

Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Inês Fernandes Barbosa

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
fevereiro 2019

VERSÃO FINAL

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação

Provas para obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo
Qualitativo com Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Autora: Inês Fernandes Barbosa

Orientador: Professor Doutor Marco Ferreira

fevereiro de 2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me ajudaram, incentivaram e contribuíram, direta ou indiretamente para a conclusão deste percurso.

Ao meu orientador Professor Doutor Marco Ferreira, por toda a disponibilidade, incentivo, dedicação e cuidado. Sem ele não teria conseguido. Muito Obrigada.

Aos meus pais, por toda a ajuda e por estarem sempre lá quando mais precisei.

Ao meu namorado pelas palavras e força e à minha filha, Madalena, que me inspirou e deu força.

Às minhas amigas e queridas colegas de trabalho por todas as vezes que me puxaram para a realidade. Obrigada Rute, Estela, Carina, Susana e Madalena.

À minha amiga Vânia sem dúvida que foi ela a grande impulsionadora para eu iniciar este percurso.

Às minhas amigas e colegas de curso e agora amigas para a vida, Marta e Liliana, por tudo o que passaram comigo.

Obrigada!

RESUMO

Atualmente, a diversidade cultural no nosso país é cada vez maior. Deste modo, a escola tem cada vez mais alunos com características diferentes, não só a nível racial como também cultural. Assim, é necessário que a escola consiga ser inclusiva e conceder as mesmas oportunidades a todos os alunos, independentemente das suas diferenças, para que todos possam alcançar o sucesso escolar.

Tendo em conta o referido anteriormente, este estudo tem por base uma abordagem qualitativa, com os seguintes objetivos de investigação: compreender as conceções sobre a diferenciação pedagógica pelos professores de 1º ciclo do ensino básico; compreender as estratégias implementadas nas salas para facilitar a diferenciação; quais os maiores desafios que os professores encontrem para essa mesma implementação.

Foram realizadas dez entrevistas a professoras de 1º ciclo do ensino básico.

Os resultados obtidos realçam o conhecimento desta prática pelas professoras, no entanto, apesar de terem sido evidenciadas algumas estratégias de implementação, também foram focados alguns aspetos que condicionam a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica em sala.

Palavras-chave: 1º ciclo do ensino básico, diferenciação pedagógica, ensino e aprendizagem

ABSTRACT

Nowadays cultural diversity in our country is getting bigger. Nowadays, school has an increasing number of students with different characteristics, not only racially but also culturally. So it is necessary for the school to be inclusive and to give the same opportunities to all students regardless of their differences in order to all achieve school success.

Taking into account what was previously said this study is based on a qualitative approach with the following research aims: To understand the conceptions of Primary school teachers about pedagogical differentiation; To understand the strategies implemented in the classrooms to facilitate the pedagogical differentiation; which are the major challenges that teachers face with pedagogical differentiation.

Ten interviews were realized with Primary school teachers.

The results reinforce the knowledge of this practice by the teachers, were exposed some strategies, but teachers highlighted some aspects that conditioned pedagogical differentiation in the classroom.

Keywords: *Primary education , pedagogical differentiation, Teaching and learning. .*

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE GERAL	vi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - Enquadramento Teórico	3
1.1. Ensinar e aprender no 1º ciclo do ensino	3
1.1.1. Os desafios da atualidade	3
1.1.2. O papel do professor	3
1.1.3. O papel do aluno	6
1.2. A Diferenciação Pedagógica como prática pedagógica para um ensino flexível, ajustado e dinâmico	7
1.2.1. Conceito de diferenciação Pedagógica	7
1.2.2. Objetivos da Diferenciação Pedagógica	9
1.3. Conhecimento do Professor	12
1.3.1. Conhecimento profissional do professor	13
1.3.2. O perfil do professor de 1.º ciclo do ensino básico.....	14
1.3.3. Conhecimento da Diferenciação Pedagógica por parte do professor do 1º CEB 16	
CAPÍTULO 2 - Estudo Empírico	18
2.1. Contextualização do estudo – Problema, objetivos e questões orientadoras.....	18
2.1.2. Objetivos e questões orientadoras	19
2.2. Metodologia	20
2.2.1. Investigação Qualitativa – Questões epistemológicas	20
2.2.2. Natureza do estudo	20
2.2.3. Participantes.....	23
2.2.4. Guião da Entrevista	24
2.2.5. Procedimentos	25
2.4.1. Procedimentos de recolha de dados.....	25
2.4.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados	26
2.5. Apresentação dos Resultados	29

2.6. Discussão dos Resultados.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
ANEXOS.....	50

INTRODUÇÃO

A educação é cada vez mais uma tarefa exigente e complexa. Apesar de todas as evoluções e tentativas de mudança a educação escolar ainda continua com poucas alterações continuando a ser uma educação padronizada (Xavier).

Desta forma e como não se podem padronizar crianças o papel do professor torna-se de extrema importância. Para isto, o professor deve reunir algumas aptidões e procurar estar em constante formação pessoal e profissional (Cunha, 2009).

Para se ser um bom profissional e segundo Perrenoud (2000) “possuir conhecimentos ou capacidades específicas não é garantia de que um profissional seja “competente”.” Assim sendo, é necessário reunir um conjunto de competências, competências essas que tal como refere (Zabala, 1998) “A competência tem a ver com a capacidade do sujeito para mobilizar saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes, resolver problemas e tomar decisões adequada” desta forma, o professor deve ter a capacidade de adaptar o ensino às necessidades do grupo estando deste modo a proporcionar aprendizagens significativas.

Deste modo, a presente investigação tem como objetivo compreender os desafios da atualidade e o papel do professor no 1º CEB bem como verificar a utilidade da Diferenciação Pedagógica como prática pedagógica para um ensino mais flexível, ajustado e dinâmico.

Se a formação inicial dos professores é, ou não, adequada para a utilização de práticas pedagógicas diferentes. Como ponto geral compreender se as suas conceções sobre a Diferenciação Pedagógica são suficientes para a implementar em sala de aula.

De forma a orientar o presente estudo, emergiram as seguintes questões de investigação:

- (1) Quais as conceções dos professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre a Diferenciação Pedagógica?
- (2) Quais as formas de implementação e práticas realizadas em sala de aula?
- (3) Quais os principais desafios que os docentes sentem na implementação de práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula?

No que diz respeito à estrutura deste trabalho, o mesmo encontra-se dividido numa introdução, dois capítulos, considerações finais, referências bibliográficas e anexos. A Introdução é constituída pela contextualização e pertinência do tema que sustém esta investigação e pelas questões de investigação. É ainda na introdução que é explicada a divisão deste trabalho.

Em relação ao Capítulo 1, denominado por Enquadramento Teórico, é apresentada a revisão da literatura onde apresentamos o conceito em relação a Diferenciação Pedagógica, os objetivos da mesma, o papel do professor e do aluno. O mesmo capítulo é também composto pelo conhecimento profissional do professor, onde apresentamos o perfil e o conhecimento da Diferenciação Pedagógica pelo professor de 1.º ciclo do ensino básico.

Relativamente ao Capítulo 2, designado por Estudo Empírico, começamos por apresentar o problema, os objetivos e as questões de investigação. Seguidamente, surgem os instrumentos de recolha de dados, utilizados para sustentar esta investigação, bem como todos os procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados recolhidos.

Nas Considerações Finais, refletimos sobre os resultados obtidos apresentados no segundo capítulo e demos resposta às questões de investigação destacadas. Por fim são apresentadas as referências bibliográficas, utilizadas no desenvolvimento do enquadramento teórico e ainda os anexos onde constam documentos que complementam a investigação.

CAPÍTULO 1

Enquadramento Teórico

O capítulo que se segue é composto por duas partes essenciais: as conceções sobre a Diferenciação Pedagógica e o conhecimento profissional do professor. Pretendendo assim, relacionar o conceito da Diferenciação Pedagógica com a formação e conhecimento dos professores de 1.º ciclo do ensino básico.

1.1. Ensinar e aprender no 1º ciclo do ensino

1.1.1. Os desafios da atualidade

O modelo escolar sucede do período industrial, que ocorreu no século XIX (Xavier). Nesta altura, acreditava-se na rotina e nos padrões. Hoje em dia, para além de terem sido efetuadas algumas mudanças, as mesmas não são significativas. O ensino continua a ser padronizado e é igual para todos os alunos.

É esperado que o professor adequo a sua prática em torno das especificações individuais dos seus alunos estando desta forma a trabalhar a inclusão e segundo Sá (2001) o professor tem de proporcionar condições adequadas às suas diferentes características. Desta forma, para além da profissionalização e formação do docente seja muito importante, a escola tem um papel fundamental pois deve assegurar a diversidade de respostas no processo educativo. E foi isso mesmo que se tentou fazer, criando a Lei de Bases, onde em vez de um currículo padronizado e inflexível, espera-se assegurar uma educação de base para todas as crianças.

