsabilidade do Agrupamento. Ilustramos estas opiniões com os seguintes discursos:

Professor 4: *“A inclusão de novos alunos é um ato que não passa pelo professor titular, é mais um ato administrativo, que quem tem essa função realiza, de forma a que as turmas fiquem construídas de acordo com os normativos legais.”*

Professor 8: *“As turmas não são feitas por nós. São feitas por quem tem que as fazer. Se a turma já estiver formada são colocados onde houver vaga. Se a turma for formada de início, com alguns alunos que já venham com medidas, ou seja, já venham sinalizados tendem sempre a fazer com que as turmas sejam só de 20.”*

Um docente considera que os principais entraves à inclusão são, muitas vezes, os próprios adultos. Veja-se o seu discurso:

Professor 5: *“Muitas vezes, a inclusão é mais difícil junto dos pais do que das crianças. É mais difícil para os pais aceitarem um menino de etnia, um menino de cor, um menino deficiente, do que para as crianças... para as crianças, principalmente as mais pequenas, não existe o conceito de “ser diferente.”*

Subcategoria A.2 Apoios para os alunos com MSAI e para os professores das turmas com alunos com MSAI

De acordo com os resultados obtidos verificamos que o Agrupamento possui uma EMAEI, constituída pelos elementos previstos na legislação em vigor. Todos os docentes entrevistados têm conhecimento da existência da EMAEI e do trabalho desenvolvido pela mesma. No entanto, o Professor 7 e o Professor 8 referiram não ter contactado muito com a EMAEI por não terem alunos com MSAI nas suas turmas. Assim, referem:

Professora 7: *“Como digo, eu este ano não tive alunos com medidas, mas sei que existe a equipa. Que é a EMAEI. Tenho ouvido falar as minhas colegas.”*

Professor 8: *“Não tenho grande conhecimento. Não é que não me tivesse chegado ou não fossem feitas reuniões no ano letivo passado, mas como eu, este ano, estive um pouco afastada desse grupo uma vez que não tinha [alunos com medidas].”*

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido pela EMAEI, verificamos que sete dos professores entrevistados consideram que este responde às suas necessidades realçando o trabalho colaborativo entre docentes, técnicos e comunidade educativa e a partilha da visão e dos valores como aspetos facilitadores da Educação Inclusiva. Veja-se a afirmação de um dos entrevistados:

Professor 5: *“A EMAEI teve sempre um trabalho colaborativo entre docentes e restantes agentes educativos, bem como em toda a comunidade educativa, fazendo sempre uma partilha coletiva da visão e dos valores do que se pretende na Educação Inclusiva, o que penso ter sido fundamental para que a mesma tenha sido efetiva no nosso Agrupamento.”*

Contudo, também apontam algumas fragilidades, tais como elevado número de alunos com MSAI nas turmas, as poucas horas de apoio destinadas a cada aluno, a rotatividade dos docentes de Educação Especial e a escassez de recursos que implica, muitas vezes, uma maior morosidade na resposta. Ilustra-se esta constatação com os discursos seguintes:

Professor 1: *“...claro, o professor acha sempre que o tempo é pouco. O tempo destinado a cada um é muito pouco.”*

Professor 4: *“Apenas lamento a escassez de recursos que, por vezes, implicam uma resposta mais demorada.”*

Professor 6: *“...no entanto, como atualmente existem muitos alunos com este tipo de necessidades educativas especiais, as horas de apoio atribuídas são sempre poucas no que se refere às necessidades reais.”*

Professor 8: *“Depois também depende muito dos colegas que nos vão auxiliar [de Educação Especial] uma vez que quase nunca são os mesmos, o que também não é nada bom, porque se eles já estiverem a fazer um trabalho com*

uma criança e estivesse tudo a correr bem era muito importante que esse colega continuasse o que não se verifica a maior parte das vezes.”

Relativamente à articulação com a EMAEI verificamos que a mesma é feita maioritariamente através da Psicóloga do Agrupamento, da Coordenadora de 1.º Ciclo do Ensino Básico e dos Professores de Educação Especial. Contudo, em momentos pontuais, a informação pode emanar diretamente do Coordenador da EMAEI que, também tem a seu cargo a marcação de reuniões formais. Diz, sobre esta questão, o Professor 4:

“A marcação formal das reuniões é sempre da responsabilidade do coordenador. Estas podem ocorrer por sua iniciativa, por solicitação de algum professor, ou de outro técnico com funções na equipa. Ocasionalmente poderão ocorrer reuniões solicitadas por algum encarregado de educação, quando o coordenador a achar pertinente.”

No que diz respeito aos apoios fornecidos pelo Agrupamento aos professores com alunos com MSAI nas suas turmas é de salientar que o Agrupamento, aquando da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, realizou diversas reuniões de esclarecimento sobre o mesmo. Referem os Professores 1 e 3:

Professor 1: *“Depois da publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 tivemos várias reuniões para esclarecer a aplicação deste decreto, já que era novo.”*

Professor 3: *“No início da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 o Agrupamento providenciou diversas reuniões para nos orientar.”*

No que concerne à Formação verificamos que o Agrupamento propõe ao CEFOPNA¹ determinadas ações de formação de acordo com as suas necessidades. Veja-se o que diz o Professor 4:

“Tenho conhecimento que, fundamentalmente por os nossos alunos se poderem considerar com uma heterogeneidade elevada, o Agrupamento propôs ao CEFOPNA determinadas formações.”

¹ Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano.

Posteriormente, estas Ações de Formação são divulgadas junto dos docentes a quem compete “procurar” formação adequada por forma a responder às suas necessidades, como se verifica nas respostas seguintes:

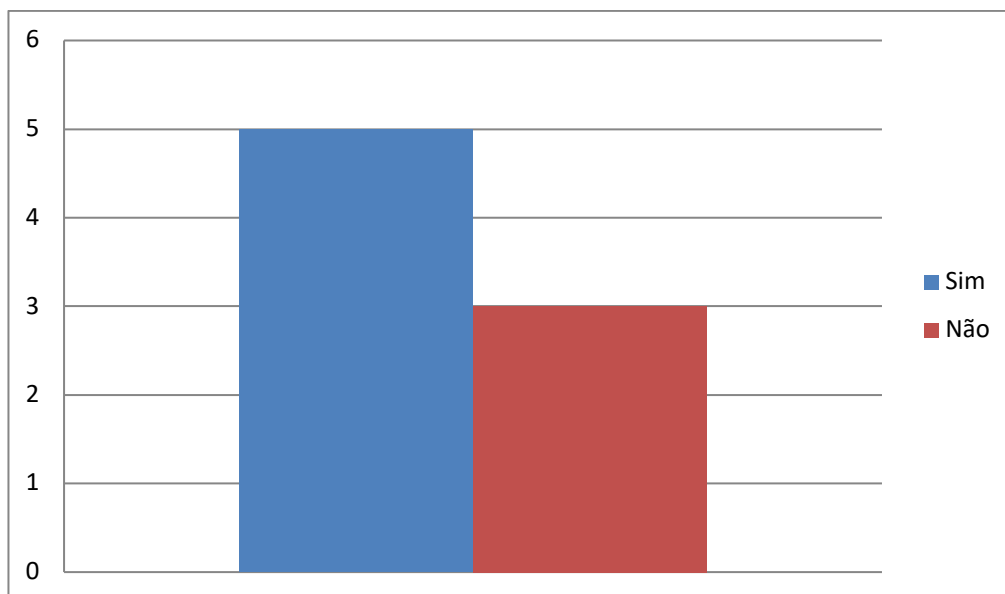
Professor 5: *“O Agrupamento não proporciona ações de formação aos professores de forma a responder à diversidade dos alunos, mas dá conhecimento das formações do CEFOPNA e também somos nós, enquanto professores, que ao sentir necessidade de formação, temos que procurar resposta, temos que investigar...encontrar soluções.”*

Professor 6: *“Sim, este Agrupamento faz muito isso em articulação com o CEFOPNA...”*

Professor 8: *“Sim. É uma questão de quando nós necessitamos de procurar e de fazer.”*

Finalmente, no que se refere às acessibilidades para os alunos com mobilidade reduzida verificamos que apesar de terem sido feitas obras recentemente três dos professores entrevistados consideram que as condições não são as mais adequadas. A figura seguinte ilustra esta realidade.

Figura 2 - Acessibilidade para alunos com mobilidade reduzida



Nota. Dados recolhidos em entrevista aplicada aos Professores Titulares de Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Categoria B – Gestão Curricular

Ao abordarmos a segunda categoria, que incide sobre a Gestão Curricular, iremos fazê-lo de acordo com as diferentes subcategorias que a constituem.

Desta forma, iremos apresentar as conceções dos professores sobre a elaboração do Plano de Trabalho de Turma (PTT), a sua função e a necessidade de realização do mesmo (B.1.). Posteriormente tentaremos esclarecer as principais práticas de gestão do currículo referidas pelos docentes (B.2.).

Subcategoria B.1. Conceções dos professores sobre a elaboração, a função e a realização do PTT

Ao questionarmos as perspetivas dos professores sobre o PTT verificamos que grande parte dos professores entrevistados o consideram útil considerando-o como um documento norteador da ação pedagógica uma vez que dele fazem parte tudo o que diz respeito à turma, nomeadamente, a caracterização dos alunos, as planificações e as estratégias utilizadas. Assim, dizem:

Professor 1: *“É muito útil porque define, no início do ano, o trabalho que tem que ser realizado, ajustado àquela turma e à diversidade de alunos que temos naquela turma. É muito importante.”*

Professor 3: *“O PTT é um documento elucidativo da ação pedagógica desenvolvida durante o ano letivo por professores e alunos. Dele fazem parte toda a envolvente que determina o processo ensino/aprendizagem.”*

Professor 5: *“A elaboração do PTT é importante porque acaba por ser um pouco o registo de tudo o que é a turma, os problemas que tem...as dificuldades que enfrenta...o trabalho que é feito...as estratégias que são utilizadas...na realidade é um documento orientador que tal como todos os documentos visa promover o sucesso dos alunos.”*

Professor 6: *“Concordo plenamente, o PTT reflete tudo o que se faz e desenvolve com a turma, resume todas as informações sobre a mesma, sobre cada um dos alunos, as autorizações, as planificações. No PTT está tudo resumido. Vai sendo constantemente atualizado ao longo do ano. Se vem um*

professor novo no ano seguinte sabe tudo o que foi trabalhado com a turma, as problemáticas que surgiram, como foram resolvidas. Está tudo resumido no PTT. Acho que é um instrumento muito bom.”

Para além disso, os professores entrevistados consideram que é uma mais-valia quando existe a intervenção de outros profissionais com a turma ou quando existe uma mudança de ciclo ou de Professor Titular de Turma. Vejam-se as suas opiniões:

Professor 2: *“... é um documento que fica arquivado e que passa aos professores seguintes. Acho que é fundamental para os professores seguintes terem acesso ao documento...”*

Professor 4: *“É um instrumento de trabalho que se justifica, principalmente, quando outros profissionais intervêm no trabalho da turma, para dessa forma a conhecerem melhor.”*

Professor 8: *“...é uma mais-valia para quando um professor deixa a turma e vem outro professor apanhar a turma saber o que é que foi feito, como é que se pode trabalhar e o que é que se trabalhou naquela turma.”*

Contudo, e apesar de também encontrarem alguns aspetos positivos, os Professores 7 e 8 consideram que devem ser feitas algumas alterações nos moldes em que estão a ser feitos e aplicados os PTT pois acham que estão obsoletos. Apresentamos as suas opiniões:

Professor 7: *“Eu sou sincera, muitas vezes fazemos essa pergunta. Porquê o PTT?... Depois no resto, sou sincera acho que nos moldes em que está a ser feito e aplicado não vejo que tenha assim muita importância.”*

Professor 8: *“Se o PTT fosse feito como tinha que ser feito, ao longo do ano seria uma mais-valia, mas como geralmente não é feito, é mais só no final do ano... Penso que está um bocadinho obsoleto.”*

No que concerne à elaboração do PTT, verificamos que os professores entrevistados foram unânimes ao afirmar que a sua elaboração cabe ao Professor Titular de Turma que poderá pedir a colaboração a outros técnicos. Ilustra-se esta opinião através dos seguintes discursos.

Professor 5: *“No entanto, na verdade o único responsável pela elaboração do PTT acaba por ser o Professor Titular de Turma, pelo menos no primeiro ciclo.”*

Professor 6: *“O responsável principal é o Docente Titular de Turma, por vezes, em parceria com os docentes de apoio e Ensino Especial.”*

Subcategoria B.2. Principais práticas de gestão do currículo

Relativamente às práticas de gestão do currículo, foi possível verificar que, no dia a dia, a planificação é maioritariamente elaborada pelo Docente Titular de Turma ainda que exista a preocupação de envolver os alunos na planificação de atividades para que os mesmos se sintam incluídos e motivados. Verificamos também, que as atividades que os professores tendem a preparar em conjunto com os alunos são atividades de articulação curricular, deixando a planificação dos conteúdos programáticos a seu cargo. Reportamos, nesse sentido, os discursos dos Professores 5, 6 e 7:

Professor 5: *“Sim, sempre que possível. Muitas vezes, até mudamos o “rumo das aulas” no próprio dia...por vezes alguma das crianças chega à sala de aula com uma novidade...um problema...algo que por um motivo ou outro a está a destabilizar, então a aula acaba por ser em torno desse “motivo”. Ao fim de 25 anos a vida já nos dá traquejo para que o possamos fazer. No entanto, também há muitas aulas que planificamos juntos...muitas atividades que são eles que sugerem.”*

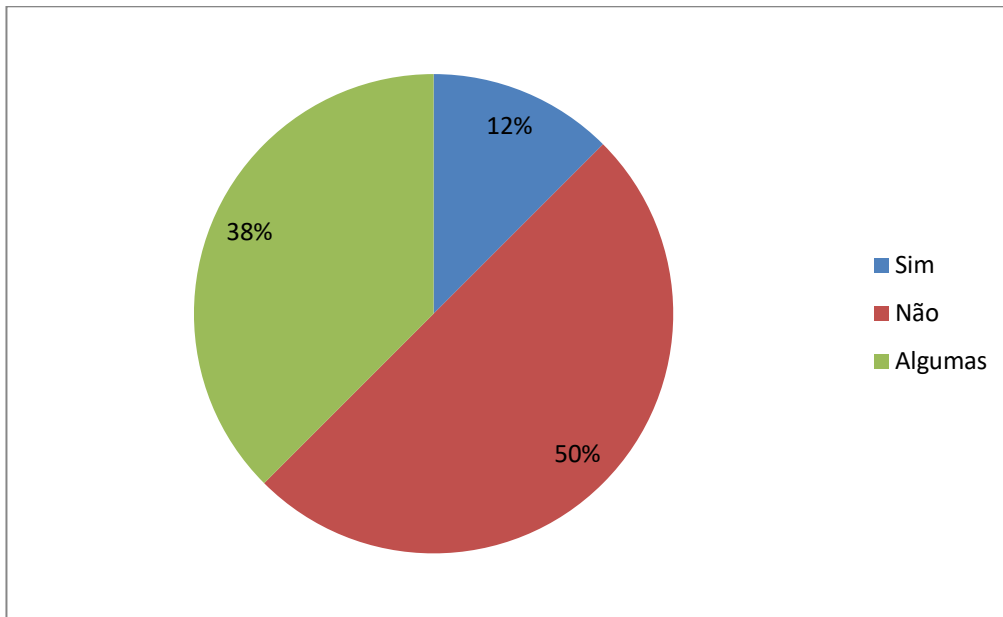
Professor 6: *“Preparo eu, mas sempre tendo em conta o feedback dos trabalhos que eles desenvolveram e as suas necessidades específicas. Por exemplo, se há um determinado conteúdo que eles não compreenderam bem eu planifico para reforçar esse conteúdo nem que seja durante mais tempo do que o previsto. Sou eu que preparo, sou eu que planifico, mas sempre tendo em conta os feedbacks que recebo dos alunos.”*

Professor 7: *“Os conteúdos programáticos não. Geralmente as atividades que são programadas com os alunos são mais atividades que faço de articulação curricular.”*

Um dos principais entraves apontados à preparação conjunta de atividades foi a extensão dos currículos. O pensamento do Professor 3 segue esse sentido, como se verifica no excerto seguinte:

Professor 3: *“...Com a extensão dos currículos essa estratégia consumiria bastante tempo que implicaria o não cumprimento do programa.”*

Figura 3 - Planificação das atividades em conjunto com os alunos



Nota. Dados recolhidos em entrevista aplicada aos Professores Titulares de Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os docentes entrevistados foram unânimes ao referir que promovem a entreajuda em grupos heterogéneos e, inclusive, a consideram uma peça-chave no processo de ensino/aprendizagem. Vejam-se as suas vozes:

Professor 1: *“Sim, muitas vezes. Os mais despachados ajudam os que têm mais dificuldades. Outras vezes, nos grupos, tento sempre pôr os alunos que têm mais dificuldades dentro de um grupo mais forte para se poderem ajudar uns aos outros.”*

Professor 4: *“Sim, promovo a entreajuda entre os alunos e mais, considero que é uma vertente importante no processo ensino/aprendizagem.”*

Professor 5: *“Sempre! Na minha sala de aula trabalha-se sempre em “regime de entreajuda” e de aluno mentor. Desde o primeiro ano que os ensino a*

importância de se ajudarem mutuamente e o quanto isso valoriza quem ajuda e quanto fortalece quem é ajudado.”

Professor 8: *“Sim, sempre porque as turmas cada vez são mais heterogéneas. Isso é logo à partida. Se queremos trabalhar em grupo temos que fazer mesmo isso. Aliás, até facilita o trabalho.”*

Os professores entrevistados atribuem relativa importância à organização do espaço da sala de aula em função das atividades desenvolvidas o que demonstra flexibilidade na gestão e organização do espaço de aprendizagem. Atente-se:

Professor 1: *“Muitas vezes. Às vezes quando o próprio espaço da sala de aula é pequeno até nos deslocamos ao espaço da Biblioteca que é maior para certo tipo de atividades.”*

Professor 4: *“Não é uma prática regular, mas por vezes sim, quando as atividades o justificam.”*

Professor 8: *“Sempre. Não mudo mais porque as salas são muito pequenas e os miúdos são muitos. É muito complicado estarmos constantemente a mudar se não mudava quase todos os dias.”*

Relacionada com a mesma subcategoria, podemos ainda observar que os docentes tentam diversificar os materiais utilizados na sala de aula como forma de estimular os alunos e que existe uma preocupação em introduzir as TIC em contexto de sala de aula. Assim dizem os Professores 4, 5 e 8:

Professor 4: *“Sim, e recorro a diferentes tecnologias. Também gosto de utilizar materiais feitos pelos próprios alunos.”*

Professor 5: *“Tento, sempre que possível, diversificar os materiais pedagógicos que utilizo na sala de aula, até porque cada vez é mais difícil motivar os alunos.”*

Professor 8: *“Sim, sem dúvida. Principalmente se tivermos crianças com dificuldades de aprendizagem temos mesmo que recorrer a “tudo e mais alguma coisa” para que se consiga trabalhar e para que eles estejam minimamente interessados no que estamos a trabalhar. Não há nada como diversificar.”*

Quanto ao processo de avaliação, verificamos que a avaliação é contínua, ou seja, os alunos são avaliados diariamente desde o momento que entram até ao momento que saem da sala de aula, realizando os docentes momentos pontuais de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa de acordo com os normativos legislativos. Salienta o Professor 5:

“A avaliação dos alunos é feita de forma contínua. É avaliada a sua participação nas aulas, a apresentação dos trabalhos, se faz ou não os trabalhos de casa, a assiduidade, a pontualidade, o comportamento, e claro depois de uma forma mais formal é feita a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. No entanto, como eu costumo dizer aos meus alunos, desde que põem o pé dentro da escola, os alunos, estão sempre a ser avaliados.”

No caso dos alunos com MSAI verificamos que a avaliação é adaptada de acordo com as suas necessidades e que são privilegiados aspetos como a oralidade, a postura em sala de aula, o comportamento, o interesse e as aquisições que vão fazendo de acordo com as suas possibilidades em detrimento de uma avaliação mais formal dos conteúdos programáticos. A subscrever esta afirmação estão os discursos dos Professores 7 e 8:

Professor 7: *“A avaliação realmente é um processo muito difícil. É feita a avaliação da parte da oralidade, da postura na sala de aula, do comportamento, o interesse e também daquilo que eles vão realmente adquirindo, normalmente as competências e os objetivos, de acordo com os programas para alguns, sou sincera, porque há outros em que não podemos ter em atenção o programa. Temos que ter mais em atenção é o aluno porque se temos em consideração o programa à partida estamos já a fazer uma grande separação. Há crianças que requerem que se olhe muito mais ao ritmo de trabalho, ao interesse, às capacidades porque há crianças que têm capacidades, mas que levam mais tempo a fazer aquisições. Então a avaliação, essencialmente é pelo interesse, o empenho do aluno, eu dou muito valor a isso, e ao que ele vai conseguindo fazer.”*

Professor 8: *“A avaliação dos alunos geralmente é feita através da ficha, mas também muito através daquilo que eles vão fazendo dia a dia dependendo, também, do tipo de crianças que são. Se forem crianças com dificuldades de aprendizagem acentuadas tudo aquilo que eles fazem tem que ser*

valorizado/avaliado não podemos estar à espera de uma ficha de avaliação para avaliarmos e nos outros igual.”

A autoavaliação é realizada pelos alunos trimestralmente, ou seja, no final de cada período letivo. Contudo, também existem momentos pontuais de autoavaliação no final de determinadas atividades consideradas relevantes pelos docentes. Atente-se:

Professor 1: *“Sim, fazem sempre no final de cada período. Às vezes, também fazem no final de algumas atividades em especial. Este ano, como estamos à distância hei-de enviar a ficha de autoavaliação no plano de trabalho da última semana para fazerem em casa. Fazem sempre.”*

Professor 2: *“Sim, no final de cada período fazemos a autoavaliação. E, às vezes, mesmo no final de determinadas atividades fazemos a autoavaliação.”*

No caso dos alunos do 1.º e 2.º anos verificamos que a autoavaliação é feita oralmente ou com recurso a uma ficha com *emojis* que é lida pelo professor. No caso do 3.º e 4.º anos a autoavaliação é feita por escrito. Os professores destacam:

Professor 4: *“Sim, e desde muito cedo. Considero um elemento fundamental no processo ensino/aprendizagem a autoavaliação e reflexão sobre o trabalho realizado.”*

Professor 6: *“No 1.º e 2.º anos, oralmente ou com *emojis* numa ficha que eu leio. No 3.º e 4.º ano fazem sempre por escrito.”*

Professor 7: *“Eu costumo fazer autoavaliação. Quando são anos, como é o caso, do 1.º ano fazemos mais oralmente. Houve anos em que fazíamos uma fichazinha muito simples adaptada a eles. Não é fácil porque, às vezes, eles têm um bocado de dificuldade, mas tento sempre fazer com eles a parte da autoavaliação para eles também terem uma noção eles próprios.”*

Categoria C – Diferenciação Curricular para alunos com MSAI

Ao explorarmos a categoria da diferenciação curricular para alunos com MSAI, iremos confrontar-nos com seis subcategorias: a primeira explicita qual a opinião dos professores entrevistados sobre a inclusão na turma de alunos com MSAI (C.1.); na segunda podemos observar as diferentes formas de diferenciação curricular utilizadas

em contexto de sala de aula (C.2.); na terceira analisaremos as adequações nas formas de avaliação (C.3.); na quarta debruçar-nos-emos sobre as formas de promoção da autonomia e da responsabilização dos alunos com MSAI (C.4.); na quinta subcategoria serão analisados os materiais e equipamentos de apoio adaptados às necessidades específicas destes alunos (C.5.) e, na última subcategoria, apontaremos os principais entraves encontrados diariamente na implementação das MSAI (C.6.).

Subcategoria C.1. Opinião dos Professores Titulares de Turma sobre a inclusão na turma de alunos com MSAI

Ao observarmos os resultados obtidos relativamente à primeira subcategoria - diferenciação curricular para alunos com MSAI, verificamos que sete dos docentes entrevistados concordam com a inclusão de alunos com MSAI considerando-a inclusive como uma mais-valia tanto para os alunos com medidas como para os restantes alunos. Um dos docentes entrevistados refere que a inclusão deve ser feita dependendo das medidas que o aluno possui. No entanto, os docentes entrevistados apontaram alguns aspetos que dificultam a inclusão tais como o elevado número de alunos por turma, a falta de formação dos Professores Titulares de Turma para lidar com este tipo de alunos, o reduzido número de horas de apoio por parte dos docentes de Educação Especial e a falta de recursos humanos. Apresentam-se os seus discursos:

Professor 1: *“A inclusão destes alunos na turma é sempre positiva. É uma mais-valia para eles e acho que para os colegas também. É bom porque habitua-se a ver que pode haver miúdos diferentes, com outras capacidades e isso é ótimo para todos. No entanto, eu acho que a integração destes alunos devia ser feita em turmas mais pequenas. Com 26/27 alunos é muito complicado.”*

Professor 4: *“Admito que seja vantajoso para os alunos, mas geralmente não é muito do agrado dos professores, talvez por não terem formação adequada no âmbito da diferenciação pedagógica.”*

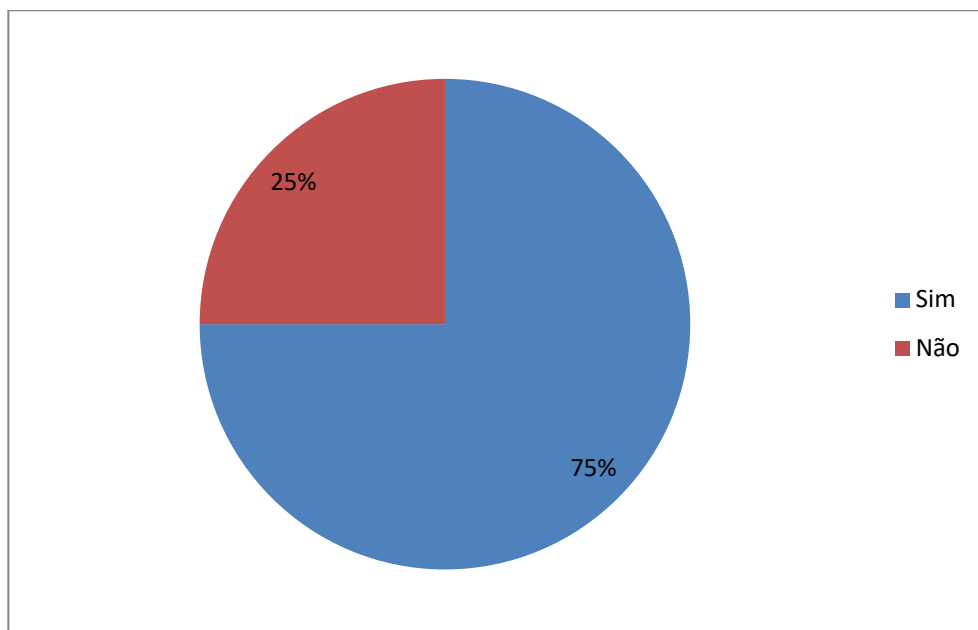
Professor 6: *“Concordo plenamente, mas deviam ter mais horas de acompanhamento dos docentes de Ensino Especial como já referi anteriormente, mas concordo muito com a inclusão...”*

Professor 7: “...Não é fácil quando nós nos vemos sozinhos porque, muitas vezes, existem as medidas, existe todo um processo, mas muitas vezes o Professor Titular vê-se muito sozinho. Eu, pelo menos, sentia-me porque via que aquela criança precisava de mais a nível de recursos humanos. Muitas vezes, nós temos tudo no papel, mas faltam recursos humanos para levar para a frente.”

De fato, verificamos que seis dos docentes entrevistados integram nas suas turmas alunos com MSAI. Neste contexto, é importante referir que os dois professores entrevistados que não têm alunos com MSAI nas suas turmas lecionam o 1.º ano de escolaridade. Contudo, devemos salientar que um destes docentes afirmou, em resposta a uma questão anterior já ter referenciado alunos para a EMAEI. Na sua resposta refere:

Professor 7: “...tenho um miúdo com problemas na fala que iniciou o processo, mas o mesmo não pôde ser concluído por causa da pandemia. No próximo ano irei ter, até mais do que um, está previsto irão ser referenciados porque já não houve oportunidade para isso este ano.”

Figura 4 - Existência de alunos com MSAI nas turmas



Nota. Dados recolhidos em entrevista aplicada aos Professores Titulares de Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Subcategoria C.2. Formas de diferenciação curricular utilizadas em contexto de sala de aula

Todos os docentes entrevistados, que têm alunos com MSAI nas suas turmas, afirmaram fazer diferenciação curricular para estes alunos atendendo ao que está expresso no seu Relatório Técnico Pedagógico/Programa Educativo Individual.

As adequações curriculares para os alunos com MSAI são realizadas pelos Professores Titulares de Turma em colaboração com os docentes de Educação Especial e outros técnicos, nomeadamente a Psicóloga do Agrupamento.

Podemos observar que na subcategoria sobre as formas de adequação curricular em sala de aula, os professores entrevistados fizeram alusão a três formas diferentes: a diferenciação pedagógica ao nível das estratégias e atividades; a adequação na forma de avaliação; e o apoio individualizado do professor. Salienta-se o seu discurso:

Professor 3: *“Dou sempre mais tempo na realização das tarefas, adapto as atividades, utilizo estratégias diferenciadas, a posição do aluno na sala de aula, procuro ajudar os alunos a superar as suas dificuldades e tento sempre potenciar as suas qualidades.”*

Professor 6: *“Para além dos conteúdos programáticos, questões referentes à organização do espaço e do tempo, equipamentos, estratégias, atividades, avaliação, entre muitos outros. A promoção de melhores aprendizagens e o desenvolvimento de competências assentam na flexibilidade curricular, por isso, flexibilizo o currículo com esses alunos.”*

De entre as formas de apoio direto aos alunos com MSAI destaca-se não só o apoio individualizado por parte do professor, como também a apoio dos colegas, com a preocupação constante de estimular a autoestima e o interesse pelas aprendizagens do aluno com MSAI desenvolvendo práticas colaborativas. Diz o Professor 4:

“A história é lida pelo professor ou por outros colegas e depois é que serão realizadas as perguntas...”

Subcategoria C.3. Adequações nas formas de avaliação para os alunos com MSAI

Relativamente às adequações nas formas de avaliação para os alunos com MSAI é de salientar que todos os docentes consideram que as mesmas devem existir e admitiram fazê-las de acordo com aquilo que está estabelecido no Relatório Técnico Pedagógico de cada aluno. Apresentam-se os seguintes discursos:

Professor 1: *“Sim, são sempre as que estão definidas no RTP. Normalmente, são definidas para cada aluno de acordo com as suas necessidades (...) Depois a avaliação é adaptada conforme aquilo que vier lá definido.”*

Professor 2: *“Sim, de acordo com aquilo que está no RTP deles. Depende de cada aluno, não é uma coisa geral. É cada um de sua maneira.”*

Professor 6: *“Na maioria das vezes sim, estão adequadas aos conteúdos que trabalham e também ao seu ritmo de aprendizagem, porque cada um tem o seu.”*

Professor 7: *“...as adequações tinham que ser feitas porque era impensável fazer uma avaliação se o aluno está a trabalhar de uma determinada forma não podemos estar a fazer uma avaliação como fazemos para os outros, para o todo. Então eram feitas adequações também nas avaliações.”*

Subcategoria C.4. Promoção da autonomia e da responsabilização dos alunos com MSAI

No que concerne à promoção da autonomia e da responsabilização dos alunos com MSAI a opinião dos professores entrevistados é que as mesmas constituem pilares fundamentais para a formação de todos os alunos. Com este intuito, os professores entrevistados procuram propor ao aluno tarefas de acordo com o seu perfil, ou seja, que ele seja capaz de executar de modo a aumentar a sua autoconfiança, autoestima e para se motivarem. A resposta do Professor 5 ilustra esta afirmação:

“Promover a responsabilidade e a autonomia são os pilares da formação de todos os alunos, pois através dos mesmos é possível desenvolver outros, como a solidariedade, o respeito e a cooperação. Atualmente, os jovens têm muito pouca liberdade para realizar as suas atividades. São muito limitados pela sua família, seja devido às condições de segurança que existem atualmente ou pela

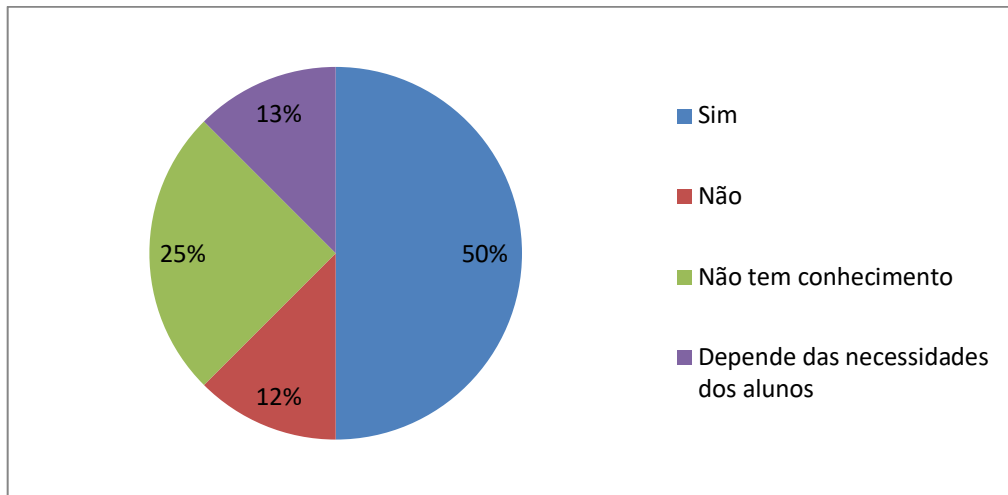
falta de confiança que os pais têm nos seus filhos. Mas se não lhes é dada autonomia como poderemos depois pedir-lhes responsabilidades?

Dentro da minha sala de aula tento sempre que exista um desenvolvimento pessoal e social dos meus alunos, procurando o desenvolvimento pleno da personalidade de cada aluno, o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, a aquisição de hábitos de trabalho, a aquisição de conhecimentos, o respeito pela diferença e a preparação para o exercício de uma cidadania responsável, ativa, crítica e criativa na vida social e cultural. Não existe diferença de tratamento entre os alunos ditos “normais” e os alunos com Medidas Seletivas e Adicionais, pelo que a promoção da autonomia e a responsabilização passa sempre pela formação de cidadãos que aceitem a diferença, que respeitem o outro e que promovam a igualdade de tratamento, por isso nasce o meu livro “Joana Pintas...uma joaninha sem pintas, mas com muita pinta!”

Subcategoria C.5. Existência de materiais ou equipamentos de apoio adaptados às necessidades específicas dos alunos com MSAI

No que respeita à adequação dos recursos, os professores entrevistados referem que a escola dispõe de materiais ou equipamentos de apoio adaptados às necessidades específicas dos alunos com MSAI ainda que muito desse material esteja no Centro de Apoio à Aprendizagem, podendo os alunos utilizá-lo quando se deslocam a essa sala ou mediante requisição por parte do Professor Titular de Turma. As suas opiniões estão expressas na tabela apresentada como Figura 5.

Figura 5 - Existência de materiais ou equipamentos de apoio adaptados às necessidades específicas dos alunos com MSAI



Nota. Dados recolhidos em entrevista aplicada aos Professores Titulares de Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Subcategoria C.6. Principais problemas encontrados diariamente na implementação das MSAI

Relativamente às principais dificuldades encontradas diariamente na implementação das MSAI, em primeiro lugar sobressai o elevado número de alunos por turma (três professores), seguindo-se o elevado número de alunos com MSAI por turma (dois professores) e o reduzido número de horas de apoio individualizado (dois professores). Contudo, existem ainda outros entraves apontados pelos Professores Titulares de Turma tais como a existência de grupos heterogéneos o que conduz a diferentes ritmos de aprendizagem dentro da mesma turma, o absentismo escolar por parte dos alunos de etnia, as dificuldades na gestão do tempo devido à extensão dos currículos e a falta de recursos humanos, nomeadamente de professores de apoio.

É importante referir que a questão colocada possibilitava mais do que uma resposta pelo que se admitia que cada professor desse mais do que uma resposta. Vejam-se as respostas dadas:

Professor 1: *“Os problemas são os mesmos de sempre. São as turmas grandes, os grupos muito heterogéneos (em que há alunos que são muito rápidos e outros mais lentos) e depois tenho que chegar a todos. Para os alunos*

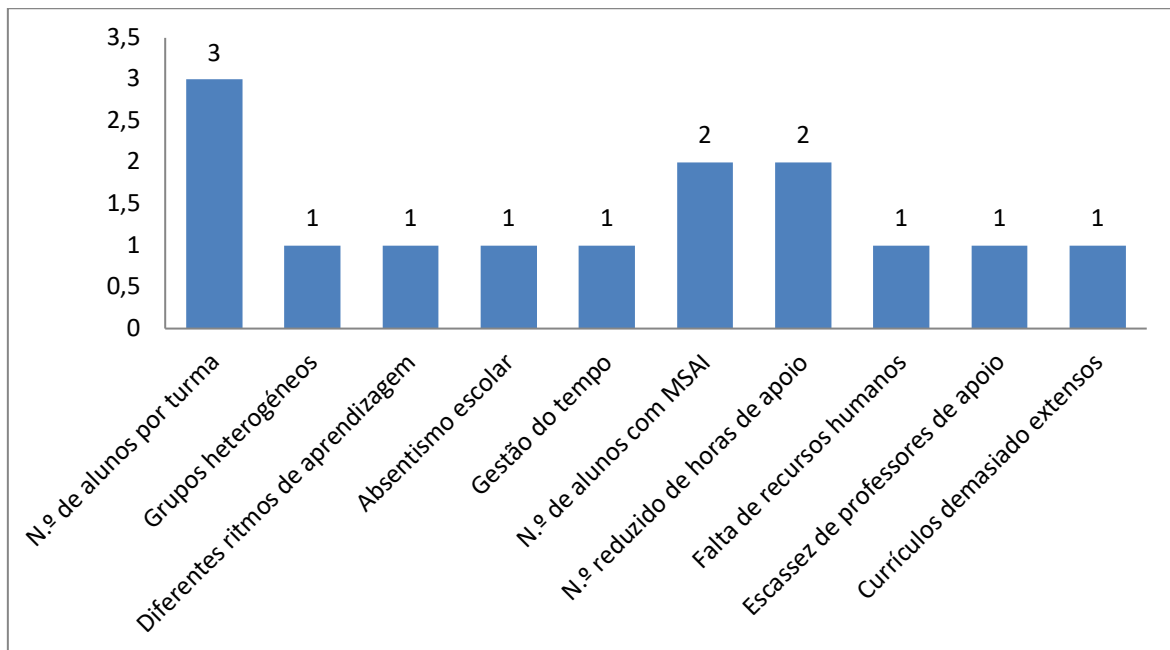
que, às vezes, fazem mais depressa, com menos dificuldades, também tenho que ter trabalho suplementar para eles. No fundo, também têm que estar ocupados, motivados e com interesse.”

Professor 2: “O problema é o elevado número de alunos por turma. Se calhar eu conseguia dedicar mais tempo a estes alunos se tivesse menos alunos na turma. Até porque sete alunos, cada um com as suas necessidades é muito difícil. Eu tinha três que eram os da dislexia, mas cada um tinha as suas especificidades, é difícil eu poder chegar a cada um tendo outros vinte ao lado. São muitos.”

Professor 6: “O elevado número de alunos por turma e o número reduzido de horas de apoio individualizado que estes alunos têm. O elevado número de alunos por turma torna mais difícil chegar a estes casos sempre que necessário.”

A Figura seguinte ilustra as dificuldades apontadas pelos professores sobre a implementação das MSAI.

Figura 6 - Dificuldades encontradas diariamente na implementação das MSAI



Nota. Dados recolhidos em entrevista aplicada aos Professores Titulares de Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Categoria D – Práticas Curriculares em Salas Inclusivas

Ao chegarmos a esta categoria, confrontamo-nos com as práticas curriculares utilizadas em salas de aula inclusivas: estratégias de organização do grupo (D.1.); estratégias de organização das atividades (D.2.); e estratégias para o sucesso da inclusão do aluno com MSAI (D.3.).

Subcategoria D.1. Estratégias para a organização do grupo

A existência de rotinas e de partilha de tarefas na sala de aula são estratégias privilegiadas na organização da turma. A existência de uma rotina diária permite aos alunos anteciparem as situações.

Todos os docentes entrevistados afirmaram existir uma rotina diária nas suas salas de aula chegando o Professor 3 a afirmar que “as rotinas fazem parte de uma boa gestão do tempo, da organização da sala de aula e das aprendizagens”. Após a análise dos resultados verificamos que os professores entrevistados privilegiam a realização de atividades que requerem uma maior atenção/concentração por parte dos alunos durante a parte da manhã (Português, Matemática e, quando existe ainda tempo, Estudo do Meio), deixando as atividades de Expressões e as reflexões com os alunos para o final do dia. Apresentam-se as suas opiniões:

Professor 1: *“Sim, há sempre a rotina que no fundo baseia-se em cumprir o nosso horário, que está pré-estabelecido. Eles, no fundo, sabem o horário. De manhã, por exemplo, começamos com os dez minutos de leitura, que eu gosto muito pois promove o gosto pela leitura, acalma, para depois começarmos o dia. No final do dia, normalmente, fazem Expressões para descomprimir e porque já estão cansados. O dia do Inglês eles sabem qual é, o dia da Educação Física também sabem qual é. Essas rotinas estão incutidas em cada um.”*

Professor 4: *“Sim, geralmente de manhã, realizam-se atividades que requerem maior atenção e concentração da parte dos alunos. Ao fim do dia, quando há tempo, gosto de finalizar o dia com uma reflexão sobre como foi o dia de trabalho.”*

Professor 6: *“Sim, as diferentes áreas são distribuídas no horário ao longo do dia. As atividades mais práticas e de Expressões normalmente ficam para o final do dia que é quando os alunos já estão mais cansados. O Português, a Matemática e, quando ainda há horas suficientes, o Estudo do Meio são trabalhados de manhã quando eles estão mais concentrados.”*

No que concerne à entreaajuda verificamos que permite aos alunos familiarizarem-se com a diferença e, ao mesmo tempo, tornarem-se indivíduos tolerantes, responsáveis e autónomos. Salienta o Professor 5:

“Na minha turma existe sempre uma partilha de tarefas, existe na prática aquilo a que se chama colaboração ou colegialidade e que pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, o treino com pares (peer coaching), as relações de mentores, o aprender em tutorias. Considero que a partilha de tarefas, a colaboração e o trabalho é uma mais-valia para todos os alunos e todos beneficiam com este tipo de trabalho. Deste modo tento ensinar os meus alunos que é preciso confiar no outro, valorizar os seus saberes e experiências e ter a perceção de que com ele é possível ir mais longe do que sozinho. Assim, é um processo de realização em que podem intervir os alunos com mais dificuldades e os alunos mentores, o que implica humildade na valorização do que fazem, do próprio conhecimento e da própria experiência, ambicionando que todos se modifiquem e enriqueçam pelo encontro colaborativo. Deste modo tento que a tutoria, a partilha de tarefas e a colaboração seja motivadora para todos e que todos aprendam, até porque, por vezes, a linguagem utilizada entre eles é mais acessível e mais perceptível entre eles o que, por vezes, facilita a aprendizagem.”

No que concerne às conceções dos professores sobre se têm ou não alunos com problemas de comportamento nas suas turmas é notória uma grande divisão de opiniões. De fato, verificamos que metade dos professores entrevistados afirmam não ter atualmente alunos com problemas de comportamento nas suas turmas. Contudo, o Professor 1 refere que, apesar de presentemente não ter alunos com problemas de comportamento (4.º ano),

“No início do 1.º ano havia miúdos que foi mais difícil adaptarem-se ao ritmo de trabalho de 1.º ano e de escola.”

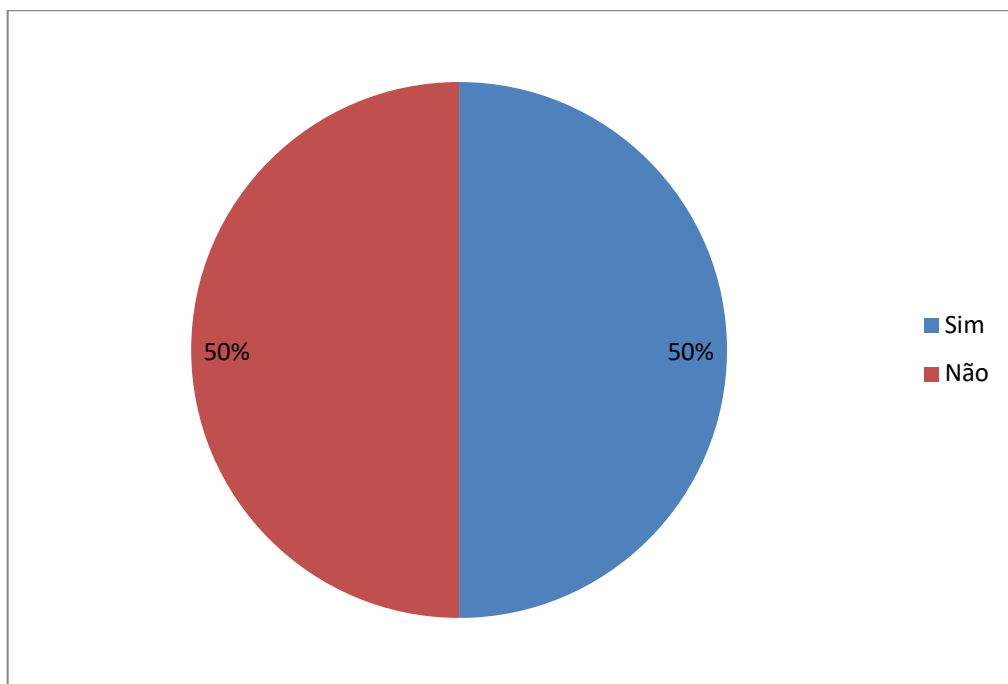
Por outro lado, o Professor 7 e o Professor 8 parecem ter uma opinião contrária. Veja-se:

Professor 7: “Às vezes, num 4.º ano já se apanham alunos com problemas de comportamento, por causa da idade, mas num 1.º ano nunca me tinha acontecido...”

Professor 8 “Eles também são muito pequenos. Bem, não é por aí. Mas foram meninos do 1.º ano, há sempre uns mais irrequietos do que outros.”

O gráfico apresentado através da Figura 7 identifica, segundo os professores, a existência de problemas de comportamento, sendo que 50% referem não existirem problemas de comportamento e outros tantos referem a sua existência.

Figura 7 - Alunos com problemas de comportamento na turma



Nota. Dados recolhidos em entrevista aplicada aos Professores Titulares de Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente, à gestão de problemas de comportamento os docentes apontaram algumas estratégias que utilizam diariamente. Entre as mais utilizadas destacam-se a mudança de lugar (quer para junto do professor, quer para junto de outro colega), o

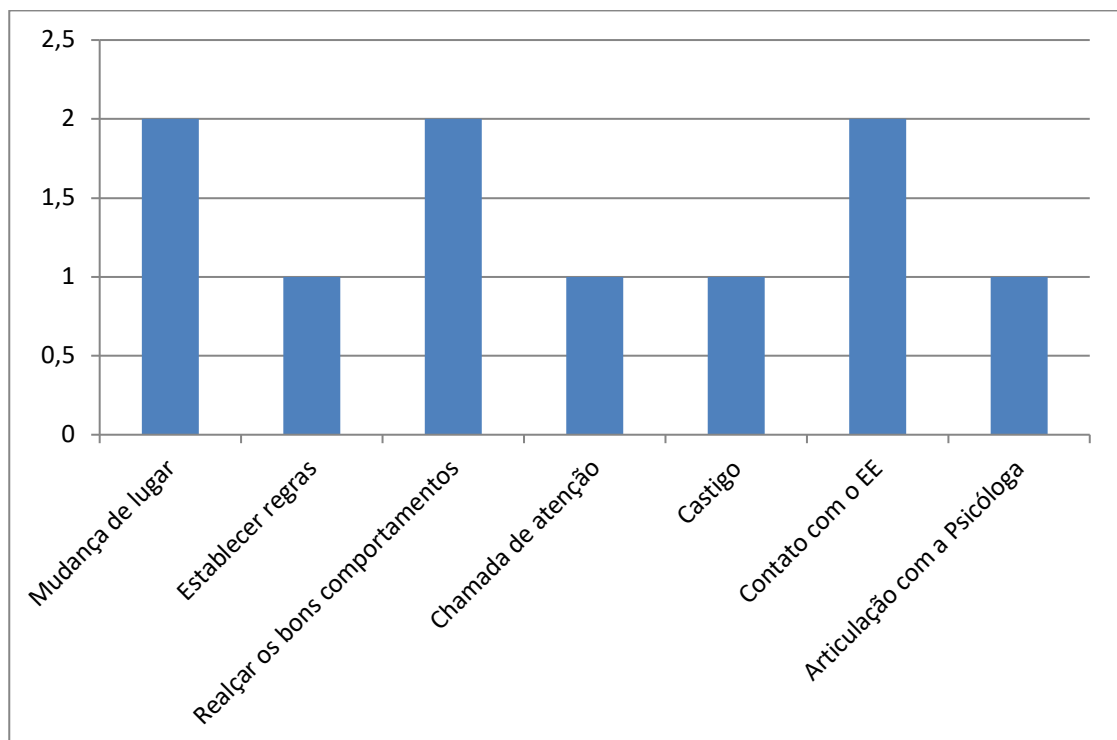
reforço positivo quando existem bons comportamentos e o contato com o Encarregado de Educação. Apesar das estratégias referidas anteriormente, o Professor 2 e o Professor 8 admitem agir em consonância com a situação. As suas respostas elucidam sobre a estratégia utilizada:

Professor 2: *“De que forma faço a gestão disso? Depende do tipo de comportamento porque, por exemplo, há uns que brincam sozinhos literalmente, há outros que implicam com o colega do lado.”*

Professor 8: *“Depende daquilo que eles estão a fazer, depende de o que é que acontece, se é dentro da sala de aula, se é fora da sala de aula”*

É importante referir que a questão colocada possibilitava mais do que uma resposta, pelo que se admitia que cada professor desse mais do que uma resposta. A Figura seguinte, em forma de gráfico, permite-nos verificar as estratégias mais utilizadas.

Figura 8 - Estratégias de gestão de comportamento



Nota. Dados recolhidos em entrevista aplicada aos Professores Titulares de Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que se relaciona com a organização da sala de aula, tal como já tinha sido referido anteriormente, os docentes entrevistados organizam a sala de aula em função das atividades que estão a realizar. Assim sendo, analisaremos as formas de organização das salas de aula mencionadas pelos docentes sabendo que as mesmas não são estanques pelo que cada professor poderia dar várias respostas. Após a análise dos dados verificamos que a forma de organização da sala de aula que foi mais mencionada pelos docentes foi “em U” (5 professores), seguindo-se os alunos sentados dois a dois em filas (4 professores) e, por último em grande grupo (3 professores). No entanto, o Professor 7 aponta algumas fragilidades à forma de organização da sala em U. Refere:

“No início do ano tinha a sala em U e depois ao centro estavam também umas mesas. Tinha também duas mesas unidas à frente, onde tenho um grupo de trabalho onde estavam os alunos que requeriam mais atenção, um apoio mais individualizado. Depois, nas partes laterais, tenho que colocá-los por alturas o que também é muito complicado para o professor porque, ao querer colocá-los por níveis de aprendizagem para ser mais fácil para mim, para poder atender vários alunos ao mesmo tempo, depois põe-se o problema das alturas. Por isso é que eu tinha muito poucos em fila. Tento arranjar sempre a melhor maneira e vou mudando de acordo com as necessidades que vou sentindo, do comportamento, da necessidade do apoio individual porque há várias coisas a ter em atenção.”