1.1.2. O papel do professor

Tendo em conta a revisão da literatura, é possível verificar que a profissão de “professor” tem vindo, ao longo dos tempos, a sofrer alterações quer a nível da sua

definição, quer a nível das suas funções. Segundo Arends, (1999, p. 27) “no século XIX a principal preocupação dizia respeito ao carácter moral do professor”, enquanto, nos tempos que correm, a grande preocupação recai nas competências pedagógicas.

Segundo Formosinho (1992, citado por Cunha, 2008, p. 12):

O professor é definido como um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível superior (que inclui a componente específica de Ciências da Educação e Prática Pedagógica Acompanhada) e procura (auto) formar-se continuamente de modo permanente.

Hoje em dia, se observarmos as salas de aula é bastante frequente depararmo-nos com uma grande diversidade de alunos que se distinguem não só pelas suas características individuais, como também, pela sua cultura, valores e ritmos de aprendizagem diferentes onde ainda existe um professor que “está preso num sistema concebido para tratar todos os alunos do primeiro ciclo como se fossem basicamente iguais” (Tomlinson, 2002, p. 12)

Para alguns alunos a transição do pré-escolar para o 1º CEB nem sempre é fácil. Para a maioria das crianças esta mudança provoca várias alterações, não só comportamentais como também emocionais. Por outro lado, existem também crianças bastante motivadas e interessadas. Desta forma, as turmas de 1º CEB podem ser muito díspares, com necessidades específicas. (Ponte & Serrazina, 2000).

Assim sendo, o professor tem um papel fundamental pois deve saber adequar e planear estratégias que deem resposta às necessidades do grupo e do contexto onde está inserido.

Para que este planeamento e implementação se torne efetivo, o professor deve conhecer o percurso anterior do aluno, deve estar atento e saber quais as suas capacidades, conhecimentos, ritmos e fraquezas “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um (...); quando os professores respeitam a individualização” (Grave-Resendes, 2002, p. 14).

Tal como defende Goulart (1996):

Uma aprendizagem compreensiva requer que o professor conheça o processo de pensamento do aprendiz, apresente problemas que lhe pareçam interessantes e para os quais ele possa oferecer resposta. Isto significa, em outras palavras, que o professor precisa sondar o nível de desenvolvimento da criança antes de planejar o ensino. (p. 35).

O professor deve ter uma abordagem flexível e manter uma postura positiva em relação à inovação. Deve manter-se ativo, formado e informado, procurar novas técnicas, novas estratégias e métodos que permitam um bom funcionamento da sua prática. Para permitir o sucesso educativo a todos os alunos, o professor tem de proporcionar condições adequadas às suas diferentes características (Sá, 2001, p. 7)

Tendo em conta o referido anteriormente, é fundamental que o professor conheça o seu aluno, as suas características, experiências e gostos. Pois muitas vezes o trabalho que é desenvolvido poderá não apresentar grande sentido e interesse para a criança, se o professor considerar que são todos iguais, subvalorizando os seus interesses, opiniões, conhecimentos prévios e vivências (Bezerril, 2014). Segundo Plummer (2012) e DeBord (2000) citados por Botelho (2013) o docente deve:

“Mostrar-se disponível; responder às questões colocadas pelas crianças; passar tempo de qualidade; partilhar histórias; realizar elogios; fazer pedidos positivos (definindo comportamento adequado); escutar; descrever ações (não rotular); ter expectativas realistas; dar tempo; expor o seu afeto; aceitar; encorajar amizades; reparar em pequenas vitórias; reconhecer sentimentos; brincar; respeitar; celebrar objetivos alcançados; modelar comportamentos adequados; conceder responsabilidades adequadas; recompensar; criar empatia; partilhar a resolução de problemas e definir fronteiras adequadas” (p.69).

O docente deve preocupar-se, primeiramente, em conhecer os seus alunos, de forma a poder adequar a sua prática pedagógica tendo em conta as necessidades e características de cada um. É importante a ação do professor no acompanhamento de cada criança, na forma como as ajuda a expressar as suas emoções e ideias. Algumas das atitudes que o professor deve ter para promover a autoestima positiva incluem acreditar no potencial da criança, respeitar e valorizar a criança, manter uma relação calorosa e afetuosa, evitar julgamentos, não comparar com outras crianças, escutar e responder adequadamente à criança, dar apoio e atenção positiva, elogiar e dar feedback. Ao fazer isto, o professor facilita o desenvolvimento de uma relação em que o aluno confia no professor, sente-se mais seguro e confiante em si próprio e, como tal, estará mais disponível para partilhar, conversar, expor problemas e dificuldades.

Para finalizar, um ponto-chave no papel do professor é o seu gosto pelo ensino. Ser professor é exigente e nem sempre reconhecido mas a principal função não deve ser descurada - o ensino. O ensino deve ser transmitido com empenho, motivação e alegria para que assim se consiga transmitir aos alunos estímulos positivos proporcionando-

lhes, momentos de aprendizagem significativa e retirar-lhes, se assim for possível, alguns receios ou ideias pré-concebidas sobre a escola e o ensino.

1.1.3. O papel do aluno

Tal como já foi referido anteriormente, o aluno deve ter um papel ativo nas suas aprendizagens para que estas sejam de facto, efetivas.

Nos dias de hoje e na grande maioria das escolas ainda existe uma certa Aprendizagem por Transmissão que se coliga a teorias behavioristas onde, e segundo (Santos & Praia, 1992 p.13) "...o professor 'dá a lição', imprime-a em arquivadores do conhecimentos e pede, em troca, que os alunos usem a sua atividade mental para acumular, armazenar e reproduzir informações". Indo ao encontro deste modelo, o aluno é um aluno passivo a nível cognitivo onde apenas armazena a informação que lhe é dita. Desta forma o aluno não é participativo e não se sente motivado na sua caminhada escolar.

Por outro lado, existem outros tipos de aprendizagens estas mais centradas no aluno como a Aprendizagem pela Descoberta em que o aluno deixa de ser passivo e torna-se um aluno ativo, participador e impulsionador das suas próprias aprendizagens. Acredita-se que esta última aprendizagem é a mais benéfica e é a que se deve valorizar em sala de aula.

Uma vez que falamos de diferenciação pedagógica e que hoje em dia essa mesma diferenciação não trata de rotular mas sim de dar oportunidades iguais aos alunos, as escolas deverão ter uma política de equidade, tratando todos os seus alunos de uma forma imparcial, justa e equitativa e, nesse sentido, deverão estar atentas às diversas diferenças que cada aluno é portador, tornando-o o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem e iniciando nele o processo de diferenciação pedagógica (Arends, 2008, p. 44).

De facto, essas diferenças poderão acontecer a vários níveis:

- Conhecimentos, experiências e habilidades diversas;
- Atitudes diferentes perante os conteúdos lecionados;
- Ritmos diferenciados;

- Interesses variados;
- Graus diversos de motivação e autoconfiança;
- Preferências diferentes por métodos e estilos de aprendizagem;
- Necessidades individuais específicas.

Assim, o primeiro passo será conhecer o aluno. Há que averiguar os conhecimentos que já detém, os que não possui, os seus interesses, experiências e o seu perfil de aprendizagem, para decidir o tipo de abordagem a fazer.

1.2. A Diferenciação Pedagógica como prática pedagógica para um ensino flexível, ajustado e dinâmico

1.2.1. Conceito de diferenciação Pedagógica

A diferenciação Pedagógica é vista como um processo onde exige uma maior flexibilização do professor. Diferenciar pedagogicamente é planificar de forma ativa e regular tendo sempre em conta as dificuldades e ritmos de cada aluno. Segundo (Meirieu, 2000) “a pedagogia diferenciada é um método original que leva em conta a especificidade do saber, a personalidade do aluno e os recursos do professor”.

Segundo Perrenoud, citado por Sá (2001, p. 12), a Diferenciação Pedagógica é 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”, desta forma é dada a oportunidade a cada aluno de progredir tendo em conta as suas fragilidades, as suas capacidades e mais importante que isso, ser visto como um indivíduo único.

Para além disto, a Diferenciação Pedagógica opõe-se a uniformização de conteúdos, a padronização de ritmos de trabalho, de aprendizagem e de métodos de trabalho, aqui o aluno é visto como um indivíduo ativo, participante e autor da sua própria aprendizagem. Para Niza, 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 (Niza, 1998; Niza, 2000).

Para Guedes (2014), é necessário que o currículo se torne atingível a todos os alunos, “respeitando os tempos e os modos que cada criança tem para aprender, utilizando estratégias e mecanismos profícuos com sentido e significativos” (p. 115).

Neste sentido, é necessário que se cesse a ideia de que a mesma lição, o mesmo tempo, os mesmos exercícios e metodologia, ao mesmo tempo para todos os alunos se torne numa prática de ensino aprendizagem com mais recursos didáticos, com mais mecanismos de ensino e com diferentes graus de complexidade. Para Tomlinson e Allan (2002) que atestam esta ideia e que definem a Diferenciação Pedagógica como uma resposta proactiva do docente perante as necessidades e características de cada aluno.

Mediante o referido anteriormente a diferenciação pedagógica conjetura a capacidade do professor de diferenciar a sua prática, a sua metodologia de ensino adaptando-as às capacidades, ritmos e motivações individuais dos alunos. (Grave-Resendes & Soares, 2002; Niza, 2004).

A Diferenciação Pedagógica remete-se assim para o sucesso educativo dos alunos, uma vez que os torna seres motivados, ativos e participativos. O aluno passa a ser o foque central da sala de aula e o professor considera os gostos, os ritmos e necessidades de cada aluno, tornando a sala de aula, um sítio positivo.

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

A diferenciação do processo de ensino aprendizagem torna-se fundamental para o sucesso educativo dos alunos, na medida em que contribui para uma forte motivação dos alunos e, conseqüentemente para um clima de sala de aula positivo, já que os professores desenvolvem uma intervenção centrada nos alunos, considerando, entre outras características, os ritmos e as necessidades de aprendizagem do aluno, assim como os seus interesses. Para além disso, a diferenciação pedagógica permite um maior acompanhamento do percurso do aluno e, como tal, possibilita um processo de avaliação mais justo, visto ter em conta não só o ponto de partida do aluno, como também o seu esforço para alcançar os objetivos propostos (Grave-Resendes & Soares, 2002; Morgado, 1999; Tomlinson & Allan, 2002). É comum nos dias de hoje, ouvir-se no

discurso de professores e outros responsáveis pelo ensino, a necessidade de se diferenciar o ensino bem como a identificação das vantagens que lhe estão associadas, no entanto, a diferenciação pedagógica é ainda pouco considerada nas práticas dos professores, cuja cultura pedagógica se centra mais na forma como se ensina do que na forma como se aprende (Morgado, 1999). A este propósito, Santana (2000) advoga que “esta deslocação do enfoque no ensino para a aprendizagem dos alunos implica, necessariamente, a utilização de estratégias de diferenciação” (p.30).

Em sala e ao seguir-se alguns pressupostos propostos por Tomlinson (2001), o professor deve atentar a três modificações – no conteúdo, no processo e no produto. Assim sendo, a nível do conteúdo é a preparação das atividades, a organização dos materiais e o ajustamento no grau de complexidade dos conceitos que tem em conta a diversidade académica dos alunos, o processo trata da forma como as atividades em sala são implementadas e por último, o produto onde se inclui os mecanismos de avaliação inicial e continua onde o aluno tem contacto direto com os objetivos propostos.

Como forma de conclusão e segundo (Ferreira,2017) a pedagogia diferenciada é “uma abordagem ao ensino e à aprendizagem útil para todos os alunos, independentemente das suas capacidades e experiências de ensino anteriores”.

1.2.2 Objetivos da Diferenciação Pedagógica

Um dos principais objetivos da Diferenciação Pedagógica é a inclusão. Há muitos anos, em meados da década de 60 que progressivamente, se começou aceitar o diferente. A nível político e social e depois na educação. Desta forma e progredindo gradualmente para uma maior aceitação e igualdade a Diferenciação Pedagógica vem complementar o ensino para não só combater a exclusão como um outro problema, - o abandono escolar.

“Reconheçam que a educação inclusiva é um processo contínuo que visa oferecer uma educação de qualidade para todos, embora respeitando a diversidade e as diferentes necessidades e capacidades, as características e as expectativas de aprendizagem para os alunos e as comunidades.”

(UNESCO, 2008)

Tendo em conta que não existem duas pessoas iguais, também podemos aferir que não existem dois alunos iguais e desta forma, os alunos passam a ter interesses, dificuldades e ritmos diferentes. Assim, tal como refere (Grave-Resendes, 2002, p. 14) “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um (...); quando os professores respeitam a individualização”.

Se falarmos de Gardner e da sua teoria das “Inteligências múltiplas” que considera que cada ser tem pelo menos oito modos diferentes de conhecer o mundo. São eles: através da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, da expressão corporal, da compreensão de outros indivíduos e de si próprio e da capacidade de se relacionar com a natureza. Cada individuo possui todas estas inteligências que se inter-relacionam no entanto, umas podem ser mais evidenciadas do que outras. Assim, e indo ao encontro do escrito anteriormente, um ensino uniformizado e igual para todos não faz qualquer sentido uma vez que não vai ao encontro das capacidades cognitivas de cada aluno. O proporcionar igualdade não é sinónimo de ser dado aos alunos os mesmos livros, mesmo métodos e ritmos mas sim, ter em atenção que os alunos não aprendem todos da mesma forma.

Diferenciar é então a resposta do professor às necessidades dos alunos orientada por princípios gerais de diferenciação como por exemplo: tarefas escolares; flexibilização na organização dos grupos de trabalho; e avaliação e ajustamentos contínuos (Tomlinson, 2008).

Segundo Maria do Céu Roldão (2000, p. 39), diferenciar o ensino é responder às especificidades de cada um, “é assim, [...] um meio de promoção da equidade, o que sustenta a ideia de que o esforço de diferenciação não deve só abranger o currículo nuclear, mas também elegê-lo como alvo da diferenciação por excelência”.

De forma a tornar eficaz esta diferenciação, Tomlinson e Allan (2002) definiram cinco princípios gerais, designadamente:

- (1) a flexibilização do processo de intervenção pedagógica, onde tanto professores como alunos compreendem que as metodologias, tempo, materiais e outros elementos não só da prática do ensino como da sala

podem ser utilizados de forma diferente para alcançar um objetivo em comum;

- (2) a avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos. As diferenças entre os alunos são expectáveis e analisadas de forma a adequar a planificação do trabalho.
- (3) a flexibilização na organização dos grupos de trabalho em função dos objetivos e atividades a desenvolver, os alunos devem ter oportunidade de trabalhar a pares, em grupo ou individualmente.
- (4) A adequação das tarefas escolares, esta adequação não significa atividades diferentes para cada aluno mas uma gestão flexível e compreensiva, por exemplo do grau de dificuldade, adequada a cada aluno.
- (5) A estreita colaboração entre alunos e professores, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos têm a noção dos seus gostos e aptidões, desta forma, devem ser um elemento ativo e participativo na escolha das suas aprendizagens e conteúdos, contribuindo assim, para uma planificação flexível e adequada.

O que se impõe da escola é que esta possua profissionais que se sintam capazes para articular toda a homogeneidade presente nas escolas de modo a facilitar a inclusão de todos. É verdadeiramente importante que se crie um ensino inclusivo, que englobe todos os intervenientes deste processo de forma a promover junto dos alunos a aprendizagem. Essa aprendizagem implica que aconteça mudanças estruturais dentro da própria sala de aula e deve envolver toda a turma levando os alunos a sentirem-se parte integrante de todo este processo. O profissional de educação tem como dever aproveitar toda essa diversidade em prol das aprendizagens dos seus alunos. O professor deve evidenciar a importância da diversidade transportando-a para a sala de aula como um recurso e não como algo que possa ser alvo de discriminação (Tomlinson e Allan, 2002).

A diferenciação pedagógica é uma intervenção, que se tornou cada vez mais realista, no entanto, é o profissional de educação que deve ser capaz de dar uma resposta que se adequa e que inclua toda a dimensão que esta pedagogia envolve. Apenas deste modo é que esta intervenção ficará enraizada e permitirá que cada aluno sem exceção seja encarada como um ser único podendo exercer o seu papel de aluno. Através da

Pedagogia Diferenciada pretende-se alcançar o sucesso escolar, que compreende a realização de três objetivos basilares: melhorar a relação aluno/professor, enriquecer e fortalecer a interação social e desenvolver a autonomia do aluno (Przesmycki, 1991, citado por Gomes, 2013).

A implementação desta metodologia abrange os processos de aprendizagem, os conteúdos e as estruturas.

1.3. Conhecimento do Professor

O professor de 1º Ciclo do ensino básico, deve ser conhecedor de um diferente leque de capacidades, conhecimentos e atitudes para que a sua prática profissional seja repleto de sucessos, não só a nível do planeamento mas também, a nível da avaliação que devem ser transversais nas diferentes áreas disciplinares do currículo do ensino básico. Segundo Caldeira (2009) não é apenas fundamental o conhecimento profundo de cada áreas disciplinar também é necessário que o professor possua alguns conhecimentos de pedagogia e psicologia educacional.

Os saberes do professor têm por base a sua formação inicial e à medida que vai progredindo na sua vida e carreira são as formações que vão consolidando essa mesma formação. O professor deve olhar para a sala de sala de aula como um espaço não só de ensino como também de aprendizagem por parte do professor. Como a formação é deverás importante, na opinião de Pimenta e Anastasious:

(...) é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direcções de sentido na formação do humano), dos saberes didácticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem respeito ao modo como nos apropriamos do ser professor na nossa vida). Esses saberes dirigem-se às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redireccionando-se, ampliando-se, e criando [...] são as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes (2002: 71).