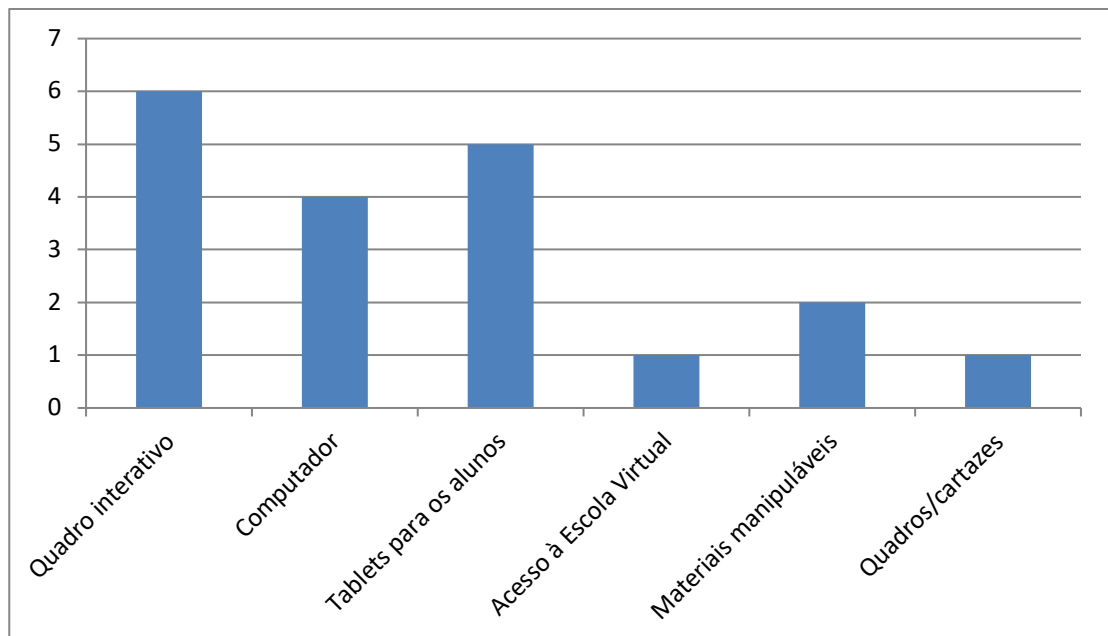
No que diz respeito aos materiais pedagógicos colocados à disposição dos docentes nas suas salas de aula verificamos que os *tablets* para os alunos foram o recurso mais mencionado (5 professores), seguindo-se o computador (4 professores) e o quadro interativo (4 professores). Menos referidos foram os materiais manipuláveis (2 professores) e os quadros/cartazes (1 professor). A partir da análise dos dados recolhidos verificamos que os professores tentam diversificar os materiais pedagógicos utilizados nas suas aulas como forma de fomentar o interesse dos seus alunos. É também de salientar a preocupação crescente dos docentes em incluir estes recursos digitais nas suas aulas tal como refere o Professor 7. Atente-se:

Professor 7: *“É o quadro interativo que tentava explorar ao máximo dentro dos meus conhecimentos, tentava também recorrer ao intercâmbio entre colegas, por exemplo, quando temos um Power Point, para tentar criar aulas diferentes pois é verdade que hoje não podemos estar ali a falar como na universidade,*

como era antigamente. Houve uma altura em que só utilizava o quadro no Estudo do Meio, aqui há uns anos, mas agora não, já estou a utilizar para o Português, para a Matemática e até para as Expressões também já vou ao youtube ver como é que se faz. Vou utilizando essas novas tecnologias também.”

A questão colocada possibilitava mais do que uma resposta pelo que se admitia que cada professor desse mais do que uma resposta. Veja-se a síntese apresentada no gráfico apresentado na figura seguinte.

Figura 9 - Materiais pedagógicos colocados à disposição dos professores



Nota. Dados recolhidos em entrevista aplicada aos Professores Titulares de Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Subcategoria D.2. Estratégias para a organização das atividades

Relativamente à planificação das atividades é de salientar que os professores entrevistados planificam as atividades para a turma no geral, realizando adaptações para os alunos com MSAI. No caso dos alunos com Programa Educativo Individual os

docentes referem que a planificação para estes alunos é feita de acordo com aquilo que está expresso no mesmo. Assim dizem:

Professor 3: *“Planifico as aulas para todos, para os alunos com medidas as atividades são diferenciadas, conforme as suas dificuldades, no caso dos alunos com PEI, realizo atividades de acordo com o seu programa e sempre que há conteúdos ou atividades que sejam direcionados à turma, eles participam para que possam adquirir competências essenciais.”*

Professor 4: *“Quando planifico as aulas, planifico-as para o grande grupo. Tento que os alunos com medidas também aprendam e pontualmente, segundo o assunto, verifico se os mesmos necessitam que faça alguma adequação, mas, em princípio, a aula é dada para todos. Tanto para o aluno com medidas como para o aluno sem medidas.”*

Professor 6: *“Planifico para a turma, no geral, e depois adequo, facilitando a forma de expressão ou outra para os alunos do Decreto-Lei n.º 54/18. Primeiro planifico para todos, depois vejo o que é que posso mudar, ou se é necessária adaptação para esses alunos.”*

No que concerne à gestão do tempo, é notória a preocupação dos docentes em obedecer à carga horária atribuída às diferentes áreas de acordo com aquilo que vem expresso nos normativos legais. Contudo, afirmam que não é uma tarefa fácil devido à grande heterogeneidade dos alunos que constituem uma turma. No entanto, também salientam que a monodocência lhes confere alguma flexibilidade. As suas respostas aferem estes aspetos:

Professor 2: *“A gestão do tempo é muito relativa porque, às vezes, há um aluno que faz uma ficha muito depressa e temos que lhe arranjar mais qualquer coisa. Às vezes, há outro que demora mais tempo pelo que temos que ter o cuidado de lhe dar mais tempo. A gestão do tempo é muito relativa consoante a atividade e consoante os alunos.”*

Professor 4: *“Existe um quadro normativo em que são determinados os tempos para cada componente do currículo. Mas, ao ser o 1.º Ciclo, um ciclo fundamentalmente de monodocência permite alguma flexibilidade.”*

Professor 6: *“Há horas atribuídas às diferentes áreas e tentamos cumprir a planificação das mesmas, embora, por vezes, alguma área se prolongue um*

pouco mais, no 1.º Ciclo é possível porque é sempre com os mesmos docentes.”

No que respeita à forma como é feita a gestão do tempo aquando do apoio direto em sala de aula, o Professor 3 refere que o docente de Educação Especial

“acompanha o currículo trabalhado nesses momentos em sala de aula desenvolvendo e apoiando as competências específicas do aluno em parceria com o Docente Titular de forma a existir a completa integração do aluno em todos os momentos.”

Subcategoria D.3. Estratégias para o sucesso da inclusão do aluno com MSAI.

Relativamente à participação dos alunos com MSAI em situações de grande grupo é de salientar que todos os professores entrevistados afirmaram que os alunos com MSAI participam em todas as atividades que estão programadas no PTT considerando inclusive essa participação como uma mais-valia para todos os alunos. Assinalam os professores:

Professor 3: *“Sim, participam nas atividades que são programadas no PTT. Eles estão sempre incluídos, quer visitas, quer workshops... aliás essas atividades para eles são uma mais-valia.”*

Contudo, o Professor 1 e o Professor 7 alertam para a necessidade de, tal como acontece na planificação das atividades, adaptar as atividades tendo em consideração as necessidades dos alunos com MSAI. Referem:

Professor 1: *“Sim, participam sempre em situações de grande grupo mesmo que depois a ficha de trabalho seguinte seja diferenciada, o grande grupo, a exploração, a conversa é para todos.”*

Professor 7: *“Sim, isso participam. Eles participam, contudo, há momentos em que não podem porque acho que isso seria angustiante para o aluno estarmos a trabalhar um determinado conteúdo que não lhe diz nada e que ele ainda nem sequer tem as bases para o entender, não faz sentido, mas quando são coisas mais abrangentes eu faço questão que eles participem todos. E a oralidade é tudo.”*

Quando questionados sobre a atribuição de tarefas/atividades tendo em consideração as necessidades dos alunos, a unanimidade dos docentes entrevistados admitiu ter em consideração as necessidades específicas de todos os alunos. Apresentam-se as suas respostas:

Professor 1: *“Sim, o ritmo, a capacidade de aprendizagem e as tais diferenciações são diferentes para cada um. Tento adaptar claro, para eles e para os outros.”*

Professor 2: *“Eu procuro que todos façam as mesmas atividades se bem que depois a avaliação desse resultado, o tempo, as condições, sejam diferentes. Eu procuro sempre que eles façam todos o mesmo.”*

Professor 4: *“Nem faria sentido ser de outra forma.”*

Professor 5: *“Todas as atividades são atribuídas tendo em consideração as necessidades e interesses dos alunos.”*

Professor 8: *“Tem mesmo de ser. Isso é taxativo.”*

Categoria E – Práticas Colaborativas

No que concerne à última categoria práticas colaborativas analisaremos a existência de articulação/cooperação e de partilha de informação/estratégias entre os Professores Titulares de Turma e os Professores de Educação Especial (E.1.). Por fim, será analisada a forma como a EMAEI potencia essa mesma articulação (E.2.).

Subcategoria E.1. Existência de articulação/cooperação e de partilha de informação/estratégias entre os Professores Titulares de Turma e os Professores de Educação Especial

Todos os docentes estão em consonância ao afirmar que existe uma colaboração estreita entre o Professor Titular de Turma e o Professor de Educação Especial. Salientam que essa articulação é feita diariamente e não só nos momentos pontuais de avaliação. Outro aspeto considerado importante foi a existência de empatia entre os docentes tal como refere o Professor 7. Apresentam-se os seus discursos:

Professor 1: *“Sim, combinamos o que estamos a fazer, como vamos fazer, se é preciso alterar, alteramos, se é preciso marcar uma reunião para falar com os Encarregados de Educação, marcamos. Fazemos isso e não é só na altura da avaliação, vamos fazendo.”*

Professor 6: *“Bastante, todos os dias de apoio há feedback por parte do professor de Ensino Especial. Dialogamos muito e acho que é com base nesse diálogo que conseguimos fazer um melhor trabalho.”*

Professor 7: *“Sim, nas experiências que eu tenho tido sim. Sempre existiu. Aliás falávamos nos trabalhos e tínhamos sempre aqueles momentos de troca de ideias para ver como estava a evoluir o aluno, preparar atividades, para ver o que é que era melhor, o que não era, as avaliações. Tudo era discutido entre as duas colegas porque aí também interessa muito haver uma boa afinidade/uma empatia entre as pessoas. Isso é muito importante. Se houver essa proximidade entre a Professora da Turma e a Professora de Educação Especial acho que só quem tem a beneficiar é o aluno. É necessário isso. Não pode ser um compartimento estanque. Isso assim não resulta.”*

Contudo, o Professor 4 lamenta o pouco tempo que lhe é atribuído para o efeito. Refere:

“Sim existe uma colaboração estreita, pena é que não se lhe possa dedicar mais tempo.”

O Professor 8 salienta que o elevado número de alunos apoiados pelos Docentes de Educação Especial também pode ser um aspeto que dificulta a articulação/cooperação. Diz:

“Existe, mas eu também acho que os colegas... já foi mais fácil, mesmo para eles porque quando eles trabalhavam com duas ou três crianças só, eles dedicavam a vida deles aquelas duas crianças e aí era tudo muito mais fácil, penso eu. (...) Como as coisas agora estão não é fácil porque eles estão também com muitas crianças e três horas por semana numa sala de aula... tudo o resto depois é difícil.”

Relativamente à partilha de informações/estratégias entre os docentes verificamos que todos os entrevistados afirmaram haver essa partilha, quer entre os docentes que lecionam ao mesmo ano quer entre os Professores Titulares de Turma e os Docentes de Educação Especial.

Para além disto, o Professor 3 também referiu que num plano mais abrangente essa partilha também é feita ao nível de ciclo e até interciclos através da Professora Bibliotecária ou de Projetos aglutinadores. Refere:

“Sim, trabalhamos por níveis de ensino e num plano mais abrangente a nível de ciclo. Existem também atividades de partilha e colaboração entre ciclos maioritariamente promovidas com a intervenção da professora bibliotecária ou com a integração em projetos aglutinadores.”

Neste sentido, os conselhos de docentes assumem uma importância fulcral pois é onde se realiza a troca de informações e de materiais e onde se realiza a planificação.

Subcategoria E.2. Promoção da articulação pela EMAEI

No que concerne à promoção da articulação verificamos que a mesma é feita através dos Coordenadores de Ciclo, da Psicóloga do Agrupamento e dos Docentes de Educação Especial.

Neste contexto, é importante referir que os dois docentes entrevistados que não possuem alunos com MSAI nas suas turmas (Professor 7 e Professor 8) afirmaram ter conhecimento da existência de articulação com a EMAEI, contudo afirmaram não ter grande conhecimento da forma como a mesma se processa.

4.2 Análise e Discussão dos Resultados

Categoria A – Inclusão na escola

Subcategoria A. 1. Concepções dos professores sobre a inclusão em geral e na sua escola em particular

Ao analisarmos as concepções dos professores sobre a inclusão verificamos que existe a preocupação, por parte dos docentes entrevistados, de incluir a totalidade dos alunos realizando todos as mesmas tarefas. Contudo, referem que sempre que é necessário procedem a pequenas adaptações por forma a conseguir “chegar” a todos.

Este resultado vai ao encontro do referido por Sousa (2010) que refere que os professores praticam diferenciação curricular sempre que têm um papel ativo na seleção dos conteúdos e gerem o currículo criticamente, questionando o significado do mesmo para os seus alunos e abordando-o em função desses mesmos significados.

Os professores entrevistados referem que a inclusão dos alunos nas turmas não é da exclusiva responsabilidade do Professor Titular de Turma, uma vez que também está dependente dos normativos legais em vigor sendo, por isso, também da responsabilidade do Agrupamento.

Referem também que um dos principais entraves à inclusão são, muitas vezes, os próprios adultos.

Este resultado vai ao encontro do preconizado pela UNESCO (2019b) no Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação ao referir que apesar da mensagem principal a transmitir ser simples – “Todas e todos os estudantes contam” – colocá-la em prática será mais difícil uma vez que exige uma mudança de pensamento e de atitudes em todos os níveis do sistema educativo desde os próprios professores nas suas salas de aula até àqueles que são responsáveis pelas políticas nacionais.

Subcategoria A. 2. Quais as formas utilizadas pela escola para apoiar os alunos com MSAI e para apoiar os próprios professores das turmas com alunos com MSAI

No que concerne às formas utilizadas pela escola para apoiar os alunos com MSAI e os professores titulares com alunos com MSAI nas suas turmas é de salientar que o Agrupamento possui uma EMAEI e que a mesma é constituída pelos elementos previstos no Decreto-Lei n.º 54/2018.

Na sua grande maioria, os professores entrevistados têm conhecimento da existência da EMAEI e consideram que o trabalho desenvolvido pela mesma vai ao encontro das suas necessidades, uma vez que promove o trabalho colaborativo entre docentes, técnicos e comunidade educativa e possibilita a partilha da visão e dos valores do Agrupamento como aspetos facilitadores da Educação Inclusiva.

Relativamente à articulação com a EMAEI é de salientar que a mesma é feita maioritariamente através da Psicóloga do Agrupamento, da Coordenadora de 1.º Ciclo do Ensino Básico e dos Docentes de Educação Especial.

Estes resultados estão de acordo com aquilo que é preconizado pela Direção Geral de Educação – (DGE,2018) ao referir que existe uma forte evidência de que os contributos trazidos por um trabalho em equipa, no qual todos os elementos têm um objetivo comum e dominam os instrumentos estruturantes da sua escola, são determinantes para o desenvolvimento das suas competências.

Como entraves à inclusão foram apontados aspetos como o elevado número de alunos por turma, o elevado número de alunos com MSAI nas turmas e as poucas horas de apoio individualizado que lhes são destinadas, a rotatividade dos docentes de Educação Especial e a escassez de recursos humanos.

Verificamos que, aquando da publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, houve a preocupação, por parte do Agrupamento, de realizar algumas reuniões de esclarecimento sobre o novo diploma.

No que concerne à formação, foi posto em evidência que as ações de formação são propostas pelo Agrupamento ao CEFOPNA², de acordo com as suas carências ficando

² Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano.

a cargo dos docentes “encontrar” formação por forma a responder às suas necessidades.

Finalmente, no que respeita às acessibilidades para os alunos com mobilidade reduzida verificamos que apesar de terem sido feitas obras recentemente os professores entrevistados consideram que as condições não são as mais adequadas. Neste sentido, é importante lembrar que o ODS 4 (UNESCO, 2019b) apela à construção e atualização de instalações educativas que sejam sensíveis às crianças, às deficiências e às questões de género, de forma a proporcionar um ambiente de aprendizagem seguro, não violento e eficaz para todos.

Categoria B – Gestão Curricular

Subcategoria B.1. Concepções dos professores sobre a elaboração, a função e a realização do PTT

Ao analisarmos as concepções dos professores sobre a elaboração do PTT verificamos que grande parte dos professores entrevistados o consideram útil, sobretudo quando existe a intervenção de outros profissionais com a turma ou quando existe uma mudança de ciclo ou de Professor Titular de Turma. Contudo, apercebemo-nos de algumas opiniões contraditórias sobre a elaboração do mesmo, chegando, alguns docentes, a afirmar que, nos moldes em que estão a ser feitos, estão obsoletos e que a sua elaboração chega mesmo a ser irrelevante e desnecessária para o trabalho que desenvolvem na sala de aula com as suas turmas.

Sousa (2010) explica-nos esta contradição, ao afirmar que para que estes projetos sirvam de algo devem adequar o currículo às características peculiares de cada escola e de cada turma, pelo que é necessário que os mesmos sejam encarados como verdadeiros instrumentos de gestão curricular e não como uma mera obrigação burocrática.

Os docentes entrevistados consideram o PTT como um documento norteador da ação pedagógica uma vez que dele fazem parte tudo o que diz respeito à turma, nomeadamente a caracterização dos alunos, as planificações e as estratégias utilizadas.

No que concerne à elaboração do PTT é de salientar que esta cabe maioritariamente ao Professor Titular de Turma que poderá pedir colaboração a outros técnicos.

A este propósito, Madureira e Leite (2003) salientam que é ao professor que cabe elaborar um projeto curricular de turma, no qual define as prioridades na abordagem aos conteúdos, a organização da sequência de atividades e os materiais de apoio a produzir.

Subcategoria B.2. Principais práticas de gestão do currículo

No que concerne às práticas de gestão do currículo é evidente que, no dia a dia, a planificação dos conteúdos programáticos é elaborada na sua grande maioria pelo Professor Titular de Turma, ainda que exista a preocupação de envolver os alunos na planificação de atividades de articulação curricular como forma de os incluir/motivar. Um dos principais obstáculos apontados à preparação conjunta das atividades foi a extensão dos currículos.

De acordo com Balancho e Coelho (2001) o professor deve ajudar o aluno a encontrar motivos para aprender, para se aperfeiçoar, para descobrir e rentabilizar capacidades. As referidas autoras referem que, caso o aluno não tenha, ou não encontre, o motivo para se dedicar à aprendizagem, dificilmente estará disponível para aprender. Em suma, salientam que o professor deve fornecer incentivos/estímulos que se possam vir a transformar em motivos facilitadores da aprendizagem.

Após a análise dos resultados obtidos é de salientar que existe a preocupação, por parte dos professores, entrevistados de organizar o espaço da sala de aula em função das atividades que estão a realizar, de utilizar materiais diversificados por forma a motivar os seus alunos, de introduzir as TIC e de promover a entreaajuda em grupos heterogéneos o que consideram, inclusive, uma mais-valia no processo de ensino/aprendizagem.

A este propósito, Heacox (2006) refere que os grupos flexíveis constituem uma importante estratégia de gestão da sala de aula pois permitem ao professor personalizar as atividades de aprendizagem de acordo com as necessidades dos seus alunos e, ao mesmo tempo, conferem-lhe tempo para fornecer instrução adicional ou experiências de aprendizagem mais prolongadas a determinados alunos ou grupos de alunos. Os grupos flexíveis conseguem estes objetivos sem provocarem um afastamento da

conceção da sala de aula como uma comunidade. Neste contexto, o professor aperceber-se-á que os alunos se sentem mais envolvidos, empenhados e confiantes quando participam em atividades elaboradas para ir ao encontro das suas necessidades e preferências. O tempo utilizado pelo professor para ensinar é usado de uma forma mais eficaz uma vez que é capaz de responder aos objetivos de aprendizagem apropriados para todos os alunos.

A referida autora chega mesmo a afirmar que, ao determinarem as maneiras mais apropriadas de organizar os alunos durante as atividades de aprendizagem, os professores estão a realizar uma tarefa-chave para um ensino diferenciado.

Quanto ao processo de avaliação, verificamos que os docentes entrevistados afirmam avaliar os seus alunos diariamente ainda que não prescindam da realização de momentos pontuais de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa de acordo com os normativos legais.

No que respeita à avaliação dos alunos com MSAI é de salientar que a mesma é adaptada de acordo com as suas necessidades, privilegiando aspetos como a oralidade, a postura em sala de aula, o interesse e as aquisições que vão fazendo de acordo com as suas possibilidades em detrimento de uma avaliação mais formal dos conteúdos programáticos.

Relativamente à autoavaliação após a análise dos resultados podemos constatar que os alunos realizam autoavaliação trimestralmente no final de cada período e no final de algumas atividades consideradas relevantes pelos docentes. No caso dos 1.º e 2.º anos a autoavaliação é feita oralmente ou com recurso a uma ficha com “emojis” que é lida pelo professor. Ao nível dos 3.º e 4.º anos a autoavaliação é feita por escrito.

A este propósito, Cosme (2018) salienta a dificuldade que os professores têm de se libertarem da avaliação seletiva e considera a avaliação das aprendizagens como uma das problemáticas que, no âmbito dos novos desafios que se propõe às escolas portuguesas através do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, merece ser vista como prioritária.

De acordo com a autora, o foco avaliativo deve estar na avaliação formativa, na capacidade de monitorizarmos o trabalho dos alunos de forma célere e próxima permite que se proceda a um *feedback* mais efetivo do progresso dos alunos. A avaliação formativa abandona a ideia de uma avaliação centrada na individualidade do professor,

da perceção que este tem sobre as capacidades quantitativas dos seus alunos e passa para uma dimensão de transversalidade na qual os alunos são também envolvidos no seu percurso educativo e, conseqüentemente na avaliação. Esta perspetiva de avaliação implica discutir como se organiza a participação dos alunos no processo de auto e heteroavaliação, quais as condições que devem ser criadas para que a mesma se efetive, através da proposta de dispositivos e critérios que permitam uma reflexão comprometida sobre o seu desempenho e quais as possibilidades de melhoria, bem como as necessidades de apoio e de cooperação.

No mesmo sentido, a DGE (2018) refere que a avaliação deve assumir uma função autorreguladora, uma vez que as evidências recolhidas em contexto avaliativo permitem fundamentar a adoção e o reajustamento de medidas e estratégias pedagógicas assim como de medidas de suporte à aprendizagem e à participação. Por outro lado, a avaliação sumativa fornece um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos e possibilita, ainda, uma tomada de decisão sobre o percurso escolar dos alunos.

Categoria C – Diferenciação curricular para alunos com MSAI

Subcategoria C. 1. Opinião dos Professores Titulares de Turma sobre a inclusão na turma de alunos com MSAI

Ao analisarmos os resultados referentes à inclusão na turma de alunos com MSAI verificamos que a maioria dos professores entrevistados têm alunos com MSAI nas suas turmas e que consideram a sua inclusão como uma mais-valia tanto para os alunos com MSAI como para os restantes alunos.

A este propósito Heacox (2006) refere que numa sala de aula onde se favorece a diferença é sabido que todos os alunos têm pontos fortes que podem ser usados.

No entanto, os docentes entrevistados também apontam alguns aspetos que dificultam a inclusão, tais como o elevado número de alunos por turma, a falta de formação dos Professores Titulares de Turma para lidar com este tipo de alunos, o reduzido número de horas de apoio por parte dos docentes de Educação Especial e a falta de recursos humanos.

Subcategoria C.2. Formas de diferenciação curricular utilizadas em contexto de sala de aula

Relativamente às formas de diferenciação para os alunos com MSAI verificamos que as mesmas são realizadas pelos Professores Titulares de Turma em colaboração com os docentes de Educação Especial e outros técnicos, atendendo sempre ao que está expresso no Relatório Técnico Pedagógico/Programa Educativo Individual. Após a análise dos resultados obtidos destacam-se três formas de adequação curricular: a diferenciação pedagógica ao nível das estratégias e atividades, a adequação na forma de avaliação e o apoio individualizado por parte do professor.

Porém, esta forma de diferenciação pedagógica direcionada para o aluno com MSAI incide sobretudo na adequação na forma de apresentar a tarefa, adequação da estrutura do trabalho e adequação na forma de avaliação e não na criação e organização de percursos de aprendizagem diferenciados.

Segundo Madureira e Leite (2003) as adaptações devem ter em conta tudo aquilo que o aluno pode realizar da mesma forma que os seus pares e só em último recurso adaptar aquilo que deve ser realizado de forma diferente ou individualizada. Por exemplo, ao modificarem a organização e a disposição do espaço dentro da sala de aula de acordo com o tipo de atividade que estão a realizar, os docentes estão a realizar adaptações curriculares com o menor afastamento possível do currículo comum. Contudo, se realizarem modificações ao nível dos conteúdos e objetivos estão a afastar-se do currículo comum.

De acordo com Roldão (2010) diferenciação não significa “desigualização”. Segundo a autora, a diferenciação situa-se antes no plano dos processos de aceder e construir as aprendizagens de todos pelo que é necessário aprofundar os conhecimentos e métodos do trabalho didático e a organização do desenvolvimento do currículo.

De realçar que, apesar de todos os docentes entrevistados referirem fazer adequações para os alunos com MSAI, nenhum mencionou ter em consideração os estilos de aprendizagem dos seus alunos.

Segundo, Heacox (2006) as crianças começam a sua carreira escolar com um estilo de aprendizagem internalizado, que inclui regras e procedimentos de aquisição de conhecimentos e de demonstração de competências pelo que será muito importante não descuidar esta dimensão.

Neste mesmo sentido, Carvalho (2018) salienta que o conhecimento dos estilos de aprendizagem dos seus alunos permitirá ao professor conceber estratégias concertadas, ora permitindo que o aluno aprenda de acordo com os seus estilos privilegiados, ora estimulando outras formas de chegar ao conhecimento.

No que concerne às formas de apoio direto prestadas aos alunos com MSAI destaca-se não só o apoio individualizado por parte do professor, como já tinha sido referido anteriormente, como o apoio por parte dos colegas com o intuito de incrementar a autoestima e o interesse pelas aprendizagens e, ao mesmo tempo, estimular o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Estes resultados confirmam as afirmações de Ainscow (1998) quando considera que as abordagens educativas com a ênfase colocada na aprendizagem ativa e no trabalho cooperativo de grupo podem ajudar a criar ambientes mais adequados à aprendizagem.

A importância da aprendizagem colaborativa tem sido referida também por Correia (2013) como estratégia para o desenvolvimento de interações positivas entre alunos que frequentam classes onde a diversidade é grande.