Sabe-se que a competência é a capacidade de mobilizar saberes, conhecimentos e atitudes e ainda saber ter e tomar decisões acertadas tendo em conta o contexto (Zabala, 1998) no entanto, não é por um individuo ser possuidor de vários saberes e

competências que será um bom profissional e competente, na ótica de Perrenoud (2000), que afirma que possuir conhecimentos ou capacidades específicas não é garantia de que um profissional seja “competente”, porque apesar de muitos profissionais possuírem conhecimentos e capacidades importantes, nem sempre sabem mobilizá-los de modo adequado no momento oportuno.

Assim, a formação de professor deve primar pela participação ativa do professor, para que este se sinta capaz de dar respostas positivas e conscientes nos momentos exatos, pois o ensino não é uma transferência de saberes mas sim, uma forma de proporcioná-la.

1.3.1. Conhecimento profissional do professor

Hoje em dia, o professor não pode apenas preocupar-se com o ensino e com os conteúdos que deve transmitir. O professor deve também estar sensibilizado para transmitir aos seus alunos outros conhecimentos que serão importantes para a sua vida, tornando-se assim, cidadãos respeitados e respeitadores.

Deste modo e se analisarmos a opinião de Ponte (1999), o conhecimento profissional do professor, que continua a estar muito orientado para a ação, pode considerar-se quatro domínios:

- (1) Conhecimento dos conteúdos de ensino (as relações entre eles e entre si)
- (2) Conhecimento do currículo (finalidades e objetivos; articulação vertical e horizontal),
- (3) Conhecimento do aluno (processos de aprendizagem, interesses, necessidades, dificuldades, aspetos culturais e sociais que podem interferir no desempenho escolar dos alunos)
- (4) Conhecimento do processo instrucional (preparação, condição e avaliação da sua prática letiva).

Assim sendo, também o conhecer-se a si próprio, o conhecimento pessoal sobre o quotidiano e o conhecimento do contexto onde se insere, estão intrinsecamente ligados, segundo Ponte, com o conhecimento profissional dos professores.

Para finalizar, um profissional competente, neste caso um professor, tem que ser reflexivo, flexível, capaz de alterar uma aula planeada ou o método de ensino de forma a ir ao encontro da necessidade específica da turma, do contexto ou do momento.

Seguindo esta perspetiva, o professor irá evoluir profissionalmente de forma construtivista. Para Montero, é assim que desaparecem as fronteiras que existem entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento pessoal do professor, uma vez que este vai alcançando novas habilidades profissionais sentindo assim, uma maior satisfação pessoal.

1.3.2. O perfil do professor de 1.º ciclo do ensino básico

Tendo em conta a opinião de Caldeira (2009), a educação “é um processo de desenvolvimento de capacidades, destrezas, valores e atitudes, que permitem aos indivíduos enfrentar o futuro com criatividade, espírito dinâmico, engenhoso e empreendedor.” (p. 11) O principal objetivo está centralizado na oportunidade de momentos de aprendizagem proporcionados a cada indivíduo através de diferentes processos levando-os a empregar, posteriormente, cada aprendizagem em contextos adequados. Para que isto possa acontecer, cabe ao professor oferecer e criar esses momentos de aprendizagem integrando-os no currículo de acordo com o meio onde está inserido.

Ao analisarmos o Decreto-Lei 241/2001 de 4 de Agosto (AR, 2001), numa publicação é apresentado o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico onde é referido que “o professor do 1º ciclo do ensino básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”

Tal como já foi referido anteriormente, é comum, no 1º ciclo do ensino básico e como também defende Ponte e Serrazina (2000) existem crianças com características muito diferentes. Se olharmos para as turmas, as mesmas são constituídas por crianças que vêm de diferentes contextos familiares. Para além disso, estas crianças têm também diferentes culturas e valores, dificuldades, interesses, posturas e comportamentos

diferentes e ainda um acompanhamento familiar que pode ser bastante díspar entre elas.

Por mais difícil e exigente que seja, e claramente que o é, a prática profissional do professor deve conseguir implementar e planificar estratégias que sejam adequadas ao grupo e que lhes permita alcançar os objetivos e metas traçados pelo professor.

Apesar dos tempos de aquisição destes mesmos objetivos e metas poderem não ser os mesmos, o professor deve continuar a observar, continuar a trabalhar, adaptar e diversificar a sua prática e intervenção com os alunos nunca descurando os momentos de reflexão sobre a sua prática.

Ao elencar anteriormente a planificação, a observação e a reflexão, Coll (1993), define-os como os momento chave do dia a dia do professor. A planificação deve ser um documento rigoroso do ensino e a observação e reflexão devem ser constantes na prática do professor.

Com estes elementos, o professor tornar-se-á um profissional reflexivo capaz de tomar decisões acertadas, avaliativo pois tem a capacidade de as avaliar e ajustar em função dos seus conhecimentos e experiência profissional.

Segundo Perrenoud (2001) existe um quadro referência para os professores com dez competências. São elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipa;
6. Participar na administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar a sua própria formação contínua.

Por tudo isto, o papel do professor de 1º ciclo do ensino básico é fundamental uma vez que se tratam dos primeiros anos de aprendizagem onde vão surgir certamente, as primeiras impressões, conceitos e assuntos, as primeiras dificuldades,

interesses, sucessos e fracassos. O modo como estes são apresentados, geridos ou trabalhados, sendo a primeira vez, pode determinar a atitude e a postura, na sua globalidade e ter consequências futuramente, em todo o seu percurso escolar.

1.3.3. Conhecimento da Diferenciação Pedagógica por parte do professor do 1º CEB

Ao implementar a diferenciação pedagógica na sua sala, o professor assume o papel de facilitador uma vez que estabelece oportunidades de aprendizagem diferentes. Isto quer dizer que, o professor organiza todo o processo de aprendizagem, sustentado numa gestão flexível dos conteúdos, materiais e tempos respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos implicando-os assim, na regulação da sua própria aprendizagem (Heacox, 2006).

Para Grave-Resendes e Soares (2002) o docente tem como função “ser organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno se possa processar” (p. 22). Para além disso, o professor assume ainda o papel de colaborador, no sentido em que desenvolve o seu trabalho em cooperação com os alunos com as suas famílias e com outros docentes (Heacox, 2006; Grave-Resendes & Soares, 2002).

Desta forma, e se nos focarmos no 1º ciclo do ensino básico, o professor pode utilizar algumas estratégias pedagógicas que facilitam a diferenciação do processo de ensino-aprendizagem como por exemplo:

- (1) a planificação de tarefas/atividades, feita pelo professor e pelos alunos;
- (2) o estabelecimento de contratos de trabalho com os alunos, que contemplem a diferenciação, sempre que se justifique, de objetivos de aprendizagem, dos conteúdos programáticos e do tipo de trabalho a desenvolver;
- (3) a diferenciação dos materiais de apoio, nomeadamente com a criação de ficheiros e de diferentes guiões de trabalho, e a sua colocação à disposição dos alunos para uso autónomo;
- (4) a organização do espaço de modo a permitir a diferenciação das atividades e das suas modalidades de realização (individualmente, a pares, em pequenos grupos e em coletivo);

(5) a diferenciação das estratégias de ensino-aprendizagem, nomeadamente através do trabalho em projetos, do estudo autónomo, do tempo de apoio individual por parte do professor aos alunos e do apoio tutorial dos colegas;

(6) a diferenciação da avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos, nomeadamente quanto às modalidades (avaliação formativa/processual, que contemple também a autoavaliação e a avaliação cooperada) e aos produtos de avaliação.

Em suma, a diferenciação pedagógica pretende repensar e tentar ultrapassar as desigualdades educativas, no entanto, sabe-se que existem fatores externos que dificultam esse trabalho. Cabe a escola aliar-se de mecanismos e tentar que estas desigualdades se tornem cada vez menos acentuadas.

A escola, onde a educação é para todos, Deve garantir o direito à diferença, constituindo itinerários escolares e de formação nos quais a diversidade adquira estatuto de cidadania. PEPT

CAPÍTULO 2

Estudo Empírico

Neste capítulo são mencionados os procedimentos metodológicos utilizados para a concretização deste estudo, assim como também é apresentado o problema, os objetivos e questões orientadoras, os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, por fim, os procedimentos.

"Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona." (Alarcão, 2001: 6)

2.1. Contextualização do estudo – Problema, objetivos e questões orientadoras

O presente estudo, foi efetuado tendo em conta a diversidade de alunos existentes nas salas de aula em Portugal.

Se olharmos com atenção, os alunos têm diferentes culturas, diferentes valores, diferentes capacidades, competências ritmos e interesses e por esse motivo, é comum ouvir-se falar em Diferenciação Pedagógica. No entanto, essa diferenciação só acontece realmente se for possível atender as necessidades individuais de cada criança.

É na escola que as crianças passam mais tempo e é essa mesma escola que tem o dever de incluir e proporcionar sucesso escolar a todas as crianças.

Uma das razões pela qual os professores não apliquem corretamente esta ideia de diferenciação ocorre porque a maioria não está sensibilizada para essa realidade. Uns porque a sua formação inicial não foi suficiente, outros porque não têm o conceito bem explícito. Um outro motivo e segundo a opinião de Morgado (1999) e Pires (2001) para a dificuldade em implementar estratégias de diferenciação passa pelo cumprimento do programa curricular que é bastante extenso. Por vezes, os professores também podem ficar presos pelas orientações da própria instituição ou pelo tamanho das turmas, que

quanto maior foi mais heterogeneidade tem. Outro problema poderá ser a falta de recursos humanos, didáticos e de espaço.

A grande maioria dos professores parece apenas ver a diferenciação como um ato isolado, adaptando apenas o necessário para um único aluno que demonstra ter mais dificuldades e são raras as vezes que este contexto se torna abrangente para a turma toda.

Em suma, este estudo pretende saber se no 1º ciclo do ensino básico os professores estão conscientes deste tema, se o aplicam nas suas salas, de que forma o fazem e quais os maiores problemas que enfrentam para o poderem aplicar.

2.1.2. Objetivos e questões orientadoras

Para a elaboração desta investigação, foram definidos não só objetivos, como também, perguntas orientadoras de forma a elucidar se existe a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica nas salas de aula e de que forma são postas em prática.

Deste modo, o destaque principal foi a experiência partilhada pelos professores do 1º ciclo do ensino básico.

Assim sendo, os principais objetivos desta investigação, centram-se na aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica em salas de 1º ciclo do ensino básico, de que forma são implementadas, quais as principais vantagens e desvantagens e quais as maiores dificuldades sentidas na sua implementação.

De forma a dar resposta aos objetivos gerais, através da elaboração do guião de entrevista foram criados os seguintes objetivos específicos:

1. Averiguar a opinião do entrevistado sobre a Diferenciação Pedagógica;
2. Averiguar a implementação em sala;
3. Identificar as práticas utilizadas em sala;
4. Verificar a gestão de tempo;
5. Verificar as formas de avaliação;
6. Averiguar o artefacto/material como exemplo de Diferenciação Pedagógica;
7. Identificar as principais dificuldades;

8. Conhecer a opinião do entrevistado no que diz respeito a eventuais procedimentos facilitadores da Diferenciação Pedagógica.

Tendo em conta os objetivos desta investigação, foram elaboradas algumas questões de forma a orientar o estudo:

- (1) Quais as concepções dos professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre a Diferenciação Pedagógica?
- (2) Quais as formas de implementação e práticas realizadas em sala de aula?
- (3) Quais os principais desafios que os docentes sentem na implementação de práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula?

2.2. Metodologia

2.2.1. Investigação Qualitativa – Questões epistemológicas

2.2.2 Natureza do estudo

As escolhas metodológicas que o professor – investigador faz comprometem todo o processo de investigação. Investigar em educação, assume que os professores tenham de adotar o papel de investigadores da sua prática educativa, logo implicitamente, estão em constante reflexão. E “é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente emerge o “pensamento reflexivo” de que falava Dewey (1976) associado à “prática reflexiva” defendida por Donald Schön (1983) in Coutinho, Clara, Sousa, Adão et al, 2009:358.

Todo este procedimento investigativo tem um poder transformador, um caráter reconstrutivo. Exige que o professor desenvolva uma atitude reflexiva relativamente à sua prática pedagógica e às decisões curriculares que toma. Assim, ao ser capaz de assumir uma atitude reflexiva, o professor passa a pensar na intencionalidade educativa das experiências de ensino.

Refletir não só no porquê mas também no para quê, e quais as implicações que a prática educativa tem na construção do processo de ensino e aprendizagem de cada

criança. Nesta perspetiva, antes de se iniciar um trabalho de pesquisa é crucial refletir e construir um plano orientador, onde estejam claros os objetivos do trabalho, a questão-problema que se pretende responder, a metodologia utilizada, os participantes no estudo e a calendarização das várias etapas da investigação.

Tendo em conta o exposto anteriormente, optou-se pela metodologia de investigação de natureza qualitativa, pois com base na teoria estudada, esta é a que mais se adapta aos objetivos do presente trabalho, uma vez que era intenção fazer uma análise de conteúdo, ou seja, compreender os discursos dos docentes, acerca das suas conceções e entendimento sobre diferenciação pedagógica. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) o facto de se pretender recolher dados no ambiente natural em que as ações decorrem, descrever as situações vividas pelos participantes e interpretar os significados que estes lhes atribuem, justifica a realização de uma abordagem qualitativa.

Também os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais e conversas. Ainda que os indivíduos que fazem a investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses; privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos de investigação.

Segundo Afonso (2005:14), “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre os aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade”. A investigação qualitativa consiste, deste modo, segundo Flick (2004:18) na “escolha certa de métodos e teorias adequados, [no] reconhecimento e análise de diferentes perspetivas, [nas] reflexões dos investigadores nas suas investigações como parte do processo de produção do conhecimento e [na] variedade de abordagens e métodos”.

Se analisarmos o termo qualitativo, o mesmo implica um destaque nas qualidades e nos processos. Assim, um estudo qualitativo valoriza a relação íntima entre o investigador e o objeto de estudo (Denzin & Lincoln, 2000). Para Janesick (2000) o

investigador é o instrumento de investigação e deve construir uma narrativa que englobe as várias histórias dos participantes.

Deste modo, é possível elencar alguns pressupostos que guiam o paradigma qualitativo:

- (1) Complexidade;
- (2) Subjetividade;
- (3) Contextualidade;
- (4) Interpretação e significado;
- (5) Metas da investigação;
- (6) Aplicabilidade.

Deste modo, ao empregar-se uma metodologia qualitativa calcula-se uma investigação em profundidade, de significados, conhecimentos e atributos de qualidade dos fenómenos estudados, mais do que a obtenção de resultados de medida. “Os dados são enquadrados e interpretados em contextos holísticos de situações, acontecimentos de vida ou experiências vividas, particularmente significativos para as pessoas implicadas” (Fidalgo, 2003:178). A metodologia qualitativa possibilita aceder à complexidade e diversidade da realidade em estudo, de forma contextualizada e melhorada pelos significados que lhe são atribuídos pelos participantes (Marques, 2005), o que lhe confere uma elevada validade interna, já que focalizam as especificidades dos grupos sociais estudados (Minayo & Sanches, 1993).

Segundo Afonso (2005) este tipo de pesquisa qualitativa “preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p.14). Assim sendo, pressupõe-se que, o objetivo do investigador é obter informações e interpretá-las, sem emitir juízos de valor.

Na perspetiva de (Bodgan e Biklen, 1994; Tuckman, 1994), este tipo de estudo apresenta, geralmente, as seguintes características:

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural dos participantes;
- Tem um carácter descritivo;
- Há um interesse maior pelos processos do que pelos resultados;
- Os dados serão analisados de forma indutiva;

- Atribui-se uma importância vital aos significados construídos pelos participantes.

Uma vez que este estudo pretende saber as conceções dos professores de 1º ciclo do ensino básico sobre a diferenciação pedagógica e quais as estratégias implementadas em sala, utilizou-se a entrevista como técnica de recolha de dados. A entrevista escolhida foi a semiestruturada com áudio gravação. Este tipo de entrevista, geralmente realiza-se com o apoio de um guião que deve ser construído a partir das questões de pesquisa.

No que se refere à condução destas entrevistas, Estrela (1994:342) afirma que “o entrevistado poderá abordar o tema como quiser, durante o tempo que quiser, sem interferências do entrevistador”. Relativamente a esta mesma questão, Quivy & Campenhoudt (1995:192) declaram que, “os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele”. Os autores acrescentam ainda que, “(...) o investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy & Campenhoudt (1995:193) .

Em suma, o investigador ao realizar uma análise qualitativa tem de organizar e ordenar toda a informação disponível, uma vez que é necessário elaborar categorias e unidades de análise. Para além disto, é também necessário haver uma interpretação, descrição e compreensão dos dados encontrados (Hurtado, 2006, citado por Alves, 2011).

2.2.3. Participantes

Concordando com Borg e Gall (1996) uma amostra consiste, num determinado número de sujeitos de uma população definida como representativos dessa população.

A população-alvo é composta por um conjunto de elementos ou de indivíduos que inevitavelmente devem seguir determinados critérios de seleção que foram estabelecidos antecipadamente pelo investigador e no qual permitem fazer

generalizações. Todavia essa população pode ser reduzida a uma organização, uma região, um grupo, entre outras (Fortin, 2009). O conjunto de indivíduos selecionados de uma determinada população é nomeado de amostra.

O investigador está sujeito a disponibilidade e abertura dos participantes e deste modo, deve haver uma organização e planeamento cuidado antes de se iniciar as entrevistas.

Dado que o que era pretendido era conhecer as conceções de professores do 1º ciclo do ensino básico, em relação a Diferenciação Pedagógica bem como a implementação de estratégias inerentes à mesma, para este estudo a população-alvo foram professores do 1º ciclo do ensino básico da região de Lisboa, que lecionavam em escolas públicas e privadas. Através dos estágios feitos ao longo do meu percurso escolar facilitou a escolha das instituições.