Booth e Ainscow (2002) defendem que “participação” significa a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências educativas partilhadas pelo que requer um envolvimento ativo na aprendizagem e implica o reconhecimento, a aceitação e a valorização de si próprio.

Conforme alertam Lopes e Silva (2009) o estabelecimento de um processo cooperativo é essencial para que exista uma responsabilidade individual por informações reunidas pelo esforço do grupo, interdependência positiva, de forma que os alunos sintam que ninguém terá sucesso, a não ser que todos tenham sucesso; e desenvolvimento da capacidade de analisar a dinâmica do grupo e trabalhar a partir dos problemas.

Também a este propósito, Madureira e Leite (2003) referem que ao possibilitar cooperação entre os alunos, os professores estão a proporcionar a aquisição de uma nova atitude perante os alunos com NEE, ajudando-os a compreender e, por isso, a aceitar melhor as diferenças pessoais, culturais e étnicas.

Subcategoria C.3. Adequações nas formas de avaliação para os alunos com MSAI

Ao analisarmos os resultados referentes à subcategoria adequações nas formas de avaliação para os alunos com MSAI é de salientar que a totalidade dos docentes entrevistados consideram que as mesmas devem existir e admitiram fazê-las de acordo com aquilo que está estabelecido no Relatório Técnico Pedagógico de cada aluno.

Neste sentido, os resultados obtidos vão ao encontro daquilo que é advogado pela DGE (2018) ao referir que as adaptações no processo de avaliação devem ter por base as características de cada aluno em particular. No entanto, refere-se também que para que as adaptações possam constituir fatores de equidade, os alunos devem ser ouvidos sobre a identificação das adaptações a introduzir no processo de avaliação, o que parece não se verificar.

Subcategoria C.4. Promoção da autonomia e da responsabilização dos alunos com MSAI

Após a análise dos resultados obtidos é notória a preocupação dos professores entrevistados em promover a autonomia e a responsabilização dos alunos com MSAI. Neste sentido, os professores entrevistados afirmam que procuram atribuir a estes alunos tarefas de acordo com as suas capacidades com o intuito de promover a sua autoestima/autoconfiança e para incrementar a sua motivação.

A este propósito, Heacox (2006) põe em evidência que a situação de inclusão exige que se converse com os alunos sobre o fato de todos aprenderem de forma diferente, preparando-os para atividades diferenciadas, encarando esta situação com normalidade e promovendo a autonomia dos alunos nas diversas modalidades de trabalho.

Subcategoria C.5. Existência de materiais ou equipamentos de apoio adaptados às necessidades específicas dos alunos com MSAI

Ao analisarmos a subcategoria que diz respeito à existência de materiais ou equipamentos de apoio adaptados às necessidades específicas dos alunos com MSAI verificamos que a escola dispõe desses materiais ou equipamentos ainda que muito desse material esteja no Centro de Apoio à Aprendizagem, podendo os alunos utilizá-lo

quando se deslocam a essa sala ou na sala de aula mediante requisição do Professor Titular de Turma. De facto, verificamos que esta situação não é a mais adequada uma vez que apenas permite uma utilização pontual deste tipo de materiais/equipamentos.

Seria benéfico não só para os alunos com MSAI mas para a totalidade dos alunos uma utilização mais regular deste tipo de materiais/equipamentos. Neste sentido, é de salientar que alguns dos professores entrevistados procuram construir estes materiais de modo a tê-los disponíveis nas suas salas de aula. Atendendo a que alguns dos docentes entrevistados revelaram não ter grande conhecimento sobre os materiais/equipamentos de apoio existentes na escola sugerimos a divulgação destes junto dos professores.

Subcategoria C.6. Principais problemas encontrados diariamente na implementação das MSAI

Entre as principais dificuldades sentidas diariamente na implementação das MSAI surgem, por ordem de importância, o elevado número de alunos por turma, o elevado número de alunos com MSAI por turma, o reduzido número de horas de apoio individualizado, a existência de grupos heterogéneos que conduz a diferentes ritmos de aprendizagem, o absentismo escolar, as dificuldades na gestão do tempo devido à extensão dos currículos e a falta de recursos humanos.

Nesse decurso, a diversidade dos alunos, a dimensão das turmas, a rigidez do horário escolar, do programa e dos regulamentos fazem com que seja extremamente difícil implementar um projeto de diferenciação educativa, ou de personalização da intervenção educativa, para usar a designação utilizada por Tomlinson e Allan (2002).

Categoria D – Práticas Curriculares em Salas Inclusivas

Subcategoria D.1. Estratégias para a organização do grupo

Após a análise dos resultados obtidos foi posto em evidência que a existência de rotinas, que permite aos alunos anteciparem situações, e a partilha de tarefas na sala de aula são estratégias privilegiadas para a organização da turma.

De facto, verificamos que os docentes privilegiam a realização de atividades que requerem maior atenção/concentração durante o período da manhã.

No que diz respeito à entreaajuda/partilha de tarefas verificamos que permite aos alunos familiarizarem-se com a diferença e, ao mesmo tempo, tornarem-se indivíduos mais tolerantes, responsáveis e autónomos.

Neste sentido, Correia (2003) salienta que a educação inclusiva visa promover em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, ajudando, assim, a evitar problemas de comportamento.

No que concerne à gestão de problemas de comportamento os docentes apontaram algumas estratégias que utilizam diariamente, entre as quais se destacam a mudança de lugar dos alunos (quer para junto do professor quer para junto de outro colega), o reforço positivo quando existem comportamentos que devem ser valorizados e, finalmente, o contato com o Encarregado de Educação.

Na opinião de Rief e Heimburge (2000), na maior parte das salas de aulas, os comportamentos dos alunos podem ser geridos, estabelecendo regras e consequências, que serão reforçadas de forma consistente. As autoras defendem que o ambiente da sala de aula, as atividades, as estratégias, os apoios e as intervenções, permitirão a todos os alunos desenvolverem a autoestima, pois todas as crianças necessitam de experienciar e de interiorizar sentimentos positivos acerca de si mesmas, sentindo que são capazes, alunos competentes e indivíduos valorizados, respeitados e apreciados.

Relativamente à organização da sala de aula, após a análise dos resultados obtidos, verificamos que a sua organização não é estanque já que os professores entrevistados admitem fazer mudanças em função das atividades que estão a realizar.

De entre as formas de organização da sala de aula mais utilizadas pelos professores destacam-se a organização em “U”, alunos sentados dois a dois em filas e, finalmente, em grande grupo.

Após a análise dos resultados referentes aos materiais pedagógicos colocados à disposição dos docentes é de salientar a primazia dos *tablets*, do computador e do quadro interativo em detrimento dos materiais manipuláveis e dos quadros/cartazes. De facto, é notória a preocupação manifestada pelos professores em diversificar os

materiais pedagógicos utilizados em contexto de sala de aula como forma de fomentar a motivação/interesse dos seus alunos.

Subcategoria D.2. Estratégias para a organização das atividades

No que concerne às estratégias para a organização das atividades é de salientar que os professores planificam as atividades para a turma no geral, realizando pequenas adaptações para os alunos com MSAI. Contudo, no caso específico dos alunos com Programa Educativo Individual a planificação é feita de acordo com o mesmo.

Seguindo esta linha de ideias, Roldão (2003) alerta-nos para a importância de se estar atento à relação única de cada indivíduo com o saber escolar, tendo em consideração as dimensões inerentes a cada percurso individual, face ao próprio trabalho escolar e às representações e práticas que sobre ele cada indivíduo vai construindo.

Outra das preocupações manifestadas pelos docentes, no que diz respeito à organização das atividades, é a gestão do tempo. Verificamos que existe a preocupação em obedecer à carga horária atribuída às diferentes áreas de acordo com aquilo que vem expresso nos normativos legais. No entanto, afirmam que não é tarefa fácil devido à grande heterogeneidade dos alunos que constituem as turmas. Neste sentido, afirmam que a monodocência lhes confere alguma flexibilidade.

A este respeito, Heacox (2006) refere que o tempo para dominar uma competência ou para aprender um conceito varia de aluno para aluno. Alguns alunos apreenderão de imediato, precisam de menos exemplos, de menos tempo para praticar e de menos *feedback* para terem sucesso do que outros alunos.

Subcategoria D.3. Estratégias para o sucesso da inclusão do aluno com MSAI

Ao analisarmos esta subcategoria verificamos que os alunos com MSAI participam em todas as atividades que constam do PTT ainda que, por vezes, as mesmas sejam adaptadas tendo em consideração as necessidades específicas de cada aluno. A participação dos alunos com MSAI é vista como uma mais-valia não só para estes alunos como para a totalidade dos alunos como já foi referido anteriormente.

Categoria E – Práticas Colaborativas

Subcategoria E.1. Existência de articulação/cooperação e de partilha de informação/ estratégias entre os Professores Titulares de Turma e os Professores de Educação Especial

Após a análise dos resultados desta subcategoria verificamos que existe uma colaboração estreita e diária entre os Professores Titulares de Turma e os Docentes de Educação Especial.

A este respeito, Heacox (2006) põe em evidência que um ambiente de sala de aula que favoreça a diferenciação permite que os alunos trabalhem com várias pessoas para alcançarem vários objetivos.

No que concerne à partilha de informações/estratégias os conselhos de docentes assumem uma importância fulcral pois é onde se realiza essa troca de informações/estratégias e de materiais e onde se realiza a planificação.

Cosme (2018) refere que o que tem feito a diferença e permitido saltar qualitativamente é a preocupação e a adoção de uma postura de melhoria contínua, através das reflexões dos problemas e a partilha de soluções, assim como o privilegiar de uma cultura cooperativa em detrimento de uma cultura individualista. Trata-se, portanto, de um exercício profissional docente alicerçado no valor da interdependência, onde teoria e prática estão alinhadas em prol de uma aprendizagem mais efetiva, sentida, autónoma e, por tal, eficaz.

Entre os entraves apontados a esta articulação/cooperação destacam-se o pouco tempo que lhe é destinado no horário dos docentes e o elevado número de alunos apoiados pelos Professores de Educação Especial.

Subcategoria E.2. Promoção da articulação pela EMAEI

Relativamente à forma como a EMAEI promove a articulação verificamos que a mesma é feita através dos Coordenadores de Ciclo, da Psicóloga do Agrupamento e dos Docentes de Educação Especial.

De acordo com a DGE (2018) cabe à EMAEI apoiar os docentes na sua prática pedagógica, nomeadamente no que se prende com a seleção das estratégias de ensino mais adequadas. Para funcionar eficazmente junto dos docentes, a sua linha de ação deverá ser predominantemente colaborativa, abrangente e respeitadora das competências e saberes de cada um. Uma intervenção inclusiva não pode ancorar-se numa visão redutora que aponte para os défices. Torna-se fulcral prestar mais atenção aos fatores potenciadores das condições do processo de ensino e de aprendizagem de cada aluno e dos fatores potenciadores da melhoria das práticas de cada profissional.

5 CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Neste último capítulo são apresentadas as principais conclusões deste percurso investigativo e algumas considerações finais decorrentes da sua realização.

Após a elaboração de propostas de resposta às questões em investigação, são apontados contributos emergentes deste processo investigativo para futuras investigações assim como referidas algumas das suas limitações.

Por último, referem-se algumas implicações que a realização deste estudo terá no desenvolvimento profissional e pessoal da sua autora.

Resposta às questões em investigação

Questão 1: Quais as conceções dos professores titulares sobre a inclusão de alunos com MSAI?

- Os docentes entrevistados concordam com a inclusão na turma de alunos com MSAI chegando mesmo a considerá-la como uma mais-valia tanto para os alunos com MSAI como para os restantes alunos.
- Dois dos oito professores entrevistados consideram que a inclusão na turma de alunos com MSAI não cabe unicamente ao Professor Titular pois também está dependente dos normativos legais sendo, por isso, também da responsabilidade do Agrupamento.
- Entre os principais entraves à inclusão destacam-se o elevado número de alunos por turma, a falta de formação dos Professores Titulares de Turma para lidar com alunos com MSAI, o reduzido número de horas de apoio individualizado, a existência de grupos heterogéneos o que conduz a diferentes ritmos de aprendizagem dentro da mesma turma, as dificuldades na gestão do tempo devido à extensão dos currículos, o absentismo escolar por parte dos alunos de etnia e a falta de recursos humanos.
- No que se refere às acessibilidades para os alunos com mobilidade reduzida é de salientar que, apesar de terem sido feitas obras recentemente, três dos oito professores entrevistados consideram que as condições não são as mais adequadas.

Questão 2: Que conceções têm os professores titulares do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as adaptações curriculares para alunos com MSAI?

- Ao questionarmos os professores sobre a elaboração, função e realização do PTT é de salientar que grande parte dos professores o considera útil pois é um documento norteador da ação pedagógica uma vez que dele fazem parte tudo o que diz respeito à turma, nomeadamente a caracterização dos alunos, as planificações e as estratégias utilizadas. É visto como uma mais-valia sobretudo quando há a intervenção de outros profissionais com a turma ou quando existe uma mudança de ciclo ou de Professor Titular de Turma. Contudo, e apesar de também encontrarem alguns aspetos positivos, dois dos professores entrevistados advogam que devem ser feitas algumas alterações nos moldes em que estão a ser feitos e aplicados os PTT pois acham que estão obsoletos. No que concerne à elaboração do PTT, verificamos que os professores entrevistados foram unânimes ao afirmar que a sua elaboração está a seu cargo podendo, no entanto, pedir a colaboração a outros técnicos.
- A totalidade dos docentes entrevistados referiu que os alunos com MSAI participam em todas as atividades que estão programadas no PTT, considerando inclusive essa participação como uma mais-valia para todos os alunos como já foi referido anteriormente. Contudo, dois dos professores entrevistados alertaram sobre a importância de, tal como acontece na planificação das atividades, adaptar as mesmas tendo em consideração as necessidades dos alunos com MSAI.
- Todos os docentes entrevistados admitiram atribuir as tarefas/atividades tendo em consideração as necessidades específicas dos alunos.
- Existe partilha de informação/estratégias quer entre os docentes que lecionam ao mesmo ano de escolaridade quer entre estes e os docentes de Educação Especial. Os conselhos de docentes assumem uma importância fulcral pois é onde se realiza a troca de informações e de materiais e onde se realiza a planificação. Num plano mais abrangente, também existe partilha ao nível de ciclo e até interciclos através da Professora Bibliotecária ou de Projetos aglutinadores.

Questão 3: Como é que os professores titulares do 1.º Ciclo do Ensino Básico elaboram as adaptações curriculares?

- Os docentes entrevistados afirmaram fazer a planificação para a turma no geral, realizando pequenas adaptações curriculares para os alunos com MSAI atendendo ao que está expresso no seu Relatório Técnico Pedagógico/Programa Educativo Individual.
- A planificação para os alunos com Programa Educativo Individual é feita de acordo com aquilo que está expresso no mesmo.
- Os docentes procuram obedecer à carga horária atribuída às diferentes áreas de acordo com aquilo que vem expresso nos normativos legais. Contudo, consideram que não é tarefa fácil devido à grande heterogeneidade de alunos que constituem uma turma. Referem que a monodocência lhes confere alguma flexibilidade.
- As adaptações curriculares para os alunos com MSAI surgem de um trabalho de articulação/cooperação realizado diariamente e não só nos momentos pontuais de avaliação entre os Professores Titulares de Turma e os docentes de Educação Especial e outros técnicos, nomeadamente, a Psicóloga do Agrupamento. No entanto, os docentes entrevistados lamentam o pouco tempo que lhe é destinado e o elevado número de alunos apoiados pelos Docentes de Educação Especial o que também dificulta esta articulação/cooperação.
- No que concerne às adequações nas formas de avaliação para os alunos com MSAI é de salientar que todos os docentes consideram que as mesmas devem existir e admitiram fazê-las de acordo com aquilo que está estabelecido no Relatório Técnico Pedagógico de cada aluno.
- Relativamente às formas de adequação curricular em sala de aula, os professores entrevistados fizeram alusão a três formas distintas: a diferenciação pedagógica ao nível das estratégias e atividades, a adequação na forma de avaliação e o apoio individualizado por parte do professor.

Questão 4: Quais as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores titulares do 1.º Ciclo do Ensino Básico quando têm alunos com MSAI nas suas turmas?

- a planificação diária é maioritariamente elaborada pelos Professores Titulares de Turma ainda que exista a preocupação de envolver os alunos na planificação de atividades para que os mesmos se sintam incluídos e motivados. As atividades que os professores tendem a preparar em conjunto com os alunos são atividades de articulação curricular, deixando a planificação dos conteúdos programáticos a seu cargo. Um dos principais entraves apontados à preparação conjunta de atividades foi a extensão dos currículos.
- Os professores entrevistados atribuem relativa importância à organização do espaço da sala de aula em função das atividades desenvolvidas o que demonstra flexibilidade na gestão e organização do espaço de aprendizagem.
- A existência de rotinas e de partilha de tarefas constituem estratégias privilegiadas na organização da turma. A existência de uma rotina permite aos alunos anteciparem situações e a ajuda em grupos heterogêneos permite aos alunos familiarizarem-se com a diferença e, ao mesmo tempo, tornarem-se indivíduos mais tolerantes, responsáveis e autónomos. Assim sendo, podemos inclusive considerá-la como uma peça-chave no processo de ensino/aprendizagem.
- Os docentes entrevistados procuram diversificar os materiais utilizados na sala de aula como forma de estimular os seus alunos e procuram introduzir as TIC em contexto de sala de aula.
- Entre as estratégias de gestão de problemas de comportamento destacam-se a mudança de lugar (quer para junto de outro colega quer para junto do professor), o reforço positivo quando existem bons comportamentos, contactar o Encarregado de Educação ou agir de acordo com a situação.
- A avaliação é contínua ainda que existam momentos pontuais de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa de acordo com os normativos legislativos. No que diz respeito à avaliação dos alunos com MSAI verificamos que a mesma é adaptada de acordo com as suas necessidades e são privilegiados aspetos como a oralidade, a postura em sala de aula, o comportamento, o interesse e

as aquisições que vão fazendo em detrimento de uma avaliação mais formal dos conteúdos programáticos.

- Os professores entrevistados consideram que a promoção da autonomia e da responsabilização constituem pilares fundamentais para a formação de todos os alunos. Neste contexto, procuram atribuir aos alunos tarefas que eles sejam capazes de executar de modo a aumentar a sua autoconfiança, autoestima e para se sentirem motivados.

Consideramos que o principal objetivo a que nos propusémos – perceber como é que a problemática da diferenciação pedagógica é entendida e realizada em contexto de sala de aula em turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico visando a inclusão de alunos com MSAI – foi alcançado uma vez que foram respondidas as questões de investigação inicialmente colocadas.

Contributos e limitações da investigação

Com a presente investigação pretendeu-se contribuir para a consciencialização de que os alunos não são todos iguais e, por conseguinte, necessitam de um tratamento individualizado por parte dos professores. Neste sentido, procurou-se refletir acerca das perceções sobre as práticas de diferenciação e adaptação curricular utilizadas pelos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico visando a inclusão de alunos com MSAI nas suas turmas.

Após a realização do estudo, fica reforçada a perspetiva que a diferenciação pedagógica deverá estar presente em todo o trabalho do docente, tanto na planificação como na ação não só para os alunos com MSAI como para a totalidade dos alunos da turma uma vez que os alunos possuem estilos de aprendizagem distintos que devem ser usados para definir que tipo de estratégias de ensino ou de métodos serão os mais apropriados para um determinado indivíduo, quando leva a cabo determinada tarefa.

Um outro aspeto importante a ter em consideração é a questão da avaliação na medida em que esta deverá fornecer o *feedback* necessário sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos e, ao mesmo tempo, servir de ponto de partida/diagnóstico para se diferenciar.

Quanto às limitações do estudo realizado destacam-se as seguintes: a investigação ter sido restrita a um Agrupamento de Escolas, com regras e dinâmicas próprias, com

alunos com determinadas características, o que não legitima conclusões absolutamente generalizáveis a outros agrupamentos; o facto do estudo se centrar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, não sendo também possível extrapolar as suas conclusões para outros ciclos de ensino. Finalmente, destacam-se as limitações inerentes à própria metodologia escolhida. Nos estudos de natureza qualitativa, a questão da objetividade é sempre um ponto a ter em consideração, pois sabemos que a perceção que um sujeito tem de um dado fenómeno é fortemente influenciada pelas suas convicções ou até interesses, embora neste estudo tenha havido sempre a preocupação de fazer uma análise o mais objetiva possível da realidade e dos depoimentos encontrados.

Perspetivas para investigação futura

Durante a realização desta investigação foram emergindo algumas questões que nos parecem merecedoras de ser refletidas e consideradas como sugestões de trabalho para futuras investigações, nomeadamente:

- Em que medida a inclusão na turma de alunos com MSAI contribui para uma mudança de mentalidades (colegas, pais, comunidade educativa)?
- Qual a pertinência e viabilidade da implementação de estratégias de diferenciação pedagógica visando a inclusão de alunos com MSAI?
- De que forma o trabalho colaborativo entre docentes e entre docentes e outros técnicos contribui para a mudança de práticas docentes visando uma Escola Inclusiva?
- De que forma a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 veio alterar as práticas de diferenciação pedagógica utilizadas pelos docentes?

Implicações para o desenvolvimento profissional e pessoal

A presente investigação foi desenvolvida ao longo de cinco semestres.

Ao nível profissional a realização desta investigação permitiu reiterar a importância que o desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica, por parte dos docentes, tem para a inclusão de todos os alunos pois todos os alunos aprendem de maneira diferente; ao mesmo tempo, deu-me a possibilidade de aprofundar os meus

conhecimentos sobre algumas estratégias de diferenciação pedagógica utilizadas em sala de aula assim como alguns entraves à sua implementação.

De fato, é de salientar que a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica exige muito trabalho e muito tempo aos professores; no entanto, o resultado final compensa todo esse esforço e dedicação. A aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica implica que os professores saiam da sua zona de conforto, ou seja, que os professores modifiquem as suas metodologias e utilizem novas estratégias.

Considerações finais

Hoje, mais do que nunca, são colocadas à prova as concepções dos professores relativamente à inclusão pois são confrontados diariamente com a necessidade de ensinarem grupos de alunos cada vez mais heterogéneos nas suas salas de aula. O sucesso educativo dependerá, em grande parte, das concepções que os professores têm relativamente à Escola Inclusiva, da atitude que demonstram relativamente à inclusão de alunos com MSAI nas salas do ensino regular, mas também das práticas educativas que conseguem implementar nas suas salas de aula.

Partindo do princípio que “todos são educáveis e a escola inclusiva é a que sabe educar todos até ao limite das suas capacidades, sempre diferentes de aluno para aluno” (Baptista, 2011, p. 77) urge a implementação de um currículo e de estratégias pedagógicas adaptados à diversidade dos alunos; um clima escolar e em sala de aula tolerantes à diferença; o envolvimento e o compromisso das famílias e dos órgãos de gestão; o “sentido de comunidade e de pertença”, através do estabelecimento de metas objetivas, partilhadas e consensuais a todos os intervenientes no processo educativo, quer através do projeto educativo do Agrupamento quer dos Planos de Trabalho de Turma; as concepções dos docentes face à formação contínua e ao trabalho colaborativo entre pares e, finalmente, a mobilização dos recursos humanos e materiais necessários.

A realização deste estudo visa consciencializar sobre a importância que a Diferenciação Pedagógica assume na promoção do sucesso escolar não só dos alunos com MSAI como também dos outros alunos. Contudo, também estamos cientes que implementar um ensino diferenciado não é tarefa fácil. Em primeiro lugar, porque implica que os professores saiam da sua “zona de conforto”, atrevendo-se a inovar, modificando metodologias, experimentando estratégias e até mesmo reformulando visões de ensino,

que aplicam e preconizam há muitos anos; depois, porque na sua operacionalização surgem, não raras vezes, obstáculos que limitam e condicionam a sua ação pedagógica; e, finalmente, porque os “frutos” da Diferenciação Pedagógica normalmente não são imediatos.

Finalmente, gostaríamos de destacar, de forma verdadeiramente reconhecida, aos Professores Titulares de Turma que colaboraram neste estudo pela disponibilidade em abrirem as portas das suas salas de aula e pela partilha das suas perceções sobre as práticas pedagógicas, verdadeiros exemplos de colaboração entre pares, e sem a qual a realização deste estudo não teria sido viável.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1998). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-32). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2019, setembro). *25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos*. Documento de discussão preparado para o “Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación”, Cali. <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>
- Albarello, L., Digneffe, F., Hirnaux, J. P., Maroy, C., & Ruquoy, D. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Balancho, M., & Coelho, F. (2001). *Motivar os alunos*. Lisboa: Texto Editora.
- Baptista, J. (2011). *Introdução às Ciências da Educação: Temas e Problemas da Educação Inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bénard da Costa, A. (2006). A educação inclusiva dez anos após Salamanca: Reflexões sobre um caminho percorrido. Em Rodrigues, D., (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp. 13-29). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Boal, Maria et al. (1996). *Educação Para Todos – Para Uma Pedagogia Diferenciada*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão*. Bristol: CSIE.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A. (2006). Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula. *Actas do Seminário Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. <http://especialprof.blogspot.com/2008/10/diferenciao-pedaggica-na-sala-de-aula.html>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, L. (2018). A Diferenciação Pedagógica e Curricular na voz de Docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 18, 57-88.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral de Educação (2017). *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa, DGE.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Direção-Geral de Educação (2018). *Para uma Escola Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa, DGE.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Esteves, M. (2005). *A análise de conteúdo*. In Avila, J. L., & Pacheco, J. A. (Orgs.). *Fazer Investigação* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*.
https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_pt.pdf
- Ferraz, M. J. et al (1994) Avaliar para Diferenciar. Diferenciar para Aprender. In Domingos Fernandes (Coord.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (Folha A/4). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliar_diferenciar.pdf
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, vol. XVI, 1, 5-20
- Garcia, E. G. (1988). Normalización e integración. In J. Mayor Sánchez, *Manual de Educación Especial* (pp. 57-78). Madrid: Ed. Anaya.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente. A Teoria das múltiplas inteligências*. Porto Alegre: Artmed.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa. Universidade Aberta.

- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.
- Jiménez, B. (1997). Modalidades de escolarização. A Classe Social e a Classe de Apoio. In R. Bautista (Coord), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 37-51), Lisboa: Dinalivro.
- Leite, T. (2005). *Diferenciação Curricular e NEE*. In SIM-SIM, I. (Coord.) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da escola?* (pp. 9-25) Lisboa: Texto Editores.
- Leite, T. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Indução e Desenvolvimento Profissional Docente, Aveiro: Edição Universidade de Aveiro.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lisboa: Lidel.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa Universidade Aberta.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2, 49-65.
- Morgado, C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Coleção Formare – Guias Práticos. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum. *Inovação*, 9. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 139-149.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho J. (Org.) *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2000). A Organização Social do Trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 77-98.
- Niza, S. (2004). A Acção de Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo. Escola Moderna, *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º 21, 5.ª série, 64-69.
- Pacheco, J.A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Panaças, L. (2011). *Desenvolvimento de las culturas inclusivas para la educación en Portugal. Un estudio de caso* [Tese de Doutoramento não publicada]. Facultad de Educación, Departamento de Ciencias, Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Perrenoud, P. (1997). Concevoir et Faire Progresser dès Dispositifs de Différenciation. *Educator Magazine*. Genève, 13, 20-25.

- Perrenoud, P. (2000). *A Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças – Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares, *Educação Inclusiva*, 1(1), 15-18.
- Pinto, F. (2011). Diferenciação Pedagógica e Prevenção das Desigualdades Educativas: breve contributo reflexivo, *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 149-166.
- Pourtois, J. P. (1999). *Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, C, Carvalho, A., & Silva, M.D.O. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, *Revista Portuguesa de Pedagogia ano 47-I*, 53-73.
- Rief, S., & Heimburge, J. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. vol. I. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão, da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo. Perspectiva e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2010). A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. *Nuances: estudos sobre Educação*, 17(18), 230-241.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular – para a autonomia das escolas e professores*, Autonomia e Flexibilidade Curricular, Direção-Geral da Educação.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva: A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. (1.ª ed.). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos, *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Serrano, J. (2008). Educação Inclusiva: o impacto pedagógico das divergências conceptuais. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 2. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 105-122.
- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas, *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.

- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S.D. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Torres-González, J. A. (2002). *Educação e Diversidade: Bases Didáticas e Organizativas*. S. Paulo: Artmed.
- UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (2004). *Changing Teaching Practices – using curriculum differentiation to respond to student’s diversity*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>
- UNESCO Institute for Statistics (2018). *UIS Fact Sheet, 48*.
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf>
- UNESCO (2019a). *Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371096_spa
- UNESCO (2019b). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- UNESCO (2020). *Inclusão e educação: Todos sem exceção*. Relatório de Monitoramento Global da Educação – Resumo.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por
- Vázquez, R. R., & Angulo, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Warnock Report (1978). *Special Educational Needs – Report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People*.
<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación, *Serie Documentos de Trabajo*, 296, Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA), Buenos Aires <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/84390/1/496805126.pdf>
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Normativos

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, *Diário da República*, 1.ª série – N.º 337.

Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série A – N.º 193.

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª série A – N.º 15.

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 4.

Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.

Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de junho. *Diário da República*, 1.ª série B – N.º 166.

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro. *Diário da República*, 1.ª série B – N.º 3.

Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de Novembro. *Diário da República*, 1.ª série B - N.º 215.

Public-Law 94-142 de 29 de Novembro de 1975
<https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>

7 ANEXOS

**ANEXO A – GUIÃO DE ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA AOS
PROFESSORES TITULARES DE TURMA
DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Guião de Entrevista

Entrevista semiestruturada

Tema: Diferenciação e Adaptação do Currículo para a Inclusão de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão no 1.º Ciclo.	
Entrevistados: Professores Titulares de Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	
Objetivo Geral: Identificar as perceções sobre as práticas curriculares utilizadas pelos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico quando têm alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão nas suas salas.	
Temas	Perguntas
Inclusão na escola	<ul style="list-style-type: none">- De que forma é feita a inclusão de novos alunos, de alunos de outras etnias/nacionalidades e/ou com MSAI?- O Agrupamento proporciona ações de formação aos professores de forma a responder à diversidade dos alunos?- Existe uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva? Como é constituída?- Qual o tipo de trabalho desenvolvido pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva?- Acha que o trabalho desenvolvido pela EMAEI responde às suas necessidades?- Como é feita a articulação com a EMAEI?- O espaço físico da escola está acessível a alunos com mobilidade reduzida?
Gestão Curricular	<ul style="list-style-type: none">- Qual a sua opinião sobre a necessidade de elaboração do PTT?- Quem é o responsável pela elaboração do PTT?- Quais os aspetos que considera mais importantes no PTT?

	<ul style="list-style-type: none">- Planifica as atividades em conjunto com os alunos?- Promove atividades de entreajuda em grupos heterogéneos?- Modifica a organização da sala de aula em função das atividades?- Utiliza materiais diversificados nas suas aulas?- Como é feita a avaliação dos alunos?- Os alunos fazem autoavaliação?
Diferenciação Curricular para alunos com MSAI	<ul style="list-style-type: none">- Qual a sua opinião sobre a inclusão na turma de alunos com MSAI?- Na sua turma existem alunos com MSAI?- No caso afirmativo, é realizado algum tipo de diferenciação curricular (acomodações curriculares, adequações curriculares não significativas, adequações curriculares significativas) PEI (Programa Educativo Individual)?- Quem elabora as adequações curriculares para os alunos com MSAI?- Quais os aspetos que adequa para os alunos com MSAI e porquê?- Como promove a autonomia e a responsabilização do aluno com MSAI?- Existem materiais ou equipamentos de apoio adaptados às necessidades específicas dos alunos com MSAI?- Existem adequações nas formas de avaliação para os alunos com MSAI?

	<ul style="list-style-type: none">- Quais os problemas que enfrenta diariamente na implementação destas medidas?
Práticas Curriculares em Salas Inclusivas	<ul style="list-style-type: none">- Como planifica as aulas tendo em conta a diversidade dos seus alunos, nomeadamente os que têm adequações curriculares?- Existe uma partilha de tarefas na turma?- Os alunos com MSAI participam em situações de grande grupo?- Existem rotinas para diferentes momentos do dia? A que finalidades correspondem?- De que forma é feita a gestão do tempo?- Tem alunos com problemas de comportamento? De que forma costuma gerir esse mesmo comportamento?- De que forma está organizada a sala de aula? Quais os recursos pedagógicos de que dispõe?- Costuma atribuir as atividades tendo em consideração as necessidades dos alunos?
Práticas Colaborativas	<ul style="list-style-type: none">- Existe articulação/cooperação entre o professor de ER e o professor de EE?- Existe partilha de informações/estratégias entre os docentes?- Como é que a EMAEI promove essa articulação?

ANEXO B – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À DIRETORA DO AGRUPAMENTO

ANEXO C – TERMO DE DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Declaração de Consentimento Informado

NOTA: A Declaração de Consentimento Informado a redigir, deve ser específica, verdadeira e esclarecedora do Estudo/Projeto de Investigação, devendo ser acrescentados dados considerados pertinentes ou eliminados os não aplicáveis.

Compete ao Investigador(es) prestar aos Participantes do Estudo/Projeto as informações necessárias ao Consentimento livre e esclarecido.

Sugere-se que seja anexo à Declaração de Consentimento Informado um folheto informativo e esclarecedor sobre o Estudo/Projeto para facultar aos Participantes.

AO PARTICIPANTE / REPRESENTANTE:

Por favor, leia com atenção todo o conteúdo deste documento.

Não hesite em solicitar mais informações se não estiver completamente esclarecido.

Caro(a) Senhor(a)

No âmbito da realização de uma Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, a investigadora Inês Cristina Palhinhas Moreira Ferreira pretende realizar um Estudo de investigação com o tema **“Diferenciação e Adaptação do Currículo para a inclusão de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão no 1.º Ciclo do Ensino Básico”** e cujo objetivo principal é identificar as perceções sobre as práticas curriculares utilizadas pelos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico quando têm alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão nas suas salas.

A evolução dos conhecimentos científicos, nos mais diversos domínios, tem sido possível graças ao contributo da investigação, por isso reveste-se de elevada importância a sua colaboração através da sua participação.

Asseguramos que neste estudo serão mantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados, pois os investigadores consagram como obrigação e dever o sigilo.

Declaração de participante:

- *Declaro ter compreendido os objetivos, riscos e benefícios do estudo, explicados pelo investigador que assina este documento;*
- *Declaro ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o assunto e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora;*
- *Declaro ter-me sido assegurado que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada.*
- *Declaro ter-me sido garantido que posso desistir de participar a qualquer momento;*

Assim, depois de devidamente informado (a) e esclarecido(a) **autorizo a minha participação** neste estudo/projeto:

(Elvas, ___ / ___ / ___)

Nome:

Assinatura do Participante

BI/ CC n.º:, data/validade

Declaro que prestei a **informação adequada** e me certifiquei que a mesma foi **entendida**, ficando o **participante informado e esclarecido**:

Nome do investigador

Inês Cristina Palhinhas Moreira Ferreira

Assinatura

ANEXO D – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

Inclusão na escola	
Professor	- De que forma é feita a inclusão de novos alunos, de alunos de outras etnias/nacionalidades e/ou com MSAI?
1	Eu nunca tive alunos de outras nacionalidades, mas de etnia ou com necessidades específicas tenho tido muitas vezes. Os alunos sejam eles quem forem, às vezes, vêm transferidos de outras escolas são sempre bem acolhidos na sala de aula, bem integrados. São sempre apresentados à turma. Os colegas, normalmente, até os levam a conhecer as instalações e, portanto, são bem integrados. Tenho essa preocupação para que se sintam bem.
2	Procuramos que eles façam ao máximo possível aquilo que os outros fazem. Não me aconteceu, ainda, entrar nenhum menino na turma que não fizesse parte da mesma (desde o 1.º ano). Vai-se fazendo o trabalho ao mesmo tempo, tal e qual como faço com os outros.
3	Os alunos são sempre bem-recebidos e integrados no grupo/turma. Por vezes, a turma trabalha em grupos diversificados, onde esses alunos ficam integrados, quer alunos de etnia, quer alunos com MSAI, utilizando atividades diversificadas e disponibilizando tempo para a realização das tarefas.
4	A inclusão de novos alunos é um ato que não passa pelo professor titular, é mais um ato administrativo, que quem tem essa função realiza, de forma a que as turmas fiquem construídas de acordo com os normativos legais. Dentro da sala de aula, se a entrada do aluno for em momento posterior à formação do “grande grupo” tento que rapidamente se estabeleçam laços de empatia entre o novo aluno e o grupo, eventualmente abordando assuntos relacionados com a cultura de origem do novo aluno.
5	A escola é um lugar privilegiado de ação e de interação de diferentes atores, sendo que o professor desempenha um papel crucial no desenvolvimento educativo, deste modo a inclusão dos alunos é feita sempre tendo em conta que cada aluno é um ser único e, por isso, é

	<p>necessário promover o respeito mútuo pelas identidades pessoais e culturais de cada um. Assim, a inclusão acaba por ser um processo natural porque desde cedo ensino aos meus alunos o respeito pela diferença. Muitas vezes, a inclusão é mais difícil junto dos pais do que das crianças. É mais difícil para os pais aceitarem um menino de etnia, um menino de cor, um menino deficiente, do que para as crianças... para as crianças, principalmente as mais pequenas, não existe o conceito de “ser diferente”.</p> <p>Na minha sala de aula há a preocupação de incluir, não de segregar, os meninos de etnia, de outras nacionalidades, com Medidas Seletivas e Adicionais são incluídos em todas as atividades, são respeitados e são elementos ativos e participativos.</p> <p>Um sistema educativo para ter sucesso tem de garantir aprendizagens de qualidade para todos os alunos, tendo obrigatoriamente de tratar todos de igual forma. No passado, parecia impossível que todos pudessem ler, que as mulheres tivessem capacidade de votar, que as crianças com deficiência pudessem ir à escola. A história da democracia é a história dos que não tiveram medo de derrubar estas impossibilidades. Quando há 8 anos tive na turma um menino autista, sendo na altura o único autista, em Portugal, a frequentar o ensino regular, todos achavam que era louca, mas apesar de ter sido uma luta, foi das experiências mais enriquecedoras da minha vida e consegui que a sua inclusão fosse um sucesso.</p>
6	<p>Nas minhas turmas, estes alunos são incluídos em praticamente todas as atividades de forma natural, quando as preparo já adapto as atividades aos mesmos. Tento logo que os outros colegas os integrem de forma natural. É tudo feito de uma forma natural porque a planificação já está preparada e ajustada a esses alunos.</p>
7	<p>Depende das características dos alunos mas, no caso das etnias (que é a experiência maior que tenho) esses alunos estão integrados, fazem o mesmo trabalho que os outros mas têm que se ter sempre em atenção a etnia a que eles pertencem, a cultura, as orientações que eles têm dos</p>

	<p>pais e os seus interesses. Procuo sempre aquilo que os motiva mais. Por exemplo, eu tinha alunos que não tinham interesse, não queriam andar na escola então, eu agarrava-me ao facto deles quererem ter a carta, como os pais tinham, ou o primo e eu agarrava-me a esse aspeto para os motivar. Era a forma de os integrar. Vais trabalhar aqui, vais aprender para depois tirares a carta. Tinha que ser assim porque são casos em que a desmotivação é muito grande. A escola, muitas vezes, não lhe diz nada nos termos em que está porque em casa veem a escola com outros olhos. Tento arranjar estratégias de motivação.</p>
8	<p>As turmas não são feitas por nós. São feitas por quem tem que as fazer. Se a turma já estiver formada são colocados onde houver vaga. Se a turma for formada de início, com alguns alunos que já venham com medidas, ou seja, já venham sinalizados tendem sempre a fazer com que as turmas sejam só de 20. Na minha turma, inicialmente eles são tratados todos da mesma forma, ou seja, conforme as necessidades educativas que eles apresentam assim eu vou trabalhando. Não é porque é cigano, não é porque é um menino com necessidades especiais, vamos trabalhando conforme aquilo que eles necessitam. Tentando sempre que eles estejam o máximo integrados nos grupos.</p>
Professor	<p>- O Agrupamento proporciona ações de formação aos professores de forma a responder à diversidade dos alunos?</p>
1	<p>Depois da publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 tivemos várias reuniões para esclarecer a aplicação deste decreto, já que era novo.</p>
2	<p>Sim, através do Centro de Formação.</p>
3	<p>No início da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 o Agrupamento providenciou diversas reuniões para nos orientar.</p>
4	<p>As ações de formação proporcionadas resultam, na sua maioria do plano de formação que os diferentes agrupamentos que constituem o nosso centro de formação propõem. Tenho conhecimento que, fundamentalmente por os nossos alunos se poderem considerar com</p>

	uma heterogeneidade elevada, o Agrupamento propôs ao CEFOPNA determinadas formações.
5	O Agrupamento não proporciona ações de formação aos professores de forma a responder à diversidade dos alunos, mas dá conhecimento das formações do CEFOPNA e também somos nós, enquanto professores, que ao sentir necessidade de formação, temos que procurar resposta, temos que investigar...encontrar soluções.
6	Sim, este Agrupamento faz muito isso em articulação com o CEFOPNA, centro de formação de Portalegre, do professor Francisco Simão. Recentemente participei numa ação intitulada “Diferenciação pedagógica aplicada à sala de aula”, em que consegui adquirir muitos instrumentos e formas diversificadas de trabalhar com estes alunos. Foi uma ação de 50 horas, 25 presenciais e 25 não presenciais.
7	Que eu tenha conhecimento, não. Assim específicas, não. Às vezes surgem ações de formação para crianças com determinadas medidas mas, sou sincera, não sei se é o Agrupamento que está a arranjá-las, se é através dos centros de formação. Para miúdos com medidas têm surgido algumas. Por acaso eu nunca fiz. Nunca frequentei.
8	Sim. É uma questão de quando nós necessitamos de procurar e de fazer.
Professor	- Existe uma EMAEI? Como é constituída?
1	Sim, é como é obrigatório por lei, acho eu. Tem um Coordenador (que é um membro da Direção), a Psicóloga, a Coordenadora da Educação Especial, a Coordenadora do 1.º Ciclo, a Coordenadora do 2.º Ciclo e a Coordenadora do 3.º Ciclo.
2	Existe essa equipa. É constituída por vários membros da comunidade desde os professores de Educação Especial, professores Titulares de Turma e membros da Direção.
3	Existe sim. É constituída por um membro da Direção, que é o coordenador da EMAEI, a Psicóloga do Agrupamento, a Coordenadora

	da Educação Especial, a Coordenadora do 1.º Ciclo, a Coordenadora do 2.º Ciclo e a Coordenadora do 3.º Ciclo.
4	Sim, existe. É constituída por um adjunto da diretora que coordena, professores do conselho pedagógico com funções de coordenação nos diferentes níveis de educação e ensino, a psicóloga do Agrupamento, como elementos permanentes e, consoante os casos a abordar outros docentes ou técnicos que estejam diretamente relacionados com os casos a abordar.
5	São elementos permanentes da equipa: um dos docentes que coadjuva a diretora, uma docente de Educação Especial, três membros do Conselho Pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino: a coordenadora do departamento do 1.º Ciclo; as coordenadoras dos Diretores de Turma do 2.º e 3.º Ciclo e a Psicóloga.
6	Sim, no Agrupamento existe uma EMAEI da qual faz parte um membro da direção, a Psicóloga, um representante de cada Ciclo (1.º, 2.º e 3.º) e a Coordenadora da Educação Especial.
7	Sim. Como digo, eu este ano não tive alunos com medidas mas sei que existe a equipa. Que é a EMAEI. Tenho ouvido falar as minhas colegas. Além disso, tenho um miúdo com problemas na fala que iniciou o processo mas o mesmo não pôde ser concluído por causa da pandemia. No próximo ano irei ter, até mais do que um, está previsto irão ser referenciados porque já não houve oportunidade para isso este ano. Sei que existe essa equipa e que há uma boa coordenação.
8	Não tenho grande conhecimento. Não é que não me tivesse chegado ou não fossem feitas reuniões no ano letivo passado mas como eu, este ano, tive um pouco afastada desse grupo uma vez que não tinha [alunos com medidas]. Sei que é constituída pela Psicóloga, pelos Coordenadores de Ciclo, pelo Coordenador do Ensino Especial.

Professor	- Qual o tipo de trabalho desenvolvido pela EMAEI?
1	Ajuda na elaboração dos RTP's, dos PEI's dos alunos que têm dificuldades, propõe as medidas de suporte à aprendizagem para cada aluno, acompanha o funcionamento do CAA.
2	Eles inicialmente fazem o balanço dos alunos que há e a distribuição pelas turmas da forma mais equilibrada possível, preparam os documentos que nós depois vamos aplicar e onde vamos registar todas as informações desses alunos. Reúnem, periodicamente, talvez uma vez por mês (não tenho bem a certeza).
3	Tenho conhecimento que propõe as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar para cada aluno; acompanha a aplicação das medidas de suporte à aprendizagem; sensibiliza para a educação inclusiva; acompanha o funcionamento do CAA; ajuda na elaboração dos RTP's e PEI's dos alunos.
4	Em primeiro lugar a EMAEI é o elo de ligação entre a escola e a família. De entre as suas atribuições destacam-se a proposição das medidas de suporte à aprendizagem, acompanhar a aplicação das medidas, consideradas mais adequadas para cada aluno, elaborar os relatórios técnico-pedagógicos e, acompanhar e supervisionar o funcionamento do CAA.
5	<p>As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sejam universais, seletivas ou adicionais, seguem procedimentos específicos de tomada de decisão, pela equipa multidisciplinar, baseada nos dados ou evidências, decorrentes da avaliação e monitorização sistemática dos progressos do aluno, com enfoque em dimensões pedagógicas e curriculares, e numa lógica de corresponsabilização dos diferentes intervenientes.</p> <p>A EMAEI deve identificar no RTP as medidas a mobilizar, o modo de operacionalização de cada medida, sendo também responsável pela implementação das medidas em função do perfil adequado. É também</p>

	da responsabilidade desta equipa os procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida.
6	Esta equipa avalia as propostas de integração no Ensino Especial (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) dos alunos e aprova ou não, atribuindo medidas de apoio. Assim, a EMAEI desempenha um papel fundamental na identificação das medidas de suporte mais adequadas a cada aluno, assim como no acompanhamento e monitorização da eficácia da sua aplicação, através da Psicóloga e dos Docentes de Ensino Especial.
7	Eu não estou muito por dentro mas sei que havia muitos contatos porque ouvia as minhas colegas e apercebia-me que havia contatos a nível telefónico, reuniões periódicas, pediam informação. Existia uma relação de correspondência para estarem a par das necessidades e das dificuldades dos professores e daquilo que os miúdos estão a requerer também para saberem quais são os profissionais que têm que intervir no processo.
8	Aquilo que eu já tive conhecimento foi sempre uma tentativa de ajuda, ou seja, de entreajuda entre o professor titular e a equipa apesar de o professor titular muitas das vezes ou a maioria das vezes estar sozinho.
Professor	- Acha que o trabalho desenvolvido pela EMAEI responde às suas necessidades?
1	Sim, os alunos são apoiados pelos técnicos necessários. Claro, o professor acha sempre que o tempo é pouco. O tempo destinado a cada um é muito pouco.
2	Por agora, sim. Penso que sim. Se calhar também tenho tido sorte com quem me faz chegar a informação da Equipa. É a professora de Educação Especial que me faz chegar toda a informação. Normalmente, a coisa corre bem.
3	Sim.

4	Sim. Apenas lamento a escassez de recursos que, por vezes, implicam uma resposta mais demorada.
5	<p>A EMAEI teve sempre um trabalho colaborativo entre docentes e restantes agentes educativos, bem como em toda a comunidade educativa, fazendo sempre uma partilha coletiva da visão e dos valores do que se pretende na Educação Inclusiva, o que penso ter sido fundamental para que a mesma tenha sido efetiva no nosso Agrupamento.</p> <p>Penso que neste momento estamos todos a fazer caminho, dando os passos para que a Escola seja uma escola de possíveis e não de impossíveis. Neste fazer caminho, nenhuma criança, aluno ou aluna ficou “para trás” desde o início do presente ano letivo. Não ficámos “parados”. Estamos todos a caminhar. Sem caminhar, não se faz caminho. Hoje, estamos a caminhar assim. Amanhã, por certo, caminharemos melhor. Todos os dias no nosso Agrupamento se tenta fazer mais e melhor e todos os dias se tenta melhorar, com os recursos humanos que temos.</p>
6	Sim, dentro do possível. No entanto, como atualmente existem muitos alunos com este tipo de necessidades educativas especiais, as horas de apoio atribuídas são sempre poucas no que se refere às necessidades reais.
7	Sim.
8	Não, não responde porque as crianças são muitas, as necessidades são muitas, mesmo nós com alunos ditos “normais” vimo-nos aflitas quanto mais quando temos crianças integradas a precisarem todas elas de trabalhos diferenciados. Por muito que a equipa queira fazer não consegue porque não há professores, não há pessoal.
Professor	- Como é feita a articulação com a EMAEI?
1	É feita em reuniões de avaliação normalmente com a Psicóloga e com a professora de Educação Especial que apoia a turma.

2	É através da professora de Educação Especial mas, também, já temos recebido através do (não sei se é Presidente/Responsável/Coordenador) da Equipa. Também já temos recebido informações diretamente dele.
3	Através da Psicóloga do Agrupamento ou pela professora de Educação Especial.
4	A marcação formal das reuniões é sempre da responsabilidade do Coordenador. Estas podem ocorrer por sua iniciativa, por solicitação de algum professor, ou de outro técnico com funções na equipa. Ocasionalmente poderão ocorrer reuniões solicitadas por algum encarregado de educação, quando o Coordenador a achar pertinente.
5	A articulação com a EMAEI é feita através da Coordenadora do 1.º Ciclo, das professoras de Educação Especial e/ou pela Psicóloga escolar.
6	Através de reuniões com o representante de ciclo, que depois transmite à equipa e através da Psicóloga e docente de Ensino Especial, com os quais tenho reuniões frequentes, para darem feedback.
7	Sei que havia contatos. Muitas vezes, também, apercebia-me que iam à escola diretamente, ou então, faziam reuniões. Estavam constantemente a pedir relatórios. Havia uma articulação a diferentes níveis/de diferentes formas com os professores das turmas.
8	Sempre que tive necessidade de contactar, de telefonar, principalmente com a Psicóloga, ela está sempre disponível. Sempre dentro daquilo que ela consegue fazer, faz. Depois também depende muito dos colegas que nos vão auxiliar [de Educação Especial] uma vez que quase nunca são os mesmos (o que também não é nada bom, porque se eles já estiverem a fazer um trabalho com uma criança e estivesse tudo a correr bem era muito importante que esse colega continuasse o que não se verifica a maior parte das vezes).

Professor	- O espaço físico da escola está acessível a alunos com mobilidade reduzida?
1	Está sim, foram feitas obras recentemente.
2	Está. Eu acho que sim porque eu, no ano passado, tive um aluno com mobilidade reduzida e facilitou-se sempre esse aspeto. Aliás, a própria professora de Educação Especial tem mobilidade reduzida e ela vai à minha sala e os alunos também. Portanto, facilitou-se o transporte até à porta da sala. Também temos rampas de acesso, temos tudo.
3	Sim.
4	Embora tenha havido um investimento nesse sentido, nomeadamente construção de rampas metálicas, por razões estruturais dos edifícios, que são muito antigos, as condições não são as mais adequadas.
5	Sim, existem rampas fixas e existem as rampas amovíveis que podemos adaptar aos edifícios.
6	Desta escola não. Não temos alunos com essa problemática mas se tivéssemos tinham que ser feitas muitas adaptações. Esta escola tem um piso térreo com pedras, não tem a passadeira, por exemplo, para cadeiras de rodas para meninos com necessidades motoras.
7	Acessível? Penso que sim, que está. Agora se tem as condições ideais nós sabemos que estamos sempre longe disso. Tenho-me apercebido de alunos que têm passado por lá, que necessitam, sei que são logo tomadas medidas para que o aluno tenha acesso aos diferentes espaços da escola. Tem havido essa preocupação, sim.
8	Não está. Nem para mobilidade reduzida nem para os outros. São demasiadas crianças a trabalhar no mesmo espaço, principalmente na mesma sala. Claro que há rampas, nesse sentido sim mas depois não são escolas a pensar propriamente em crianças com mobilidade reduzida.