A amostra em causa é constituída por 10 professoras, do género feminino, com idades compreendidas entre os 24 e os 52 anos e que trabalham com turmas do 1º ciclo do ensino básico. Esta amostragem “é intencional porque os sujeitos que a constituem não são escolhidos ao acaso: o investigador seleciona as unidades de amostragem a partir de critérios específicos” Aires (2015)

2.2.4. Guião da Entrevista

Uma entrevista permite uma relação de interação onde é possível recolher de imediato as informações pretendidas, aprofundando tópicos do interesse do investigador, corrigir, esclarecer ou até mesmo adaptar dados no momento (Lüdke & André, 2005). Tal como refere Bogdan e Biklen (1994), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas,...dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra.” (p. 134).

No que diz respeito ao grau de estruturação, ou ao tipo de entrevista, este depende da natureza do tópico e daquilo que o entrevistador pretende saber ao certo (Bell, 1993). Para este estudo específico foi realizada uma entrevista semiestruturada (ver Anexo 1) onde foram utilizadas, como orientação, questões elaboradas previamente. No entanto, existe liberdade para gerir o conteúdo conforme o

desenvolvimento da entrevista e as respostas dadas pelo entrevistado. Cabe assim ao entrevistador fazer as adaptações que achar essenciais. Apesar de semiestruturada esta entrevista deve seguir “um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada” (Afonso, 2005, p. 99).

A entrevista realizada foi dividida em seis blocos temáticos, cada um com objetivos específicos, começando pela legitimação da entrevista e caracterização do entrevistado, de seguida foram abordadas as conceções sobre a Diferenciação Pedagógica, as práticas na sala de aula/implementação da Diferenciação Pedagógica, os desafios/contributos da Diferenciação Pedagógica e por fim, a entrevista ficou concluída dando a oportunidade ao entrevistado de acrescentar alguma informação e foram feitos os agradecimentos finais.

De forma a finalizar, a entrevista potenciou a exploração e análise de ideias muito importantes para a realização deste estudo. Por outro lado, permitiu não só aceder à perspetiva do outro como também explicar e inserir num contexto mais lato aquilo que é experienciado pelo investigador.

2.2.5. Procedimentos

O ponto dos procedimentos foi dividido em duas fases com o intuito de salientar os dois momentos. Primeiro a recolha dos dados e seguidamente o tratamento dos mesmos.

2.4.1. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados foi desenvolvida entre os meses de maio de 2017 e setembro de 2018. O guião da entrevista foi elaborado e pensado, sendo as perguntas de respostas abertas para deste modo, tirar o máximo de informação possível. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente de forma a poder analisá-las.

A entrevista não sofreu qualquer modificação e a todas as professoras foram feitas as mesmas questões para que desta forma fosse possível fazer uma comparação das respostas.

Para começar as entrevistas, foi necessário fazer um pedido formal para as instituições para que estas dessem o aval para se poder prosseguir. Após este primeiro contacto, as professoras ficaram a saber qual o propósito do estudo e o quão era importante a sua participação.

Após uma segunda abordagem, as professoras demonstraram total disponibilidade e abertura para a entrevista. Mediante a sua disponibilidade, agendou-se o dia e a hora para a elaboração das entrevistas.

No dia marcado, as entrevistas decorreram nas instituições e nas próprias salas de aulas das professoras, com a exceção de duas, que decorreram na sala dos professores.

Cada entrevista tem uma designação diferente. As professoras são chamadas de P e vão até ao número 10.

2.4.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados

Após uma recolha cuidada dos dados, procedeu-se ao tratamento e análise destes (Ver anexo 2). Para esse efeito, é necessário que a análise dos dados se torne num método de pesquisa e de organização sistemático dos dados recolhidos, para que seja uma tarefa analítica que vá permitir compreender e tornar perceptíveis os materiais recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994).

No que concerne às entrevistas realizadas, a informação contida nas mesmas, começou por ser tratada realizando a transcrição, na íntegra, de cada entrevista. De seguida, os dados foram analisados e realizou-se uma análise de conteúdo pois “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 227).

Todo este processo de tratamento e análise dos dados, juntamente com um conjunto de interpretações originam as considerações finais que devem ir ao encontro do enquadramento teórico que sustenta esta investigação.

A análise de conteúdo é uma “técnica de tratamento de informação” indicada para realizar “inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 2013, p. 104). Deste modo, tornou-se fundamental a análise detalhada de todos os dados recolhidos através das entrevistas para o estudo empírico.

Na mesma perspetiva, Berelson (1979) citado por Estrela (1994) defende que a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p. 455). Neste sentido, efetuou-se a uma análise de conteúdo categorial, de abordagem indutiva, sendo o ponto de partida os dados recolhidos através das entrevistas realizadas às professoras de 1º ciclo do ensino básico. Através das categorias originou-se subcategorias de análise, que permitem compreender melhor o que foi referido anteriormente.

Segundo Bardin (2004), a análise de conteúdo está dividida em três fases: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação dos dados. Na pré-análise existe um cuidado na organização dos dados que irão ser analisados de forma a que os mesmos fiquem operacionais, sintetizando as ideias iniciais. Na exploração do material, tal como o nome indica, existe uma exploração dos dados com a definição de categorias, identificação das unidades de registo e de contexto. É nesta fase que o investigador deverá ter especial preocupação e cuidado na forma como analisa as informações obtidas. Por último, o tratamento de dados, é a fase onde os dados recolhidos se tornam significativos e válidos.

Como forma de início de análise de conteúdo, as entrevistas foram lidas com cuidado e foram selecionados os dados mais relevantes.

De forma a dar seguimento a esta análise, introduziram-se novas subcategorias e organizaram-se unidades de registo e de contexto onde se agrupou toda a informação, de uma forma mais organizada e precisa.

Após o tratamento das informações recolhidas, foi possível interpretar as informações mais pertinentes no capítulo designado discussão de resultados.

O *corpus* deste estudo sobre o qual se efetua a análise de conteúdo é constituído pelas entrevistas realizadas às professoras de 1º Ciclo do ensino básico. Na análise de

dados, o texto deve ser simplificado de forma a permitir uma melhor inferência, tirando conclusões para que depois se possa proceder à sua verificação.

A divisão de dados em unidades significativas é o sentido básico da análise de dados. Esta divisão do texto em unidades de registo é o primeiro procedimento para reduzir a informação obtida. Este texto é reduzido a segmentos de informação compreensíveis por si próprios e que contém uma ideia chave. Pois segundo Bardin (2004), as unidades de registo, integram as partes mais pequenas do texto que contém uma ideia principal.

Para que isto se torne exequível, é indispensável a realização de uma leitura atenta do conteúdo das entrevistas de forma a existir uma organização dos dados, tendo em conta o critério ideográfico. Posteriormente, ao reduzir os dados, o próximo procedimento é identificar as diferentes unidades de registo em função das categorias e subcategorias e as unidades de contexto em função das unidades de registo.

Neste estudo, a categorização processa-se de forma dedutiva, a partir das questões de investigação e do guião da entrevista, e de forma indutiva, a partir dos dados recolhidos.

Para procedermos à apresentação do tratamento da informação, foi realizado duas tabelas de categorização das respostas das entrevistas. A primeira tabela é formada por três colunas, sendo que na primeira consta os blocos; na segunda as questões do guião da entrevista e na terceira coluna as unidades de contexto, onde há uma redução da informação, destacando as ideias chaves para a pergunta em questão. A segunda tabela é formada por quatro colunas, sendo que na primeira coluna destaca-se as categorias; na segunda as subcategorias; na terceira as unidades de registo e na última coluna as unidades de contexto onde é apresentado os dados recolhidos e tratados, compostos por uma letra e um número.

Em suma, este capítulo pretendeu identificar e justificar o método de investigação utilizado neste estudo, assim como descrever os métodos de recolha e tratamento de dados. Realizou-se ainda uma pesquisa bibliográfica, com o propósito de recolher o máximo de informações relevantes acerca das perspetivas de diversos autores sobre os conteúdos abordados.

No capítulo seguinte são mencionados os dados obtidos através das entrevistas realizadas às professoras de 1º ciclo do ensino básico. Os mesmos foram analisados e

descritos em categorias e subcategorias que surgiram das questões referidas no guião da entrevista e nos dados empíricos.

2.5. Apresentação dos Resultados

Sendo o objetivo principal adquirir conhecimentos acerca das concepções dos professores de 1º ciclo do ensino básico sobre a diferenciação pedagógica e a sua implementação em sala de aula, sentiu-se a necessidade de analisar as entrevistas realizadas as 10 professoras de forma a compreender quais as formas de implementação, vantagens e dificuldades sentidas em sala de aula. Apesar de não ser uma amostra muito extensa, os dados obtidos foram relevantes para esta investigação.

Deste modo, neste capítulo são apresentados os dados relativos às entrevistas realizadas. Após a sua transcrição elaborou-se um quadro com as respostas resumidas, constatando só o essencial. Os temas e subtemas apresentados mais à frente surgiram dos dados empíricos e das questões colocadas no guião da entrevista.

Tema 1 – Concepções sobre a Diferenciação Pedagógica

Este primeiro tema diz respeito aos conhecimentos que as professoras têm sobre a diferenciação pedagógica. Neste tema estão incluídos dois subtemas: a opinião acerca da diferenciação pedagógica e a opinião sobre a sua implementação.

Subtema 1.a. Opinião acerca da Diferenciação Pedagógica

Tendo em conta este subtema, a maior parte dos docentes mostrou ter conhecimento sobre a diferenciação pedagógica. Na opinião de (P1) “ (...) se trata de diferentes estratégias que devem ser adaptadas a cada aluno tendo em conta as necessidades de cada um, com a intenção de permitir que o aluno seja capaz de alcançar, ao seu ritmo, os objetivos previstos.” Esta observação vai ao encontro do que nos refere (P3) quando diz que “É uma prática pedagógica que permite ir de encontro às necessidades de cada um dos alunos, respeitando o seu próprio ritmo de aprendizagem”.

Para além desta opinião, houve ainda quem a define-se como elemento facilitador para conceder oportunidades iguais ao alunos como é a ideia da (P5) “ (...) o seu objetivo é que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de alcançarem os seus objetivos e as suas metas independentemente de características pessoais (...) refiro vai para além da adaptação de matérias de sala de aula tendo em contas as capacidades/dificuldades de cada aluno (como é o caso de aluno com necessidades educativas especiais), mas passa também por perceber o ritmo de trabalho e de aprendizagem de cada aluno e usar estratégias de sala que ajudem ao desenvolvimento de todos os elementos.”

Não obstante, alguns professores também revêm na diferenciação pedagógica uma forma de combater o insucesso escolar conseguindo com que os alunos sejam capazes de alcançar os objetivos propostos, como é o caso da (P6) “Uma forma que permitirá a todos os alunos, independentemente de terem mais ou menos capacidades de aprendizagem, de aprender no seu ritmo e de acordo com as suas características, os conteúdos propostos para cada ano de escolaridade.”.

Subtema 1.b. Opinião acerca da sua implementação

Em relação a sua implementação, todos os docentes afirmaram que esta era exequível em salas de aula do 1º ciclo do ensino básico como refere a (P1) “Sim, claro que sim.” E como referem as (P2, P3 e P4) “Sim”.

A (P5) vai um pouco mais além e faz referência a idade dos alunos “Claro que sim. O 1º ciclo é a entrada dos alunos no seu longo percurso académico. É nestes primeiros anos que os alunos iniciam as suas aprendizagens e que começam a criar estratégias para a sua própria aprendizagem e autonomia.”

Para a (P4, P10) este conceito é aplicável até a “Outros anos curriculares”.

Tema 2 - Práticas implementadas em sala de aula

Uma vez que o objetivo principal é analisar o processamento da diferenciação pedagógica efetuada pelas docentes, este tema surgiu para averiguar quais as práticas

utilizadas em contexto sala de aula. Posto isto, este tema foi dividido em cinco subtemas.

Subtema 2.a. Práticas implementadas em sala

No que diz respeito às práticas implementadas em sala, as opiniões divergem e apesar de ser em salas de 1º ciclo, pode-se verificar alguma diversidade nas práticas utilizadas. Para a (P7) é importante que, tendo em conta as necessidades dos alunos, seja feita uma “Adequação de materiais, de exercícios e de tempo ” para que desta forma se possibilite que todos tenham sucesso. Para além disto, também se verificou que é importante que os alunos consigam autorregular o seu estudo, nesse sentido, a (P2) refere que é dado “Estudo autónomo depois do trabalho proposto onde o aluno pode escolher o que fazer “. Com isto, é esperado que o aluno tenha a noção das suas dificuldades e desse modo, possa escolher material que o ajude a colmatar essas mesmas dificuldades.

Constatando agora a opinião da (P4) “Alunos com dificuldades a matemática e que facilmente frustram têm que iniciar com tarefas mais simples que aumentam gradualmente de complexidade” tal como refere a (P9) que menciona que é importante o uso de algumas ferramentas “Uso algumas tabelas e tento ter fichas de trabalho variadas a nível da dificuldade”, deste modo, um ditado, por exemplo terá que ter diferentes graus de dificuldade para que todos os alunos sejam capazes de o realizar sem que se sintam frustrados.”

Na opinião da (P5) “Dando um exemplo mais concreto e que acredito que transcende um pouco a diferenciação pedagógica (aprendizagem), mas sendo uma diferenciação pedagógica (aprendizagem + construção pessoal e social), tento em sala que haja um processo de aprendizagem por pares. Para que, aproveitando o conhecimento de um aluno que este possa explicar a outro que ainda não tenha adquirido esses conhecimentos – desta forma, o aluno que já adquiriu os conhecimentos não irá ficar desmotivado por estar a “ouvir de novo a matéria” e irá trabalhar competências de explicação, autonomia, capacidade de perceber o outro, valorização e autoestima/autoconfiança escolar enquanto o outro aluno terá uma aprendizagem por

pares que são entendidas como mais valorizadas e como sendo mais significativas pelos estudantes.” A favor desta opinião estão a (P1 e P6) que referem que utilizam a “Entre ajuda dos alunos” como forma de estratégia em sala.

Subtema 2.b. Planificação de atividades de ensino

Neste subtema foi abordado a forma de planificação das atividades de ensino. Para uma professora, esta planificação aparentou ter um caráter “rígido” uma vez que é realizada apenas tendo em conta o programa e é feita de forma semanal tal como refere (P1) que afirma “A través de uma planificação semanal, seguindo o programa”. Já na opinião de (P2 e P3) esta planificação tem em conta o dia-a-dia em sala de aula, havendo espaço para uma flexibilização da mesma “A través de uma planificação diária, tendo em conta as entropias que podem acontecer”.

A (P5) tenta fazer uma adequação do trabalho para os alunos “Para a planificação de atividades tenho sempre em conta uma tabela de dificuldades/facilidades dos alunos em questão. Utilizando essas informações como base contruo materiais individuais e/ou grupais para o seu desenvolvimento académico e pessoal”, desta forma é mais fácil adaptar os materiais propostos para os alunos. A (P4) também vai ao encontro desta opinião, quando refere que “Preparo diferentes materiais para diferentes alunos. Alunos com mais dificuldade têm perguntas mais orientadas ou com exemplos iniciais, alunos mais regulares podem ter pequenas “dicas”, alunos mais entusiastas podem ter desafios/ perguntas com pesquisa envolvida”.

Numa outra perspetiva temos a (P6) que “Geralmente, peço opinião a outros colegas e sugestões de trabalho. Por vezes, esses colegas ficam com um grupo pequeno de alunos a consolidar determinado conteúdo”.

De forma a tornar a aprendizagem mais lúdica, a (P7) “Tendo em conta o conteúdo, tento sempre dinamizar a aprendizagem dos alunos com algo mais lúdico e menos expositivo. Recorro muitas vezes a vídeos relacionados com a matéria”.

A opinião das (P9 e P10) é bastante semelhante pois as duas referem que “Sigo o que é suposto, muito através do manual e do tempo que tenho para dar a matéria” e “Tento sempre seguir o programa. Sigo o manual e vou vendo o tempo que tenho para dar a matéria”, respetivamente.

Subtema 2.c. Gestão da sala de aula

No que concerne à gestão de sala, tendo em conta, por exemplo, a sua disposição pode-se aferir que a maior parte dos docentes faz alterações ao longo do ano letivo.

Para a (P1) “A sala vai-se organizando e vai ficando composta ao longo do ano, conforme os momentos que vão surgindo diariamente. A organização dos lugares é definida por mim mas que também vai sofrendo alterações dependendo das necessidades do grupo, por questões de comportamento, por exemplo” continuando neste prisma, a (P6) refere que esta gestão ocorre “Com base nos comportamentos dos alunos (acima de tudo) vou alterando os lugares. Por vezes, em algumas aulas, para promover o espírito de entreaajuda, coloco os alunos em pequenos grupos para que possam trabalhar”.

Na opinião da (P5), as mudanças vão ocorrendo “Ao longo do ano letivo o espaço de sala é definido com os alunos, onde estes fazem parte da decisão das plantas. Após serem definidas com os alunos algumas regras de sala de aula é discutida a planta tendo em conta essas mesmas regras. Os alunos propõe a sua planta de sala e onde gostariam de ficar e porquê – essas mesmas razões são “discutidas” em grupo e é criada a planta de sala. Todos os alunos são consciencializados que fizeram parte do processo de tomada de decisão, mas que a qualquer momento a planta pode mudar se não estiver a resultar. Caso seja necessária a mudança da planta – deverá ser falado com os alunos, explicando as razões e apresentando as possíveis soluções”.