Gestão Curricular	
Professor	- Qual a sua opinião sobre a necessidade de elaboração do PTT?
1	É muito útil porque define, no início do ano, o trabalho que tem que ser realizado, ajustado àquela turma e à diversidade de alunos que temos naquela turma. É muito importante.
2	O PTT é um documento importante. Não há dúvida nenhuma. Fica registado tudo inerente à turma, seja dos alunos nestas situações seja do grupo todo. É um documento que fica arquivado e que passa aos professores seguintes. Acho que é fundamental para os professores seguintes terem acesso ao documento. Portanto, o que eu vou acabar este ano de 4.º ano, acho que deve passar para o Diretor de Turma de 5.º ano que irá apanhar os alunos desta turma.
3	O PTT é um documento elucidativo da ação pedagógica desenvolvida durante o ano letivo por professores e alunos. Dele fazem parte toda a envolvente que determina o processo ensino/aprendizagem.
4	É um instrumento de trabalho que se justifica, principalmente, quando outros profissionais intervêm no trabalho da turma, para dessa forma a conhecerem melhor.
5	A elaboração do PTT é importante porque acaba por ser um pouco o registo de tudo o que é a turma, os problemas que tem...as dificuldades que enfrenta...o trabalho que é feito...as estratégias que são utilizadas...na realidade é um documento orientador que tal como todos os documentos visa promover o sucesso dos alunos.
6	Concordo plenamente, o PTT reflete tudo o que se faz e desenvolve com a turma, resume todas as informações sobre a mesma, sobre cada um dos alunos, as autorizações, as planificações. No PTT está tudo resumido. Vai sendo constantemente atualizado ao longo do ano. Se vem um professor novo no ano seguinte sabe tudo o que foi trabalhado com a turma, as problemáticas que surgiram, como foram resolvidas. Está tudo resumido no PTT. Acho que é um instrumento muito bom.

7	Eu sou sincera, muitas vezes fazemos essa pergunta. Porquê o PTT? O PTT, para mim, quando estou a construí-lo ao que dou mais importância é aquele espaço que nós temos para os alunos que têm condições especiais, familiares, as condições inerentes a eles enquanto pessoa, isso acho que é importante para termos em atenção essas características do aluno, aspetos familiares, do meio onde eles vivem, é a parte que nos desperta para isso. Depois no resto, sou sincera acho que nos moldes em que está a ser feito e aplicado não vejo que tenha assim muita importância.
8	Se o PTT fosse feito como tinha que ser feito, ao longo do ano seria uma mais-valia mas como geralmente não é feito, é mais só no final do ano é uma mais-valia para quando um professor deixa a turma e vem outro professor apanhar a turma saber o que é que foi feito, como é que se pode trabalhar e o que é que se trabalhou naquela turma. Penso que está um bocadinho obsoleto.
Professor	- Quem é o responsável pela elaboração do PTT?
1	É o Professor Titular de Turma.
2	É o Professor Titular de Turma ou o Diretor de Turma consoante se trate do 1.º Ciclo ou dos 2.º e 3.º Ciclos.
3	O responsável é o Professor Titular de Turma.
4	Fundamentalmente o Professor Titular de Turma.
5	De acordo com o Despacho normativo 24-A/2012, de 6 de dezembro, estes planos visam a promoção do sucesso escolar dos alunos, podem ser orientados para a turma ou individualizados e devem ser realizados e avaliados, sempre que necessário, em articulação com outros técnicos de educação e em contacto regular com os Encarregados de Educação. No entanto, na verdade o único responsável pela elaboração do PTT acaba por ser o Professor Titular de Turma, pelo menos no primeiro ciclo.

6	O responsável principal é o Docente Titular de Turma, por vezes, em parceria com os docentes de apoio e Ensino Especial.
7	Penso que é o Professor Titular de Turma. Quem intervêm mais é o Professor Titular de Turma.
8	No nosso caso é o Professor Titular de Turma.
Professor	- Quais os aspetos que considera mais importantes no PTT?
1	O que eu considero mais importante é a planificação das atividades que fica definida porque é importante para encontrar respostas adequadas a todo o tipo de alunos que temos.
2	Eu acho que todos os aspetos que vão no PTT são importantes porque ficam os registos de tudo o que é feito ao longo do ano não só a nível da avaliação como de atividades em que participam, como de descrições dos alunos. Tudo o que vai para o PTT faz lá falta.
3	Este documento permite aos professores efetuar a inclusão de todas as crianças dentro da turma. Com as especificidades de cada um dos alunos que constituem a turma, procura-se encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente. Este documento pressupõe uma maior capacidade de decisão por parte dos professores relativamente ao desenvolvimento e gestão curricular e uma maior articulação entre as diferentes disciplinas, servindo de base ao trabalho a desenvolver nas aulas da turma em questão, ao longo do ano, por cada professor.
4	Considero mais importante a caracterização dos alunos e a informação que é fornecida sobre cada um.
5	O PTT é uma forma de organizar as atividades e os conteúdos que serão trabalhados na escola durante o ano letivo. Este documento esboçará as intenções da escola, explicitando os objetivos que cada professor ou turma espera atingir durante o ano letivo. Acaba por ser a “Bíblia da Turma”.

	<p>Antecipar as situações e atividades durante o ano letivo acaba por contribuir para melhorar o processo de ensino/aprendizagem e, ainda, evita que a escola possa ter surpresas desagradáveis. Isto não quer dizer que mesmo planificando...programando...não possa ser surpreendida, como nos aconteceu este ano letivo com o Covid. Este ano o grupo de 4.º ano tinha tudo programado, os projetos todos feitos, aprovados, muitos até financiados e veio o Covid e estragou tudo. Mas no PTT um dos aspetos mais importantes é sem dúvida o planificar...programar...projetar!</p> <p>Em poucas palavras, a planificação pedagógica significa conhecer as necessidades e a realidade da instituição, estabelecer objetivos e metas, destinar recursos materiais e financeiros e gerir pessoas e tempo. Desta forma, é possível antecipar obstáculos e antever ações, a fim de colaborar com o desenvolvimento educacional dos alunos.</p> <p>Além de questões que podem parecer burocráticas a princípio — como definição de turmas, distribuição dos conteúdos pela grade de horários e elaboração do calendário escolar —, o planeamento é fundamental para a compreensão de como a instituição pode cumprir a sua missão diante dos seus projetos e obstáculos particulares.</p> <p>Na planificação pedagógica, é essencial analisar dois aspetos da realidade escolar: a realidade interna: reflete o número de docentes, as infraestruturas, as dificuldades enfrentadas pela gestão, os objetivos pedagógicos a serem atingidos, entre outros pontos relevantes; e a realidade externa: o relacionamento da escola com a família dos alunos e com a comunidade na qual está inserida. Só assim sabemos o que podemos planear...se podemos fazer projetos se podemos pedir financiamentos...no fundo se podemos ir mais além...se podemos sonhar...</p>
6	Toda a sua estrutura, o fato de ter informação pertinente em relação à turma, aos seus alunos e tudo o que se desenvolve com a mesma turma.

7	Eu reforço isso. Eu falo do PTT que tenho e que tem a mesma estrutura que o dos meus colegas porque nós divulgamos isso. O restante são informações que nós já temos espalhadas por vários ramos a que a escola tem acesso ou pela parte administrativa. Sei lá, há muita coisa que lá está que eu acho que é repetição enquanto que aquele campo mais específico dos alunos/com as características dos alunos que constituem a turma está mais ali. Acabo por ser eu que tenho mais esse conhecimento. Esse aspeto para mim é fundamental. Acho que é o mais importante.
8	Principalmente aquela parte da caracterização, aquilo que foi feito ao longo do ano para que alguém que pegue na turma perceba o que está a ser feito, o que foi feito, o que é que aquela turma trabalhou, o que é que aquela turma precisa, mais nesse sentido.
Professor	- Planifica as atividades em conjunto com os alunos?
1	Só em atividades pontuais. Normalmente, no dia a dia sou eu que planifico a semana.
2	Algumas atividades são planificadas com eles. A maioria se calhar não. Saem de mim embora, às vezes, também os faça perceberem que são eles que também estão a participar. Algumas atividades são planificadas com eles em colaboração.
3	Algumas atividades sim, pontualmente. Com a extensão dos currículos essa estratégia consumiria bastante tempo que implicaria o não cumprimento do programa.
4	Depende do tipo de atividades, mas não é minha prática regular.
5	Sim, sempre que possível. Muitas vezes, até mudamos o “rumo das aulas” no próprio dia...por vezes alguma das crianças chega à sala de aula com uma novidade...um problema...algo que por um motivo ou outro a está a destabilizar, então a aula acaba por ser em torno desse “motivo”. Ao fim de 25 anos a vida já nos dá traquejo para que o

	possamos fazer. No entanto, também há muitas aulas que planificamos juntos...muitas atividades que são eles que sugerem.
6	Preparo eu, mas sempre tendo em conta o <i>feedback</i> dos trabalhos que eles desenvolveram e as suas necessidades específicas. Por exemplo, se há um determinado conteúdo que eles não compreenderam bem eu planifico para reforçar esse conteúdo nem que seja durante mais tempo do que o previsto. Sou eu que preparo, sou eu que planifico mas sempre tendo em conta os <i>feedbacks</i> que recebo dos alunos.
7	Os conteúdos programáticos não. Geralmente as atividades que são programadas com os alunos são mais atividades que faço de articulação curricular. Aquelas atividades diferentes sem ser aquelas atividades de Português, Matemática, por aí fora. Atividades que nós façamos por aí, sim. Normalmente gosto de fazer planificação também para que eles saibam o que vamos fazer, o que vai surgir e como. É uma forma de os motivar para essas práticas.
8	Não. Uma por outra não digo que não mas no geral não.
Professor	- Promove atividades de entreajuda em grupos heterogéneos?
1	Sim, muitas vezes. Os mais despachados ajudam os que têm mais dificuldades. Outras vezes, nos grupos, tento sempre pôr os alunos que têm mais dificuldades dentro de um grupo mais forte para se poderem ajudar uns aos outros.
2	Por vezes sim. Quando a temática e a atividade se proporcionam, sim procuramos fazer isso.
3	Sim, sempre que é possível.
4	Sim, promovo a entreajuda entre os alunos e mais, considero que é uma vertente importante no processo ensino/aprendizagem.
5	Sempre! Na minha sala de aula trabalha-se sempre em “regime de entreajuda” e de aluno mentor. Desde o primeiro ano que os ensino a

	importância de se ajudarem mutuamente e o quanto isso valoriza quem ajuda e quanto fortalece quem é ajudado.
6	Sim, bastantes vezes, trabalho a pares principalmente. Os alunos com “mais capacidades” coloco-os sempre ao lado de um aluno com mais dificuldades para se irem apoiando mutuamente porque a turma é muito grande, tem mais de vinte alunos, e assim é uma forma de reforçar as aprendizagens embora eu vá sempre controlando (ver se o aluno “mais fraco” está a compreender, ele vai sempre ter explicações individuais mas vai ter sempre o apoio do colega do lado).
7	Sim, às vezes em grupos ou até mesmo a nível individual, aluno. Coloco um colega que eu veja que tem mais aptidão/mais facilidade com outro para o ajudar. Às vezes faço isso. Faço, sempre que possível.
8	Sim, sempre porque as turmas cada vez são mais heterogéneas. Isso é logo à partida. Se queremos trabalhar em grupo temos que fazer mesmo isso. Aliás, até facilita o trabalho.
Professor	- Modifica a organização da sala de aula em função das atividades?
1	Muitas vezes. Às vezes quando o próprio espaço da sala de aula é pequeno até nos deslocamos ao espaço da Biblioteca que é maior para certo tipo de atividades.
2	Sim, sem dúvida. Mudamos muitas vezes a disposição da sala e mesmo a disposição dos alunos. Eu houve um período de tempo em que todas as semanas mudava os alunos de sítio. Eles na segunda-feira de manhã já se punham em ordem porque sabiam que era para trocar. Às vezes, até quando eu dizia: - Esta semana não trocamos porque na semana passada correu bem. Ficavam zangados porque queriam mudar de sítio. Aquilo era engraçado!
3	Sim, diversas vezes ao longo do ano.

4	Não é uma prática regular mas por vezes sim, quando as atividades o justificam.
5	Sim claro! A minha sala de aula está em constante mudança, no entanto tenho sempre a preocupação de manter as tutorias.
6	Sim, quando necessário modifico conforme o tipo de atividades que estamos a desenvolver, às vezes, até a disposição física da sala.
7	Sim, faço isso. Depende da atividade. Normalmente faço isso. Dá muito trabalho, sou sincera, porque as mesas são muito grandes, são mesas de dois lugares. O mobiliário não é muito fácil de ajustar à sala e também de ajustar a determinadas atividades. Por exemplo, agora estava com esta turma mais reduzida e, mesmo assim, tinha dificuldades atendendo às características do mobiliário. A sala é uma sala já com muitos anos “do centenário” e depois o mobiliário é um mobiliário já mais moderno e muito grande mas eu tento sempre. Aliás, há atividades que “pedem” que os alunos estejam dispostos de uma maneira diferente na sala de aula.
8	Sempre. Não mudo mais porque as salas são muito pequenas e os miúdos são muitos. É muito complicado estarmos constantemente a mudar se não mudava quase todos os dias.
Professor	- Utiliza materiais diversificados nas suas aulas?
1	Sim, tento diversificar os materiais conforme a disciplina que estamos a trabalhar e conforme a necessidade. Sim. Tento diversificar os materiais para não irmos sempre para os manuais e para as fichas.
2	Sim. Utilizo os tablets, outro tipo de materiais das expressões plásticas, quando fizemos aquelas atividades da Matemática até fomos buscar aquelas barrinhas velhas, como eles lhes chamavam [Cuisenaire].
3	Sim, consoante as atividades.
4	Sim, e recorro a diferentes tecnologias. Também gosto de utilizar materiais feitos pelos próprios alunos.

5	Tento, sempre que possível, diversificar os materiais pedagógicos que utilizo na sala de aula, até porque cada vez é mais difícil motivar os alunos.
6	Bastantes vezes, tendo em conta os recursos existentes, mas também compro muitas vezes os recursos necessários e trago recursos meus que tenho adquirido com base nas necessidades. Já são alguns anos de experiência e, normalmente, sei o tipo de recursos que faz falta. Nem sempre há esses recursos devido às verbas que o Ministério da Educação dá pelo que eu já tenho esses recursos em casa e para cada escola que vou levo os meus e utilizo-os em articulação com os que há na escola. Costumo diversificar bastante.
7	Sim, tento sempre utilizar materiais atualizados. Por exemplo, neste ano utilizava diariamente o livro virtual, computadores individuais, tablets é que não (só com a colaboração de uma equipa que estava lá, que era a equipa do “Mais Sucesso”) porque com crianças pequenas é muito complicado porque não têm conhecimentos nenhuns. Utilizo o quadro interativo, o livro virtual (a que eles já estavam habituados e que eles gostavam muito). Tento sempre ir utilizando esses meios que estão ao meu dispor.
8	Sim, sem dúvida. Principalmente se tivermos crianças com dificuldades de aprendizagem temos mesmo que recorrer a “tudo e mais alguma coisa” para que se consiga trabalhar e para que eles estejam minimamente interessados no que estamos a trabalhar. Não há nada como diversificar.
Professor	- Como é feita a avaliação dos alunos?
1	A avaliação é contínua. Portanto é ao longo do tempo. No entanto, fazemos a avaliação diagnóstica no início do ano, fazemos a avaliação formativa para perceber o que está bem consolidado e o que é preciso voltar a abordar e, no final de cada período, fazemos a avaliação sumativa.

2	A avaliação para mim é desde que eles entram na sala até que saem. Portanto, desde o momento em que entram, a postura, tudo, tudo, tudo. A avaliação sumativa realmente é importante mas eu faço uma avaliação mais formativa e diária.
3	Com base na avaliação formativa e sumativa.
4	A avaliação é feita diariamente, pelo trabalho realizado na sala de aula. Não valorizo especialmente a avaliação de “dois testes por período”, considero-a mais uma forma de cumprir os normativos legislativos. Para mim avaliação é diferente de seriação/ordenação, mas parece não existir coragem política para o assumir.
5	A avaliação dos alunos é feita de forma contínua. É avaliada a sua participação nas aulas, a apresentação dos trabalhos, se faz ou não os trabalhos de casa, a assiduidade, a pontualidade, o comportamento, e claro depois de uma forma mais formal é feita a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. No entanto, como eu costumo dizer aos meus alunos, desde que põem o pé dentro da escola, os alunos, estão sempre a ser avaliados.
6	A avaliação dos alunos integrados no regime educativo especial é adaptada. Se no seu plano estiver a adaptação da avaliação é sempre adaptada, mais simplificada, com recurso a teste americano, ou oral. Todos os testes têm uma parte oral mas se for necessário estes alunos fazem uma parte oral maior e menos escrita. A escrita é sempre adaptada às suas dificuldades. A avaliação é sempre adaptada.
7	A avaliação realmente é um processo muito difícil. É feita a avaliação da parte da oralidade, da postura na sala de aula, do comportamento, o interesse e também daquilo que eles vão realmente adquirindo, normalmente as competências e os objetivos, de acordo com os programas para alguns (sou sincera) porque há outros em que não podemos ter em atenção o programa. Temos que ter mais em atenção é o aluno porque se temos em consideração o programa à partida estamos já a fazer uma grande separação. Há crianças que requerem que se olhe

	<p>muito mais ao ritmo de trabalho, ao interesse, às capacidades porque há crianças que têm capacidades, mas que levam mais tempo a fazer aquisições. Então a avaliação, essencialmente é pelo interesse, o empenho do aluno (eu dou muito valor a isso) e ao que ele vai conseguindo fazer.</p>
8	<p>A avaliação dos alunos geralmente é feita através da ficha mas também muito através daquilo que eles vão fazendo dia a dia dependendo, também, do tipo de crianças que são. Se forem crianças com dificuldades de aprendizagem acentuadas tudo aquilo que eles fazem tem que ser valorizado/avaliado não podemos estar à espera de uma ficha de avaliação para avaliarmos e nos outros igual.</p>
Professor	<p>- Os alunos fazem autoavaliação?</p>
1	<p>Sim, fazem sempre no final de cada período. Às vezes, também fazem no final de algumas atividades em especial. Este ano, como estamos à distância hei-de enviar a ficha de autoavaliação no plano de trabalho da última semana para fazerem em casa. Fazem sempre.</p>
2	<p>Sim, no final de cada período fazemos a autoavaliação. E, às vezes, mesmo no final de determinadas atividades fazemos a autoavaliação.</p> <p>Pergunto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Então como é que isto correu? - Como é que foi para ti? - O que é que tu achaste? <p>Às vezes, há atividades em que fazem mesmo a autoavaliação daquela atividade só.</p>
3	<p>Sim.</p>
4	<p>Sim, e desde muito cedo. Considero um elemento fundamental no processo ensino/aprendizagem a autoavaliação e reflexão sobre o trabalho realizado.</p>
5	<p>Sim, os alunos fazem autoavaliação no final de cada período.</p>

6	No 1.º e 2.º anos, oralmente ou com emojis numa ficha que eu leio. No 3.º e 4.º anos fazem sempre por escrito.
7	Eu costumo fazer autoavaliação. Quando são anos, como é o caso, do 1.º ano fazemos mais oralmente. Houve anos em que fazíamos uma fichazinha muito simples adaptada a eles. Não é fácil porque, às vezes, eles têm um bocado de dificuldade, mas tento sempre fazer com eles a parte da autoavaliação para eles também terem uma noção eles próprios. Por exemplo, no final da semana, no final dos períodos fazíamos sempre mas é um espaço de tempo muito grande para a criança e então, semana a semana, gosto de fazer com eles essa autoavaliação para eles próprios refletirem um pouco também e verem o comportamento, o interesse, se trabalharam, se foram ao encontro daquilo que estava a ser ali pedido diariamente. Isso costumo fazer.
8	Sim.

Diferenciação Curricular para alunos com MSAI	
Professor	- Qual a sua opinião sobre a inclusão na turma de alunos com MSAI?
1	A inclusão destes alunos na turma é sempre positiva. É uma mais-valia para eles e acho que para os colegas também. É bom porque habituam-se a ver que pode haver miúdos diferentes, com outras capacidades e isso é ótimo para todos. No entanto, eu acho que a integração destes alunos devia ser feita em turmas mais pequenas. Com 26/27 alunos é muito complicado.
2	Eu sou plenamente a favor. Portanto, sempre que possível, o máximo tempo possível eles devem estar com os outros meninos em circunstâncias o mais normais possíveis.
3	Sou da opinião que devem estar integrados na turma.

4	Admito que seja vantajoso para os alunos, mas geralmente não é muito do agrado dos professores, talvez por não terem formação adequada no âmbito da diferenciação pedagógica.
5	Sou completamente de acordo, até porque como já lhe disse, há 8 anos atrás, eu era a única professora em Portugal que tinha um aluno autista profundo a frequentar o ensino regular. Foi uma luta muito grande, uma aprendizagem enorme para mim e para todos os alunos daquela turma e acredito que durante 4 anos fizemos diferente. Neste ano, os alunos com MSAI que tive na turma estiveram completamente incluídos na turma e vão acompanhar a turma no 2.º Ciclo.
6	Concordo plenamente, mas deviam ter mais horas de acompanhamento dos docentes de Ensino Especial como já referi anteriormente, mas concordo muito com a inclusão. Já trabalhei vários anos com alunos com este tipo de problemáticas e é muito melhor estarem incluídos numa turma de ensino regular, embora às vezes faça falta fazer determinado tipo de terapias no exterior, mas a maior parte do tempo é bom estarem integrados. O que deveria melhorar é o número de horas de acompanhamento do Ensino Especial.
7	Eu concordo realmente com a inclusão dessas crianças. Estou a falar de casos que eu já tive porque eu já tive várias crianças com medidas na minha turma e tenho tido casos em que realmente fiquei muito satisfeita pelos resultados que a criança alcançou. Não é fácil quando nós nos vimos sozinhos porque, muitas vezes, existem as medidas, existe todo um processo, mas muitas vezes o Professor Titular vê-se muito sozinho. Eu, pelo menos, sentia-me porque via que aquela criança precisava de mais a nível de recursos humanos. Muitas vezes, nós temos tudo no papel, mas faltam recursos humanos para levar para a frente. Eu sempre tentei que essas crianças se sentissem integradas. Sempre me apoiei em contatos com a Psicóloga. Muitas vezes, quando tinha dúvidas de alunos meus, aconselhava-me com a Psicóloga. A Psicóloga ia ao terreno e via se era uma criança que estava a necessitar e ajudava-me também a perceber o que era o melhor para essa criança. Acho que tudo

	aquilo que se faça para que a criança se sinta bem e progrida dentro das suas capacidades eu acho que é de se fazer.
8	Depende das medidas. Hoje em dia é fácil uma criança ter medidas. Portanto, se forem aquelas medidas “leves” sem dúvida alguma. Nos outros casos sim, mas não pode ser só dizer que estão inclusos, com eles tem de vir tudo aquilo que eles precisam e que a escola não têm e não pode dar aquilo que não tem. Principalmente, ajuda por parte dos técnicos e depois cada caso é um caso. Depende das dificuldades que a criança tem, de tudo aquilo que ele trás com ele, da bagagem que ele trás. Sem dúvida alguma, se pode incluir uma criança e dizer que aquela criança está inclusa numa turma. Não, está inclusa mas levou isto, tem isto e tem isto. Escrever num papel que ele tem ou que ele precisa e depois não aparecer esqueçam porque isso não é inclusão. Isso é mais uma criança que está ali no meio de um grupo a tentar fazer alguma coisa pela vida.
Professor	- Na sua turma existem alunos com MSAI?
1	Sim, este ano tenho 2.
2	Sim, existem 7 alunos.
3	Sim, tenho 7 alunos.
4	Sim, existem 2 alunos.
5	Sim, existem 10 alunos.
6	Sim, existem 3 atualmente.
7	Presentemente não.
8	Não, este ano não, mas já trabalhei e sei o que estou a dizer. Temos um que dá redução de turma e depois podem vir dois, três até dezanove... Já tive seis, alguns deles com medidas “graves” com três horas de apoio semanal.

Professor	- No caso afirmativo, é realizado algum tipo de diferenciação curricular (acomodações curriculares, adequações curriculares não significativas, adequações curriculares significativas, PEI)?
1	Sim, essas medidas estão definidas no RTP de cada um. Portanto, eles foram avaliados e as medidas foram definidas. Depois as atividades são sempre feitas de acordo com aquilo que está definido para cada um.
2	Sim, têm algumas destas medidas. Não todas, uns têm umas, outros têm outras, mas sim.
3	Sim, tenho 3 alunos com Programa Específico Individual e 4 alunos com medidas universais, acomodações curriculares e medidas seletivas, com adequações curriculares não significativas.
4	Sim. Mais do que as propostas de trabalho individualizadas, posso fazer uma seleção, adequá-las às capacidades dos alunos. Eventualmente quando outros alunos poderão, dentro do mesmo tema, realizar um trabalho em que são exigidas outras capacidades, para os alunos com “medidas aplicadas” poderei adequar à capacidade de desempenho que eles têm de variadíssimas formas ou adequando a forma de apresentar a tarefa ou se a dificuldade residir na leitura, lendo eu ou lendo outro colega e explicar-lhe quais são as tarefas a realizar. Eu gosto que os alunos se sintam envolvidos na mesma tarefa ainda que os graus de exigência possam ser diferentes.
5	Todos os alunos, do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, têm diferenciação curricular e acomodações curriculares que são Medidas Universais. Tenho alguns alunos que têm adequações curriculares não significativas, que são Medidas Seletivas e ainda outros com adequações curriculares significativas, que são Medidas Adicionais.
6	Sim, conforme as necessidades de cada um dos casos. Estes têm acomodações curriculares.
7	Não se aplica.

8	Não se aplica.
Professor	- Quem elabora as adequações curriculares para os alunos com MSAI?
1	Sou eu, em conjunto com a professora de Educação Especial.
2	Aqui agora é que eu não sei, porque a professora de Educação Especial da minha turma teve um trabalho muito grande nisto. Eu nem sei bem se isto é da responsabilidade dela se é minha, mas ela ajudou-me muito a fazer este trabalho. Fizemos este trabalho as duas juntas.
3	Sou eu e quando é necessário solicito ajuda à professora de Educação Especial.
4	São fundamentalmente elaboradas pelo Professor Titular de Turma embora possam resultar de uma conversa com o professor de Educação Especial, mas no trabalho do dia a dia é mais o Professor Titular de Turma que adapta as atividades para os alunos.
5	A Professora Titular em colaboração com a Professora de Educação Especial.
6	A Docente Titular em conjunto com o Docente de Ensino Especial, depois vão à avaliação pela EMAEI.
7	Quando tem sido chamava-se a professora do Ensino Especial e a Professora Titular de Turma. Reuníamos e fazíamos isso em conjunto.
8	Geralmente são feitas em conjunto. Temos tido, até agora, uma grande ajuda por parte da Psicóloga e também da colega do Ensino Especial. Depois também depende muito das colegas. Eu, até agora, não tenho razão de queixa.
Professor	- Quais os aspetos que adequa para os alunos com MSAI e porquê?
1	As adequações são sempre feitas de acordo com o RTP mas, normalmente, no caso dos alunos sem PEI, alunos com dificuldades de aprendizagem, adequo sempre o tempo que levam a fazer cada

	atividade (normalmente é alargado), a leitura das questões porque precisam de ajuda na leitura, às vezes, na escrita das respostas precisam também de ajuda. É mais nesse aspeto da leitura e da escrita que as coisas são mais adaptadas para eles.
2	Depende das necessidades de cada aluno. Se calhar há um aluno que precisa de estar um bocadinho afastado ou de mais um tempinho ou que lhe leiam a pergunta para ele perceber o que lhe é pedido. Depende das necessidades de cada aluno.
3	Dou sempre mais tempo na realização das tarefas, adapto as atividades, utilizo estratégias diferenciadas, a posição do aluno na sala de aula, procuro ajudar os alunos a superar as suas dificuldades e tento sempre potenciar as suas qualidades.
4	Se a dificuldade do aluno se situa ao nível da leitura tento arranjar estratégias para que na interpretação de uma história o aluno não se sinta prejudicado pela sua incapacidade de ler a história. A história é lida pelo professor ou por outros colegas e depois é que serão realizadas as perguntas. Quando há dificuldades ao nível da expressão escrita tento explorar a oralidade de modo a que o aluno possa apresentar os seus conhecimentos e o que conseguiu aprender dos temas tratados.
5	Adequo, no caso dos alunos com Medidas Adicionais, o que está referido no seu PEI e, no caso dos alunos com Medidas Seletivas, o que está nas suas adequações curriculares não significativas.
6	Para além dos conteúdos programáticos, questões referentes à organização do espaço e do tempo, equipamentos, estratégias, atividades, avaliação, entre muitos outros. A promoção de melhores aprendizagens e o desenvolvimento de competências assentam na flexibilidade curricular, por isso, flexibilizo o currículo com esses alunos.
7	Tinha que ser na forma do programa em si, mesmo tendo essas adaptações tem que haver uma outra adaptação a essa criança, as avaliações, a forma como falava, a estratégia, tudo tem de ser um bocadinho diferente. Difere muito de aluno para aluno, também. Não é

	<p>só uma questão de ter medidas, eu acho que também depende muito da criança/do aluno. Temos que ir adequando tudo, o discurso, a forma como se fala, a forma de “exigir sem exigir”, de levá-los a ter gosto por aquilo que estão a fazer para não sentirem (que eu acho que é um aspeto muito importante) que estão a fazer um trabalho diferente. Minimizar essa diferença porque eles e as outras crianças que, sem querer, os podem colocar num patamar diferente. É difícil lidar com isso, arranjar uma forma de minimizar os efeitos que podem ser efeitos negativos na criança. Tem que haver sempre uma estratégia de motivar essas crianças. Para mim, o que eu tenho sentido é que eles têm que sentir-se sempre motivados. Nós temos que estar sempre a “aplaudir sem bater palmas” os pequenos progressos que fazem. Já consegue isto, já consegue aquilo. Eu digo “sem bater palmas”, mas já bati.</p>
8	<p>Lá está, cada caso é um caso. Eu acho que tudo aquilo que nós adequamos de forma a que consigamos que eles estejam na sala de aula a fazer um trabalho que seja válido para eles, para eles e para os outros (não nos podemos esquecer disso) porque tem que haver ali uma igualdade de direitos tanto para os que são como para os que não são porque eu já tive uma criança na sala em que para os outros poderem trabalhar eu tinha que estar sempre, sempre a trabalhar com ele e ele não queria trabalhar. Portanto, depende dos casos. Temos que ir respondendo e temos que ir fazendo as nossas planificações, as nossas atividades e ir sempre ao encontro daquilo em que eles realmente estão interessados na altura. Se eles não estiverem interessados não vale a pena mas isso é no geral.</p>
Professor	<p>- Como promove a autonomia e a responsabilização do aluno com MSAI?</p>
1	<p>Tento propor-lhes tarefas que eles sejam capazes de resolver sozinhos para ganharem autoconfiança, autoestima e para poderem avançar.</p>

2	Tal e qual como promovo para os outros alunos. É um trabalho diário. É um trabalho que fazemos todos os dias, fazê-los responsáveis. Acho que é muito importante.
3	Procuro dar ao aluno atividades de acordo com o seu perfil, atividades que ele sinta que consegue fazer sozinho, de forma a potenciar a sua confiança e autonomia na realização das tarefas.
4	Procuro promover a autonomia não enfatizando que o aluno tem NEE. Procurando dar-lhe, dentro do que eu conheço do aluno, tarefas que à semelhança dos outros ele consiga realizar. Faço uma seleção das atividades que proponho a esse aluno.
5	<p>Promover a responsabilidade e a autonomia são os pilares da formação de todos os alunos, pois através dos mesmos é possível desenvolver outros, como a solidariedade, o respeito e a cooperação. Atualmente, os jovens têm muito pouca liberdade para realizar as suas atividades. São muito limitados pela sua família, seja devido às condições de segurança que existem atualmente ou pela falta de confiança que os pais têm nos seus filhos. Mas se não lhes é dada autonomia como poderemos depois pedir-lhes responsabilidades?</p> <p>Dentro da minha sala de aula tento sempre que exista um desenvolvimento pessoal e social dos meus alunos, procurando o desenvolvimento pleno da personalidade de cada aluno, o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, a aquisição de hábitos de trabalho, a aquisição de conhecimentos, o respeito pela diferença e a preparação para o exercício de uma cidadania responsável, ativa, crítica e criativa na vida social e cultural. Não existe diferença de tratamento entre os alunos ditos “normais” e os alunos com Medidas Seletivas e Adicionais, pelo que a promoção da autonomia e a responsabilização passa sempre pela formação de cidadãos que aceitem a diferença, que respeitem o outro e que promovam a igualdade de tratamento, por isso nasce o meu livro “Joana Pintas...uma joaninha sem pintas, mas com muita pinta!”.</p>

6	Tento preparar algumas atividades que os mesmos consigam fazer com autonomia, para eles verem que são capazes, para se motivarem.
7	A autonomia, eu acho que isso também é importante. Num 1.º ano todos requerem muita ajuda, presença individual, essas crianças também (ainda mais) mas tem que ser aos poucos, deixar com que eles façam (nem que seja por pouco tempo esse trabalho de forma individual, seja qual for o trabalho porque senão há um hábito, a criança vai-se habituar). Acho que é ir largando aos poucos, mesmo que não esteja a fazer corretamente eu acho que aí não podemos estar sempre a exigir a perfeição porque senão não há autonomia. Eles têm que fazer menos bem para adquirirem um bocadinho de autonomia. Depois já fazem um bocadinho melhor. Eu vou funcionando assim. Tento estimular o aluno a ser autónomo.
8	Lá está, depende da criança, depende das medidas que tem, depende de muita coisa. Se estivermos a falar de problemas muito graves não sei se será assim tão fácil promover essa autonomia. Se estivermos a falar das outras medidas que, muitas vezes, são dificuldades de aprendizagem muito acentuadas, mas que são crianças que cá fora têm uma vivência completamente diferente, ou seja, autónomos isso é fácil. Faz-se exatamente como se faz com os outros.
Professor	- Existem materiais ou equipamentos de apoio adaptados às necessidades específicas dos alunos com MSAI?
1	Eu, em sala de aula, costumo ter um dossier já com materiais adequados. Depois, na sala do CAA também há materiais manipuláveis que eles podem usar. Usam quando vão à sala do CAA ou eu posso ir buscá-los para a sala de aula.
2	Pouco. Eu não utilizei nada por isso não sei. Eu não os usei.
3	Sim, tenho vários dossiers com materiais adaptados e temos o CAA onde temos alguns materiais manipuláveis para a realização de atividades.

4	Sim, existe algum material. Este ano os meus alunos não têm necessidades desse tipo. Contudo, tenho conhecimento que noutros anos já houve alunos de outros colegas que utilizavam um tablet.
5	Que eu tenha conhecimento não. Os materiais que existem na escola são os que os professores vão comprando e vão construindo.
6	Sim, alguns, principalmente materiais manipuláveis e jogos. As escolas já vão estando mais equipadas com esse tipo de instrumentos.
7	Eu não vou dizer que não existem, mas, sou sincera, ultimamente não me tenho apercebido desse tipo de materiais. Lá está se calhar até existe e pode que a professora que está a trabalhar com essa criança os esteja a utilizar. Houve alturas que sim, até cheguei a requisitar na biblioteca para utilizarem jogos pedagógicos. Era muito útil. Mas, não tenho conhecimento assim de muito material específico.
8	Mais uma vez depende da criança. Sim, na sala de aula nós temos materiais diversificados a pensar em todos e que, de certeza, também se coadunam com crianças que tenham medidas, para diversificarmos e para trabalharmos de forma diferente os mesmos conteúdos.
Professor	- Existem adequações nas formas de avaliação para os alunos com MSAI?
1	Sim, são sempre as que estão definidas no RTP. Normalmente, são definidas para cada aluno de acordo com as suas necessidades. Os meus alunos têm medidas universais e medidas seletivas. Depois a avaliação é adaptada conforme aquilo que vier lá definido.
2	Sim, de acordo com aquilo que está no RTP deles. Depende de cada aluno, não é uma coisa geral. É cada um de sua maneira.
3	Sim.
4	Já anteriormente dei a entender que sim. Não faz sentido confrontar o aluno com instrumentos de avaliação que não tem capacidade para realizar e o vão desmotivar.

5	Sim, existem para todos os alunos que têm Medidas Seletivas e Adicionais.
6	Na maioria das vezes sim, estão adequadas aos conteúdos que trabalham e também ao seu ritmo de aprendizagem, porque cada um tem o seu.
7	Sim, existem. Isso eu já apliquei com alunos que tive. Aliás tinha que ser mesmo. As adequações tinham que ser feitas porque era impensável fazer uma avaliação se o aluno está a trabalhar de uma determinada forma não podemos estar a fazer uma avaliação como fazemos para os outros, para o todo. Então eram feitas adequações também nas avaliações.
8	Sim. Desde dar-lhes mais tempo para fazer, perguntas mais curtas, se for preciso recorrer à oralidade. Sim, sem dúvida. Se trabalhamos de forma diferente com eles porque temos que trabalhar, depois tudo o resto também tem que ser diferente. Tem que ser muito pensado para essa criança.
Professor	- Quais os problemas que enfrenta diariamente na implementação destas medidas?
1	Os problemas são os mesmos de sempre. São as turmas grandes, os grupos muito heterogéneos (em que há alunos que são muito rápidos e outros mais lentos) e depois tenho que chegar a todos. Para os alunos que, às vezes, fazem mais depressa, com menos dificuldades, também tenho que ter trabalho suplementar para eles. No fundo, também têm que estar ocupados, motivados e com interesse.
2	O problema é o elevado número de alunos por turma. Se calhar eu conseguia dedicar mais tempo a estes alunos se tivesse menos alunos na turma. Até porque sete alunos, cada um com as suas necessidades é muito difícil. Eu tinha três que eram os da dislexia, mas cada um tinha as suas especificidades, é difícil eu poder chegar a cada um tendo outros vinte ao lado. São muitos.

3	Na grande maioria não sinto que haja problemas na implementação das medidas. Só no caso dos alunos de etnia que revelam um grande absentismo e, por vezes, é complicado estabelecer e criar a rotina e o ritmo de trabalho desejável para eles.
4	A principal dificuldade é a gestão do tempo. Supostamente, se estes alunos necessitam a aplicação de medidas, é porque não fizeram uma aprendizagem e apropriação dos conteúdos como a generalidade dos alunos e com as metodologias que foram aplicadas com os outros alunos. Logo, será de toda a conveniência a aplicação de estratégias alternativas que possam surtir mais efeito com estes alunos, mantendo uma perspetiva de inclusão e motivação para todo o grupo.
5	O ter na sala, 10 alunos com MSAI, num total de 21 alunos. O número de alunos com Medidas é elevado para a mesma sala de aula. Esse é o principal problema, visto que necessitam de um apoio constante. Apesar de ter o apoio da professora de Educação Especial dentro da sala é claramente um elevado número de alunos com dificuldades na mesma sala. Só é possível haver sucesso porque é feito um trabalho muito eficaz de tutoria e de alunos mentores.
6	O elevado número de alunos por turma e o número reduzido de horas de apoio individualizado que estes alunos têm. O elevado número de alunos por turma torna mais difícil chegar a estes casos sempre que necessário.
7	Muitas vezes é a falta de recursos humanos. Como eu disse há pouco, nós temos as medidas criadas, temos o processo instalado, está tudo, mas depois infelizmente o número de casos de alunos a necessitarem é muito grande e o número de professores é pouco. Ainda este ano aconteceu isso. Não eram alunos com medidas, eram alunos para apoio, apoio pedagógico acrescido, estavam a precisar e realmente chegamos ao final do ano e sentimos isso, embora este ano tenha sido um ano atípico, mas sentimos sempre isso. Olha, não deu porque só podia ir uma vez por semana, só podia ter um tempo ou um tempo e meio e víamos que era muito pouco. Por isso é que eu digo que, muitas vezes, o

	Professor Titular de Turma é que se vê, realmente, com essas crianças porque há falta de recursos humanos.
8	Eu nunca consigo fazer a diferença quando falo destes alunos dos outros porque eles estão todos metidos na mesma turma e eles são todos meus alunos. Logo à partida são os currículos que são demasiado extensos para qualquer um deles, muito mais para eles. Nós sabemos que as coisas são adaptadas a estas crianças, mas de qualquer das formas temos que aqui e ali ir falando, ir dando, eles têm que ir aprendendo caso haja essa disposição e alguma facilidade por parte do aluno para adquirir esses conteúdos. Vamos tentando fazer.

Práticas Curriculares em Salas Inclusivas	
Professor	- Como planifica as aulas tendo em conta a diversidade dos seus alunos, nomeadamente os que têm adequações curriculares?
1	Eu planifico as aulas tentando diversificar as atividades entre trabalho direto e indireto para poder chegar a uns e a outros. Enquanto uns fazem uma coisa os outros fazem outra. Trabalho em grande grupo e trabalho em pequenos grupos para poder dar esse <i>feedback</i> a cada um e para poder chegar a todos. Além dos alunos com NEE ainda há alunos que estando integrados no grupo normal precisam de apoio, precisam de ajuda. Tento interagir com todos planificando assim. Enquanto uns fazem trabalho direto outros fazem trabalho indireto para eu conseguir chegar a uns e a outros o que é complicado.
2	Planifico precisamente tendo em conta as necessidades deles. Se vejo que há um grupo que precisa de mais tempo, se vejo que há um grupo que precisa de outra explicação, de ver mais um vídeo... Portanto, a explicação é feita mesmo tendo em consideração as necessidades de cada um.
3	Planifico as aulas para todos, para os alunos com medidas as atividades são diferenciadas, conforme as suas dificuldades, no caso dos alunos com PEI, realizo atividades de acordo com o seu programa e sempre que

	<p>há conteúdos ou atividades que sejam direcionados à turma, eles participam para que possam adquirir competências essenciais.</p>
4	<p>Quando planifico as aulas, planifico-as para o grande grupo. Tento que os alunos com “medidas” também aprendam e pontualmente, segundo o assunto, verifico se os mesmos necessitam que faça alguma adequação, mas, em princípio, a aula é dada para todos. Tanto para o aluno com “medidas” como para o aluno sem “medidas”. Se for um tipo de aula que envolve a participação dos alunos, para os levar à descoberta é evidente que, se souber que um aluno não conseguirá realizar aquelas tarefas que eu considero necessárias para o levar a descobrir o que eu pretendo ensinar poderá esse aluno não participar ativamente nessa tarefa, para não se desmotivar, no entanto, participará na tarefa dirigida ao “grande grupo” para promover a sua inclusão.</p>
5	<p>Planifico de acordo com o PEI de cada aluno, e tendo sempre em conta a especificidade de cada aluno. É feito sempre trabalho diversificado, há sempre imenso suporte à aprendizagem e, como já referi, nas planificações são sempre contempladas as tutorias, os mentores e sempre, sempre o trabalho de equipa. Somos uma turma e trabalhamos sempre como tal. Todos sabemos os pontos fracos e os pontos fortes de cada um e nas planificações tenho sempre isso em atenção. Assim, quando planifico uma atividade, já sei como vai funcionar, quem vai fazer a tutoria...quem vai ser o mentor...como vamos trabalhar...são logo delineadas todas as estratégias para que nenhuma criança se “sinta perdida” ou desmotivada no decorrer da atividade.</p> <p>Na nossa turma temos o lema de todos chegarmos à meta ao mesmo tempo e, muitas vezes, os alunos com Medidas Seletivas e Adicionais até são os primeiros a chegar, porque os mentores ou os tutores decidem assim.</p>
6	<p>Planifico para a turma, no geral, e depois adequo, facilitando a forma de expressão ou outra para os alunos do Decreto-Lei n.º 54/18. Primeiro</p>

	planifico para todos, depois vejo o que é que posso mudar, ou se é necessária adaptação para esses alunos.
7	A planificação onde vai ser diferenciada é na parte prática, na parte da oralidade a maioria dos alunos (e eles também) acompanham perfeitamente, gostam de fazer e acho que faz-lhes falta fazerem parte desse todo. Depois se há necessidade de registar algo dessa atividade, que foi realizada ou que se está a realizar, aí sim a planificação tem de ser diferente. É criada uma forma deles registarem de uma forma diferente adequada aos conhecimentos e às suas capacidades para fazer sentido para o aluno e para mim também.
8	As planificações, depende dos alunos. Por exemplo, se for uma criança de etnia cigana todos sabem que eles vão quando lhes apetece e quando “lhes dá na real gana”, portanto essa planificação que foi feita para ele durante essa semana (para mim é mais fácil planificar à semana) se calhar não pode ocorrer porque essa criança faltou, então já tem que passar para a semana seguinte. Não podemos estar a saltar coisas que são essenciais. Portanto, depende se eles estão, se não estão mas sempre planificando para o grande grupo. Geralmente eu estou sozinha com eles. É muito pouco tempo o apoio que eles têm tido até à data. Portanto eu tento planificar sempre, se tenho vinte é para vinte e depois da planificação ir tirando aquilo que realmente se adapta a cada um, às suas dificuldades.
Professor	- Existe uma partilha de tarefas na turma?
1	Sim.
2	Sim, existe. Portanto há o que distribui os livros, há o que faz a data no quadro, há o que faz a avaliação do comportamento (as bolinhas), essas coisas assim.
3	Sim.
4	Sim, considero muito importante a entreaajuda entre pares.

5	<p>Na minha turma existe sempre uma partilha de tarefas, existe na prática aquilo a que se chama colaboração ou colegialidade e que pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, o treino com pares (peer coaching), as relações de mentores, o aprender em tutorias. Considero que a partilha de tarefas, a colaboração e o trabalho é uma mais-valia para todos os alunos e todos beneficiam com este tipo de trabalho. Deste modo tento ensinar os meus alunos que é preciso confiar no outro, valorizar os seus saberes e experiências e ter a perceção de que com ele é possível ir mais longe do que sozinho. Assim, é um processo de realização em que podem intervir os alunos com mais dificuldades e os alunos mentores, o que implica humildade na valorização do que fazem, do próprio conhecimento e da própria experiência, ambicionando que todos se modifiquem e enriqueçam pelo encontro colaborativo. Deste modo tento que a tutoria, a partilha de tarefas e a colaboração seja motivadora para todos e que todos aprendam, até porque, por vezes, a linguagem utilizada entre eles é mais acessível e mais perceptível entre eles o que, por vezes, facilita a aprendizagem.</p>
6	<p>Sim, em determinado tipo de atividades existe muita partilha e os alunos gostam muito tanto os do Decreto-Lei n.º 54/2018 como os outros. Eles agem de forma natural, já estão habituados a tê-los na turma.</p>
7	<p>Sim, isso existe. Gosto de criar tarefas rotativas, vai rodando pela lista (abrange todos). Todos os alunos participam na recolha, na distribuição de materiais, em tudo aquilo que há na dinâmica de sala de aula. Eles já sabem que há um elemento que naquele dia está responsável. Se for um trabalho que requer um ajudante, como eu lhe costumo chamar, é requisitado o do dia seguinte para ajudar, mas faço sempre e participam todos. Muitas vezes, por uma questão de comportamento há tendência a dizer/cortarmos um bocadinho aqueles que se portam mal, mas eu aí rodo porque eles próprios entram naquela rotina. Eles já sabem, às vezes, eu não memorizo quem esteve de serviço no dia anterior, mas eles já sabem que é, quem foi, quem falta, aonde é que vamos na lista</p>

	porque eles entram naquela rotina e têm aquela responsabilidade. Sentem-se bem, eu acho que eles gostam de participar nas tarefas.
8	Sim, sempre e sempre de forma a que gire por todos, todos façam e todos participem mais que não seja na organização da sala e na recolha de materiais.
Professor	- Os alunos com MSAI participam em situações de grande grupo?
1	Sim, participam sempre em situações de grande grupo mesmo que depois a ficha de trabalho seguinte seja diferenciada, o grande grupo, a exploração, a conversa é para todos.
2	Sim.
3	Sim, participam nas atividades que são programadas no PTT. Eles estão sempre incluídos, quer visitas, quer <i>workshops</i> ... aliás essas atividades para eles são uma mais-valia.
4	Sim, no caso da turma deste ano eu diria que sempre.
5	Todos os alunos participam em todas as atividades realizadas pela turma.
6	Os meus alunos sim, em todas. É também conforme a problemática, mas os meus três alunos, sim. Apesar de ter uma aluna que tem dificuldades de comunicação com os colegas, apenas se relaciona com outra aluna, coloco-a junto dela, mas integradas no grande grupo.
7	Sim, isso participam. Eles participam, contudo, há momentos em que não podem porque acho que isso seria angustiante para o aluno estarmos a trabalhar um determinado conteúdo que não lhe diz nada e que ele ainda nem sequer tem as bases para o entender, não faz sentido, mas quando são coisas mais abrangentes eu faço questão que eles participem todos. E a oralidade é tudo.

8	Sim, inclusivamente em avaliações. Eu nunca tiro um aluno que tenha que ser avaliado ou que eu esteja a ser avaliada. Está na sala, ele é da sala portanto é avaliado exatamente como os outros.
Professor	- Existem rotinas para diferentes momentos do dia? A que finalidades correspondem?
1	Sim, há sempre a rotina que no fundo baseia-se em cumprir o nosso horário (que está pré-estabelecido). Eles, no fundo, sabem o horário. De manhã, por exemplo, começamos com os dez minutos de leitura (que eu gosto muito pois promove o gosto pela leitura, acalma) para depois começarmos o dia. No final do dia, normalmente, fazem Expressões para descomprimir e porque já estão cansados. O dia do Inglês eles sabem qual é, o dia da Educação Física também sabem qual é. Essas rotinas estão inculcadas em cada um.
2	Sim, havia algumas rotinas. A arrumação dos dossiers era sempre no mesmo dia, a avaliação diária no final de cada dia (fazíamos a bolinha verde, amarela ou vermelha), na sexta-feira, normalmente, fazíamos o balanço da semana, como é que tinha corrido, o que achavam bom/mau oralmente íamos fazendo isso.
3	Sim, as rotinas fazem parte de uma boa gestão do tempo, da organização da sala de aula e das aprendizagens.
4	Sim, geralmente de manhã, realizam-se atividades que requerem maior atenção e concentração da parte dos alunos. Ao fim do dia, quando há tempo, gosto de finalizar o dia com uma reflexão sobre como foi o dia de trabalho.
5	Sim, existem algumas rotinas. De manhã fazemos sempre a leitura, à tarde, meia hora antes de tocar para a saída, fazemos o jogo da tabuada, rotinas de cálculo. A finalidade é o treino da leitura e do cálculo mental.
6	Sim, as diferentes áreas são distribuídas no horário ao longo do dia. As atividades mais práticas e de Expressões normalmente ficam para o final do dia que é quando os alunos já estão mais cansados. O Português, a

	Matemática e, quando ainda há horas suficientes, o Estudo do Meio são trabalhados de manhã quando eles estão mais concentrados.
7	Nós acabamos por criar determinadas rotinas desde que chegamos à sala de aula. Normalmente, os meus alunos sabem que não têm os livros em cima da mesa porque são colocados na mesa grande e todos os dias de manhã eles vão buscar o seu material, ou outras coisas. Quando vamos fazer um trabalho específico, eles já sabem onde está o material que é necessário pelo que quem está de serviço vai buscar o material, vai distribuir pelos colegas e depois faz a recolha. Há assim diferentes tipos de rotinas.
8	Sim, existem rotinas de leitura, de jogos, conforme aquilo que se está a fazer na sala de aula e conforme as matérias que estamos a trabalhar.
Professor	- De que forma é feita a gestão do tempo?
1	O tempo é gerido de acordo com a planificação feita para a semana. Depois temos os dias em que a professora de Educação Especial vai à aula em que as tarefas são sempre definidas com ela para que o tempo seja aproveitado o melhor possível.
2	A gestão do tempo é muito relativa porque, às vezes, há um aluno que faz uma ficha muito depressa e temos que lhe arranjar mais qualquer coisa. Às vezes, há outro que demora mais tempo pelo que temos que ter o cuidado de lhe dar mais tempo. A gestão do tempo é muito relativa consoante a atividade e consoante os alunos.
3	A professora de Educação Especial acompanha o currículo trabalhado nesses momentos em sala de aula desenvolvendo e apoiando as competências específicas do aluno em parceria com a Docente Titular de forma a existir a completa integração do aluno em todos os momentos.
4	Existe um quadro normativo em que são determinados os tempos para cada componente do currículo. Mas, ao ser o 1.º Ciclo, um ciclo fundamentalmente de monodocência permite alguma flexibilidade.

5	A gestão do tempo é feita obedecendo ao horário estipulado pelo Agrupamento.
6	Há horas atribuídas às diferentes áreas e tentamos cumprir a planificação das mesmas, embora, por vezes, alguma área se prolongue um pouco mais, no 1.º Ciclo é possível porque é sempre com os mesmo docente.
7	Não é fácil. Por isso é que as planificações em termos de tempo são muito complicadas. Nós estabelecemos, eu não estabeleço para o dia porque acho que o dia passa muito rápido porque temos que respeitar os ritmos dos alunos. Os ritmos dos alunos são muito diferentes, mesmo sem medidas, as crianças têm ritmos de trabalho muito diferentes. Tem que haver um meio-termo. Temos que dar tempo e, muitas vezes, o que acontece é que para dar tempo a uns aos outros já lhes está a sobrar tempo. Gerir não é fácil. Claro que temos que tentar e temos que o fazer, mas digo-lhe já que, para mim, é das tarefas mais difíceis, gerir o tempo, porque difere muito de aluno para aluno. A mesma atividade, a mesma tarefa requer para um aluno que a faz ali num ápice, outros que levam imenso tempo e outros que deixam para o dia seguinte. Isso cria-nos ali, muitas vezes, situações complicadas porque depois só está uma pessoa a gerir aquilo tudo. Depois nós temos ali não sei quantas tarefas a acontecer ao mesmo tempo na sala de aula mas pronto, faz parte.
8	Isso do tempo é muito complicado. Para mim é muito complicado gerir o tempo porque se eu entrasse às nove e saísse às dez teria que gerir de uma forma mas como eu vou entrar às nove sair ao meio-dia e meia e depois voltar à tarde, portanto aquilo que não conseguir fazer de manhã faço à tarde ou ao contrário. É um pouco difícil, não é fácil ainda por cima se tivermos crianças assim quando nos descuidamos o tempo já foi.
Professor	- Tem alunos com problemas de comportamento? De que forma costuma gerir esse mesmo comportamento?
1	Neste momento não tenho. Portanto, está a sala normal. Já tenho tido. No início do 1.º ano havia miúdos que foi mais difícil adaptarem-se ao

	<p>ritmo de trabalho de 1.º ano e de escola. Quando isso acontece, eu costumo ter esses alunos perto de mim porque, ao estarem perto de mim, eu estou diretamente a olhar para eles. Combino as regras com eles e tento sempre, no final do dia, realçar o que correu bem sempre pelo lado positivo. E tenho-me dado bem mesmo assim.</p>
2	<p>Óbvio que tenho alunos com problemas de comportamento. Acho que toda a gente tem. Ninguém pode dizer que não. De que forma faço a gestão disso? Depende do tipo de comportamento porque, por exemplo, há uns que brincam sozinhos literalmente, há outros que implicam com o colega do lado. Normalmente a mudança de lugar onde está sentado é uma estratégia, procuro sentá-lo mais perto de mim ou de um colega mais sossegadinho. Depende do tipo de mau comportamento de que estamos a falar.</p>
3	<p>Não tenho alunos com problemas de comportamento.</p>
4	<p>Sim, o normal. Quando a natureza do trabalho não é suficientemente motivadora para envolver o aluno no mesmo, uso as estratégias habituais e por esta ordem; 1-Chamada de atenção; 2-Chamada de atenção de forma veemente; 3-Castigo; 4-Falar com o Encarregado de Educação.</p>
5	<p>Não tenho alunos com problemas de comportamento, estão demasiado ocupados em realizar atividades úteis, não têm tempo para maus comportamentos.</p>
6	<p>Sim, tenho alguns alunos com problemas de comportamento. Eu vou premiando-os quando têm um bom comportamento. Eu não costumo castigar, costumo é premiar quando têm bons comportamentos para os outros tentarem imitar.</p>
7	<p>Sim, por acaso neste grupo tenho um aluno com problemas muito graves a nível do comportamento. Estava a ser acompanhado pela Psicóloga. A Psicóloga reunia com os pais desse aluno e ia à sala. Primeiro estava a ser feito um levantamento, mas depois a Psicóloga apercebeu-se, e eu também me apercebi, que para ele estava a ser um prémio o facto de</p>

	<p>sair da sala pelo que a Psicóloga passou a ir à sala e a ficar na sala a observar. No entanto, o processo foi interrompido por causa do confinamento/da pandemia. Posso dizer que nos anos de serviço que tenho é talvez, é mesmo, o caso mais complicado que eu tive a nível de comportamento. É que estamos a falar ao nível do 1.º ano. Às vezes, num 4.º ano já se apanham alunos com problemas de comportamento, por causa da idade, mas num 1.º ano nunca me tinha acontecido e é um problema realmente grave a nível do comportamento.</p>
8	<p>Presentemente não tenho. Eles também são muito pequenos. Bem, não é por aí. Mas foram meninos do 1.º ano, há sempre uns mais inquietos do que outros. Depende daquilo que eles estão a fazer, depende de “o que é que acontece”, se é dentro da sala de aula, se é fora da sala de aula. Eles percebem que há certos limites que não podem ultrapassar e, por isso, tentam não os ultrapassar porque é tudo mais fácil para todos.</p>
Professor	<p>- De que forma está organizada a sala de aula? Quais os recursos pedagógicos de que dispõe?</p>
1	<p>A sala aula, neste momento, está organizada uns atrás dos outros, dois a dois, (porque é muito grande), também já estive em U, já estive em grande grupo. Neste momento, quando eu quero fazer trabalho de grupo não mudo tanto as mesas, mas mudo os alunos porque eu não tenho espaço para andar-me a mexer. Está cheíssima. Eles juntam-se nas mesas uns dos outros conforme o trabalho de grupo. A sala sim, vou adaptando consoante o trabalho que quero fazer. Se é preciso saímos da sala saímos também. Nós temos o computador, <i>tablets</i>, temos acesso à Escola Virtual, quadro interativo, depois também temos o material manipulável normal: os ábacos, os geoplanos, os tangrans, o normal. Também utilizamos muito os manuais deles.</p>
2	<p>A minha sala de aula era mudada muitas vezes. Cá está a tal história de mudar os alunos de lugar. Havia semanas em que tinha as secretárias separadas, havia semanas em que estávamos em U, depois, se calhar em determinadas atividades, estávamos em grande grupo. Recursos: temos o computador, o quadro interativo, os <i>tablets</i>, temos um lavatório</p>

	na sala (o que para mim é muito importante) para lavarmos as mãos quando estamos a fazer certas atividades de Expressão Plástica. Acho que é uma coisa que é importante haver nas salas de aula. Agora se calhar ainda mais.
3	A sala de aula vai mudando de disposição conforme as necessidades dos alunos, pode estar em U, em trabalhos de grupo ou sentados dois a dois. Quadro interativo, <i>tablets</i> , materiais manipuláveis....
4	Três filas de mesas duplas, por vezes, quando a atividade assim o justifica adotam-se outras disposições, nomeadamente em U. Computador, ligação à internet e os habituais quadros, cartazes, etc.
5	Não tenho um modelo exatamente definido, mudo muitas vezes, conforme as necessidades da turma. Os recursos pedagógicos são os que todas as salas dispõe...quadro interativo, computador e os alunos dispõem de um <i>tablet</i> com acesso à Plataforma “+ Sucesso” onde dispõem de imensos jogos educativos nas diversas áreas pedagógicas.
6	A sala de aula está organizada fisicamente adaptada ao grupo, tem <i>tablets</i> para todos os alunos e quadro interativo, entre outros recursos. Esta sala de aula está bem equipada.
7	No início do ano tinha a sala em U e depois ao centro estavam também umas mesas. Tinha também (duas mesas unidas à frente) onde tenho um grupo de trabalho onde estavam os alunos que requeriam mais atenção, um apoio mais individualizado. Depois, nas partes laterais, tenho que colocá-los por alturas o que também é muito complicado para o professor porque, ao querer colocá-los por níveis de aprendizagem para ser mais fácil para mim/para poder atender vários alunos ao mesmo tempo, depois põe-se o problema das alturas. Por isso é que eu tinha muito poucos em fila. Tento arranjar sempre a melhor maneira e vou mudando de acordo com as necessidades que vou sentindo, do comportamento, da necessidade do apoio individual porque há várias coisas a ter em atenção.

	<p>É o quadro interativo que tentava explorar ao máximo dentro dos meus conhecimentos, tentava também recorrer ao intercâmbio entre colegas, por exemplo, quando temos um <i>Power Point</i>, para tentar criar aulas diferentes pois é verdade que hoje não podemos estar ali a falar como na universidade (como era antigamente). Houve uma altura em que só utilizava o quadro no Estudo do Meio (aqui há uns anos) mas agora não, Já estou a utilizar para o Português, para a Matemática e até para as Expressões também já vou ao <i>youtube</i> ver como é que se faz. Vou utilizando essas novas tecnologias também.</p>
8	<p>A sala, como já disse anteriormente, está organizada de acordo com aquilo que estou a fazer. Por exemplo, no final das aulas eles adoravam cantar umas canções que eles iam aprendendo (com umas coreografias) e claro que eu não podia andar todas as tardes a tirar cadeiras e a tirar mesas, mas eles já sabiam como é que se organizavam, para onde é que iam para ser mais fácil para todos. Durante o dia é a mesma coisa. Dependendo daquilo que estamos a fazer a sala vai mexendo. Alguns são feitos por nós, ou seja, a maior parte e depois os outros a nível da matemática, de jogos, recorreremos muito também aquilo que a net nos fornece.</p>
Professor	<p>- Costuma atribuir as atividades tendo em consideração as necessidades dos alunos?</p>
1	<p>Sim, o ritmo, a capacidade de aprendizagem e as tais diferenciações são diferentes para cada um. Tento adaptar claro, para eles e para os outros.</p>
2	<p>Eu procuro que todos façam as mesmas atividades se bem que depois a avaliação desse resultado, o tempo, as condições, sejam diferentes. Eu procuro sempre que eles façam todos o mesmo.</p>
3	<p>Sim faço sempre isso.</p>
4	<p>Sim, nem faria sentido ser de outra forma.</p>
5	<p>Todas as atividades são atribuídas tendo em consideração as necessidades e interesses dos alunos.</p>

6	Sim, se têm mais dificuldade num determinado conteúdo, trabalhamos durante mais tempo esse conteúdo reduzindo um bocadinho o número de horas atribuído a outro conteúdo que seja mais fácil.
7	Sim, tem mesmo de ser. Isso é taxativo.
8	Sim, lá está, depende daquilo que eles conseguem e das respostas que eles nos dão porque se for uma criança que, por exemplo, não consegue ir sozinha à sala de baixo fazer um recado ela vai à mesma mas já não vai sozinha, vai ter que ir com um colega.

Práticas Colaborativas	
Professor	- Existe articulação/cooperação entre o Professor Titular de Turma e o Professor de Educação Especial?
1	Sim, combinamos o que estamos a fazer, como vamos fazer, se é preciso alterar, alteramos, se é preciso marcar uma reunião para falar com os Encarregados de Educação, marcamos. Fazemos isso e não é só na altura da avaliação, vamos fazendo.
2	É um sim redondo. Existe, claro que existe. Tem mesmo que existir.
3	Sim uma perfeita articulação e colaboração.
4	Sim existe uma colaboração estreita, pena é que não se lhe possa dedicar mais tempo.
5	No meu caso existe muita articulação/cooperação entre mim e a professora de Educação Especial, aliás tudo é feito em articulação.
6	Bastante, todos os dias de apoio há <i>feedback</i> por parte do professor de Ensino Especial. Dialogamos muito e acho que é com base nesse diálogo que conseguimos fazer um melhor trabalho.
7	Sim, nas experiências que eu tenho tido sim. Sempre existiu. Aliás falávamos nos trabalhos e tínhamos sempre aqueles momentos de troca de ideias para ver como estava a evoluir o aluno, preparar atividades, para ver o que é que era melhor, o que não era, as avaliações. Tudo era

	discutido entre as duas colegas porque aí também interessa muito haver uma boa afinidade/uma empatia entre as pessoas. Isso é muito importante. Se houver essa proximidade entre a Professora da Turma e a Professora de Educação Especial acho que só quem tem a beneficiar é o aluno. É necessário isso. Não pode ser um compartimento estanque. Isso assim não resulta.
8	Existe, mas eu também acho que os colegas...já foi mais fácil, mesmo para eles porque quando eles trabalhavam com duas ou três crianças só, eles dedicavam a vida deles aquelas duas crianças e aí era tudo muito mais fácil, penso eu. Desde que a relação fosse normal entre os colegas, porque tem que ser normal, sim sem dúvida alguma. Como as coisas agora estão não é fácil porque eles estão também com muitas crianças e três horas por semana numa sala de aula... tudo o resto depois é difícil.
Professor	- Existe partilha de informações/ estratégias entre os docentes?
1	A nível do nosso ano e com a Educação Especial, sim.
2	Sim, existe. Quer entre os Docentes que lecionam ao mesmo ano quer entre estes e os Docentes de Educação Especial.
3	Sim, trabalhamos por níveis de ensino e num plano mais abrangente a nível de ciclo. Existem também atividades de partilha e colaboração entre ciclos maioritariamente promovidas com a intervenção da professora bibliotecária ou com a integração em projetos aglutinadores.
4	Sim, nomeadamente nas reuniões de Conselho de docentes existe uma colaboração profícua.
5	Sim, existe partilha de informações/estratégias entre os docentes, sobretudo do mesmo ano letivo.
6	No meu Agrupamento existe bastante partilha e a preparação do trabalho da turma é conjunta com as outras docentes que lecionam aos mesmos anos de escolaridade.

7	Sim, nos grupos nos quais tenho trabalhado sim. Já trabalho com dois elementos deste grupo há muitos anos e fazemos essa troca. Fazemos bastante essa troca e essa partilha de atividades, de trabalhos, de opiniões e tiramos dúvidas que estão a surgir constantemente mesmo sem ser em reuniões formais. Não tem de ser em reuniões formais, é mesmo no dia a dia que nós vamos conversando e vamos mesmo passando ideias, trabalhos e depois cada uma vai adequando aos seus alunos.
8	Sim, tem que haver sempre uma passagem de informação tanto da parte do Titular que acaba por estar mais tempo com essas crianças acaba, se calhar, por conhecer melhor algumas coisas “olha que não faças assim porque se fizeres ele vai fazer isto”. Tem que haver muita partilha. Aliás tem que haver muita partilha com qualquer um e, principalmente, com eles porque precisam que nós estejamos mais atentas e não há nada como trabalharmos em grupo. É tudo muito mais fácil.
Professor	- Como é que a EMAEI promove essa articulação?
1	Eu apenas reúno com a Psicóloga e com a Professora de Educação Especial da minha turma. Depois a Psicóloga e a Professora de Educação Especial têm as reuniões com a EMAEI. Não sou eu propriamente.
2	Marcamos reuniões periódicas, poderá ser por aí. Nós muitas vezes na própria aula falamos, às vezes depois de sair da aula, ainda falamos ao telefone um bocadinho. É uma articulação permanente, constantemente. Ainda esta semana, tive a apresentação de trabalhos. Desde segunda-feira até quinta-feira os meus alunos tiveram a fazer apresentações no Zoom e a professora de Educação Especial esteve presente. Há sempre uma articulação entre nós as duas. Ela até participa mesmo nos outros alunos da turma, não é só nos alunos com medidas.
3	A articulação é promovida através da Psicóloga e dos Docentes de Educação Especial.

4	Para além das situações descritas anteriormente, através das reuniões específicas de EMAEI, sugestões feitas em sede de Conselho Pedagógico e do acompanhamento que faz do funcionamento das turmas e especialmente do CAA.
5	A articulação com a EMAEI é feita através da Coordenadora do 1.º Ciclo, das professoras de Educação Especial e/ou pela Psicóloga Escolar.
6	Através de reuniões pontuais. São reuniões com o representante do ciclo que depois transmite à EMAEI.
7	Sinceramente não tenho conhecimento. Como recentemente não tive alunos com medidas não sei. Eu este ano tenho ouvido falar mais na EMAEI, das reuniões. Sou sincera não estou muito por dentro de como é que estão a funcionar. Apercebia-me dos relatórios, de irem à escola, apercebi-me várias vezes que iam ter com colegas. Eu sei que estavam bastante presentes agora como é que era essa articulação feita concretamente não sei.
8	Eu com a EMAEI quase não trabalhei porque foi formada no ano passado e praticamente não trabalhei mas daquilo que me chegava aos ouvidos vai-se fazendo, vai-se promovendo essa articulação.

ANEXO E – TABELA CATEGORIAL

Categoria	Subcategoria	Indicadores
A. Inclusão na escola	A. 1. Conceções dos professores sobre a inclusão em geral e na sua escola em particular	<p>Os professores entrevistados têm a preocupação de incluir os novos alunos realizando todos as mesmas tarefas e, quando necessário, fazendo pequenas adaptações.</p> <p>Dois dos professores entrevistados referem que a inclusão não cabe unicamente ao Professor Titular uma vez que também está dependente dos Normativos Legais sendo, por isso, também da responsabilidade do Agrupamento.</p> <p>Um dos professores entrevistados refere que um dos principais entraves à inclusão são os adultos.</p>
	A. 2. Formas utilizadas pela escola para apoiar os alunos com MSAI e para apoiar os professores das turmas com alunos com MSAI	<p>O Agrupamento realizou diversas reuniões de esclarecimento sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018 e propõe ao CEFOPNA ações de formação de acordo com as suas necessidades.</p> <p>As condições não são as mais adequadas para os alunos com mobilidade reduzida.</p> <p>O Agrupamento possui uma EMAEI sendo a mesma constituída pelos elementos previstos na legislação em vigor.</p> <p>Os professores têm conhecimento da sua existência e do trabalho desenvolvido pela mesma considerando que o trabalho desenvolvido pela EMAEI corresponde às suas necessidades.</p>

		<p>A EMAEI promove o trabalho colaborativo entre docentes, técnicos e comunidade educativa e a partilha da visão e dos valores da Educação Inclusiva.</p> <p>A articulação com a EMAEI é feita através da Psicóloga, da Coordenadora de 1.º Ciclo e dos Professores de Educação Especial.</p> <p>De entre os constrangimentos ao trabalho desenvolvido pela EMAEI destacam-se o elevado número de alunos com MSAI nas turmas, as poucas horas de apoio destinadas a cada aluno, a rotatividade dos docentes de Educação Especial e a escassez de recursos.</p>
B. Gestão curricular	B. 1. Conceções dos professores sobre a elaboração, a função e a realização do PTT	<p>A maioria dos professores entrevistados consideram o PTT útil sobretudo quando há a intervenção de outros profissionais com a turma ou quando existe uma mudança de ciclo ou de Professor Titular de Turma, contudo admitem que devem ser feitas algumas alterações nos moldes como estão a ser feitos e aplicados.</p> <p>O PTT é um documento norteador da ação pedagógica uma vez que dele fazem parte tudo o que diz respeito à turma, nomeadamente, a caracterização dos alunos, as planificações e as estratégias utilizadas.</p> <p>A elaboração do PTT cabe ao Professor Titular de Turma podendo este pedir a colaboração a outros técnicos.</p>

	<p>B. 2. Principais práticas de gestão do currículo</p>	<p>A planificação é maioritariamente elaborada pelo Professor Titular de Turma ainda que exista a preocupação de envolver os alunos na planificação de atividades sobretudo nas de articulação curricular.</p> <p>Um dos principais entraves à preparação conjunta de atividades foi a extensão dos currículos.</p> <p>Os professores entrevistados promovem a entreaajuda em grupos heterogéneos, organizam a sala de aula em função das atividades que estão a realizar, tentam diversificar os materiais utilizados e procuram introduzir as TIC em contexto de sala de aula.</p> <p>A avaliação é contínua ainda que existam momentos pontuais de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.</p> <p>A avaliação dos alunos com MSAI é adaptada de acordo com as suas necessidades privilegiando-se sobretudo aspetos como a oralidades, a postura em sala de aula, o comportamento, o interesse e as aquisições que vão fazendo de acordo com as suas possibilidades em detrimento de uma avaliação mais formal dos conteúdos programáticos.</p> <p>A autoavaliação é feita trimestralmente ainda que existam momentos pontuais de avaliação no final de determinadas atividades.</p>
--	---	---

<p>C. Diferenciação curricular para alunos com MSAI</p>	<p>C. 1. Opinião dos Professores Titulares de Turma sobre a inclusão na turma de alunos com MSAI</p> <p>C. 2. Formas de diferenciação curricular utilizadas em contexto de sala de aula</p>	<p>Os docentes entrevistados concordam com a inclusão na turma de alunos com MSAI chegando mesmo a considerá-la como uma mais-valia tanto para os alunos com MSAI como para os restantes alunos.</p> <p>Os aspetos que dificultam a inclusão são o elevado número de alunos por turma, a falta de formação dos Professores Titulares de Turma para lidar com alunos com MSAI, o reduzido número de horas de apoio por parte dos docentes de Educação Especial e a falta de recursos humanos.</p> <p>Seis dos oito professores entrevistados possuem nas suas turmas alunos com MSAI. Os dois professores que não possuem alunos com MSAI lecionam ao 1.º ano de escolaridade.</p> <p>Os docentes realizam a diferenciação curricular para os alunos com MSAI em colaboração com os Docentes de Educação Especial e outros técnicos, nomeadamente, a Psicóloga e sempre atendendo ao que está expresso no seu Relatório Técnico Pedagógico/Programa Educativo Individual.</p> <p>De entre as formas de adequação curricular destacam-se a diferenciação pedagógica ao nível das estratégias e atividades, a adequação na forma de avaliação e o apoio individualizado por parte do professor.</p>
---	---	--

		<p>No que concerne às formas de apoio direto aos alunos com MSAI destacam-se o apoio individualizado pelo professor e o apoio dos colegas.</p>
	<p>C. 3. Adequações nas formas de avaliação para alunos com MSAI</p>	<p>Os professores entrevistados consideram que devem ser feitas adequações nas formas de avaliação para os alunos com MSAI de acordo com aquilo que está estabelecido no Relatório Técnico Pedagógico.</p>
	<p>C. 4. Promoção da autonomia e da responsabilização dos alunos com MSAI</p>	<p>Os professores entrevistados consideram que a promoção da autonomia e da responsabilização constituem pilares fundamentais para a formação de todos os alunos. Com o intuito de promovê-las, os docentes procuram atribuir aos alunos tarefas que eles sejam capazes de executar de modo a aumentar a sua autoconfiança, autoestima e para que se sintam motivados.</p>
	<p>C. 5. Existência de materiais ou equipamentos de apoio adaptados às necessidades específicas dos alunos com MSAI</p>	<p>A escola dispõe de materiais ou equipamentos de apoio adaptados às necessidades específicas dos alunos com MSAI estando este material no Centro de Apoio à Aprendizagem podendo os alunos utilizá-lo quando se deslocam a esta sala ou mediante requisição por parte do Professor Titular de Turma.</p>

	<p>C. 6. Principais problemas encontrados diariamente na implementação das MSAI</p>	<p>Entre as principais dificuldades encontradas diariamente na implementação das MSAI destacam-se por ordem de frequência o elevado número de alunos por turma, o elevado número de alunos com MSAI por turma, o reduzido número de horas de apoio individualizado, a existência de grupos heterogéneos com diferentes ritmos de aprendizagem, o absentismo escolar dos alunos de etnia, as dificuldades na gestão do tempo devido à extensão dos currículos e a falta de recursos humanos, nomeadamente, de professores de apoio.</p>
<p>D. Práticas curriculares em Salas Inclusivas</p>	<p>D. 1. Estratégias para a organização do grupo</p>	<p>A existência de rotinas e a partilha de tarefas são estratégias privilegiadas na organização da turma. Os professores entrevistados consideram que a existência de uma rotina diária permite aos alunos anteciparem situações e que a partilha de tarefas/entreaajuda permite aos alunos familiarizarem-se com a diferença e, ao mesmo tempo, tornarem-se indivíduos tolerantes, responsáveis e autónomos.</p> <p>Os docentes entrevistados privilegiam a realização de tarefas que requerem uma maior atenção/concentração durante a parte da manhã.</p> <p>De entre as estratégias de gestão de problemas de comportamento, destacam-se a mudança de lugar, o reforço positivo quando existem comportamentos que devem ser premiados, o contato com o</p>

	<p>D. 2. Estratégias para a organização das atividades</p>	<p>Encarregado de Educação ainda que dois dos docentes entrevistados admitam agir em consonância com a situação.</p> <p>Os docentes entrevistados organizam a sala de aula em função das atividades que estão a realizar. De entre as formas de organização da sala de aula mais utilizadas destacam-se a organização em “U”, sentados a pares em filas e em grande grupo.</p> <p>Relativamente aos materiais pedagógicos verificamos que os docentes procuram diversificar os mesmos como forma de fomentar o interesse dos alunos e que existe a preocupação de incluir as TIC. De entre os materiais mais usados destacam-se, por ordem de frequência, os <i>tablets</i> para os alunos, o computador para o professor, o quadro interativo, os materiais manipuláveis e os quadros/cartazes.</p> <p>Os professores entrevistados procuram obedecer à carga horária atribuída às diferentes áreas de acordo com aquilo que vem expresso nos normativos legislativos. Referem que a gestão do tempo não é tarefa fácil atendendo à grande heterogeneidade dos alunos no entanto, consideram que a monodocência lhes confere alguma flexibilidade.</p> <p>Os docentes entrevistados planificam as atividades para a turma no geral realizando adaptações para os alunos com MSAI.</p>
--	--	--

	<p>D. 3. Estratégias para o sucesso da inclusão do aluno com MSAI</p>	<p>No caso dos alunos com Programa Educativo Individual a planificação é feita de acordo com aquilo que está expresso no mesmo.</p> <p>Os docentes entrevistados admitiram realizar adaptações nas atividades visando a participação dos alunos com MSAI nas atividades que estão definidas no PTT pois consideram a mesma como uma mais-valia para todos os alunos.</p> <p>Os professores admitiram atribuir tarefas/atividades de acordo com as necessidades específicas dos alunos.</p>
<p>E. Práticas Colaborativas</p>	<p>E. 1. Existência de articulação /cooperação e de partilha de informação/ estratégias entre os Professores Titulares de Turma e os Professores de Educação Especial</p>	<p>Os professores entrevistados referem que existe uma colaboração estreita entre os Professores Titulares de Turma e os docentes de Educação Especial. Contudo, lamentam o pouco tempo que lhe é atribuído e o elevado número de alunos apoiados pelos Docentes de Educação Especial o que também dificulta a articulação/cooperação. A articulação é feita diariamente e não só nos momentos pontuais de avaliação.</p> <p>Existe partilha de informações/estratégias entre os docentes que lecionam ao mesmo ano (conselho de docentes), entre os Professores Titulares de Turma e os docentes de Educação Especial e, num plano mais abrangente (ao nível do 1.º Ciclo e até interciclos), através da</p>

	<p>E. 2. Promoção da articulação pela EMAEI</p>	<p>professora bibliotecária ou de projetos aglutinadores.</p> <p>Os conselhos de docentes assumem uma importância fulcral pois é onde se realiza a troca de informações, materiais e onde se realiza a planificação.</p> <p>A articulação com a EMAEI é feita através dos Coordenadores de Ciclo, da Psicóloga do Agrupamento e dos docentes de Educação Especial.</p>
--	---	--