A (P2) deu uma ideia de como está organizada a sua sala e também referiu como e quando ocorrem possíveis mudanças “A disposição mantém-se a mesma. As mesas organizam-se em U. O trabalho é feito frequentemente a pares ou em pequenos grupos e procuro conduzi-los a trabalhar com pessoas diferentes. A sala tem uma biblioteca de turma, a que os alunos podem aceder quando terminam as tarefas propostas para aquele bloco.”. Também a (P3) fez menção a gestão da sua sala “Os alunos com mais dificuldades estão à frente, ao pé da professora e do quadro. A sala está organizada com duas filas, sendo que os lugares da frente são para os alunos que referi”.

De um modo geral, a opinião da (P7, P9) Estas mudanças surgem essencialmente motivadas pelo comportamento dos seus alunos, “Dependendo do comportamento posso ir alterando os lugares mas normalmente tento não alterar muito”.

Subtema 2.d. Gestão do tempo das atividades

Falando agora na gestão do tempo das atividades em sala, grande parte das professoras refere que o tempo que decidem dar a cada atividade varia muito.

Para a (P1) esta gestão nem sempre é fácil “A gestão do tempo, por vezes, não é fácil. Tento cumprir com o que foi planeado anteriormente. No entanto, quando não é possível as atividades são terminadas no dia seguinte, daí as planificações serem flexíveis.” Para a (P2) é importante que seja feita uma antevisão do tempo de cada atividade, “Faço uma previsão do tempo para cada atividade e giro o dia de acordo com o planeado. Quando as atividades demoram mais ou menos tempo do que o previsto, prolongo-a até considerar necessário ou, caso termine mais cedo, avanço para a atividade seguinte (por vezes planeadas para o dia seguinte) ”.

É de salientar que, as professoras demonstraram ter sensibilidade na gestão do tempo, tendo em conta as capacidades de cada aluno, como refere a (P4) “O tempo para cada atividade varia de acordo com o aluno e a própria tarefa. Consoante o nível os alunos podem ter tempos marcados com base num relógio (o da sala), ou num cronómetro (telemóvel da professora, por exemplo). Os alunos que necessitam de maior acompanhamento têm uma correção mais rítmica, de preferência após cada exercício.”

Na apreciação da (P5) “Cada atividade a desenvolver em sala tem um tempo estimado de execução tendo em conta as características pessoais dos alunos, o seu ritmo e/ou diferentes ritmos e o espaço/contexto. Tendo em conta que podem sempre surgir algumas questões tenho sempre um plano b para sala onde existe alguma atividade “a mais programada” caso os alunos demorem menos tempo na realização das atividades preparadas e também outro tipo de atividades que estejam sempre prontas caso o grupo seja mais pequeno do que esperado e que tenha de haver uma adaptação.”

Para a (P6) “De acordo com o tempo que tenho previsto para cada unidade temática. Este, por sua vez, é planeado com as restantes colegas de grupo.” Também

a (P8) é desta opinião quando refere que “Giro de acordo com o tempo letivo que tenho, tento adequar mas nem sempre é possível”. O mesmo se passa com a (P9) “Tenho que ter em conta o tempo que me é dado para as diferentes disciplinas uma vez que os alunos têm outras atividades”.

Subtema 2.e. Formas de avaliação

Uma vez que se trata de averiguar a diferenciação pedagógica em sala, este subtema é bastante importante tendo em conta tudo o que já foi referido anteriormente. Deste modo, a (P5) refere que “Nos processos de avaliação tenho em conta várias questões: o processo de avaliação formal (teste – com adaptações curriculares caso seja estipulado por lei ou considerado necessário); avaliação informal escrita (exercícios feitos ao longo das aprendizagens - perceber o que sabe ou não num contexto sem “stress”) e avaliação informal oral (o que o aluno sabe mas não consegue pôr por escrito), tendo sempre em conta o processo e o desenvolvimento do aluno bem como o seu esforço/dedicação.”

Também, as professoras (P2, P4, P7, P8) admitem que a avaliação é uma parte fundamental e deste modo utilizam “Formas de avaliação diferentes, como trabalhos, questões de aula, participação”. Na mesma linha de pensamento as professoras (P1, P3, P10) referem que a avaliação que usam em sala é uma “Avaliação contínua”. Assim, a avaliação deixa de ser meramente qualificável em momentos de aferição de conhecimentos, como os testes e passam a estar incluídos todos os trabalhos e esforços realizados pelos alunos durante o ano letivo.

No caso da professora (P9) que refere que existe uma “Adequação da avaliação tendo em as dificuldades do aluno” a professora tem a sensibilidade de gerir e adequar a avaliação tendo por base os conhecimentos, capacidades e fragilidades dos alunos para que a avaliação seja justa.

Tema 3 - Desafios e contributos da Diferenciação Pedagógica

Dentro deste tema, onde se tentou evidenciar quais são as maiores dificuldades sentidas pelos docentes, foi dividido em dois subtemas. Se por um lado temos as dificuldades para a implementação em sala da diferenciação em sala, por outro, temos os procedimentos que na ótica dos docentes poderiam ser facilitadores.

Subtema 3.a. - Dificuldades sentidas

Foi notória, durante as entrevistas as dificuldades que os professores enfrentam diariamente para conseguirem implementar nas suas aulas boas práticas de diferenciação pedagógica.

Segundo a professora (P5) o maior desafio centra-se nas “questões logísticas que não permitem esse tipo de trabalho de uma forma mais autónoma e dinâmica. Quando um professor tem de cumprir um currículo num espaço de tempo torna-se complicado que consiga usar estratégias mais dinâmicas para a aprendizagem dos seus alunos. Para além do tempo, ainda hoje, existe uma necessidade de desmistificação do porquê de competências como a autonomia, a autorreflexão, autogestão e a capacidade de concentração serem importantes trabalhar em sala. Ainda não existe uma ligação direta entre estas capacidades/ferramentas e a perceção de uma melhor aprendizagem e consequentemente melhores resultados escolares. Sem este reconhecimento não existe a liberdade para que um professor consiga adaptar os currículos de forma a contemplar todas estas questões.”

A extensão curricular e o dever de cumprir o programa também parecem estar fortemente ligados com as dificuldades de implementação, tal como refere a (P1) “A extensão dos currículos, a complexidade dos conteúdos, para estas faixas etárias, e a falta de tempo para a consolidação dos mesmos, dificulta muito a implementação de práticas de diferenciação pedagógica.” A favor desta opinião está também a (P2) “Considero a gestão do tempo/currículo é o maior entrave à diferenciação pedagógica”.

Também foi possível encontrar outros problemas, relacionados, por exemplo, com a falta de formação como refere a (P6) “Falta de formação e de material” também a (P4) mostra ter a mesma opinião quando refere não ter “Tempo para preparação de

materiais, mais formação para os professores e um rácio de professor/aluno muito aquém do que devia ser possível”.

Subtema 3.b. - Procedimentos facilitadores

Com vista a contornar os problemas anteriormente referidos, as professores deram algumas hipóteses que na sua opinião poderiam ajudar na sua prática diária.

Para a (P1) seria necessário “Estar um segundo adulto em sala de aula, facilitaria muito e permitiria que o professor acompanhasse os alunos com mais dificuldades.”, Deste modo, a professora titular poderia centrar a sua atenção nos alunos com mais dificuldades.

Para a (P2) uma das soluções seria “O emagrecimento curricular e, conseqüentemente, tempos específicos de estudo autónomo. ”

Na perspetiva da (P5) seria benéfico que “(...) a nível administrativo poderia haver um maior apoio e uma luta mais ativa para que fosse dada a devida importância a estas questões. Podendo passar pela mensagem de que a escola para além de ser um espaço de aprendizagens académicas é também um espaço onde os alunos se possam conhecer e desenvolver as suas competências pessoais e sociais.” Assim, seria uma mais-valia para os professores se a comunidade escolar, inclusive a direção, estivesse mais sensibilizada para estas questões prestando assim, o apoio necessário.

Um dos elementos facilitadores mais mencionado foi a “Redução do número de alunos por turma” referido por (P7, P8, P9). Referem que esta estratégia seria benéfica não só para os docentes como também para os alunos, que teriam mais apoio e de uma forma mais individualizada.

2.6. Discussão dos Resultados

Neste capítulo iremos confrontar os resultados obtidos anteriormente a partir da análise de conteúdo, com as ideias dos autores de referência que foram sendo utilizados ao longo desta investigação.

De uma forma geral, pode-se concluir que todos os participantes deste estudo sabiam ou têm presente o que é a diferenciação pedagógica. Podemos aferir esse conhecimento com as respostas obtidas pelas (P2, P4, P5, P10) quando referem que é uma “Adequação de estratégias consoante as diferenças dos alunos”. Esta ideia vai ao encontro do que nos diz (Meirieu,2000) que defende que “a pedagogia diferenciada é um método original que leva em conta a especificidade do saber, a personalidade do aluno e os recursos do professor”.

Para além desta opinião, existiram docentes que vêem a diferenciação pedagógica como uma oportunidade de “Conceder oportunidades iguais a todos os alunos” (P6, P7, P8) mais uma vez, é possível verificar a veracidade desta informação se a analisarmos juntamente com o pensamento de Perrenoud, citado por Sá (2001, p. 12), que refere que a Diferenciação Pedagógica é 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”.

No entanto, foi possível aferir que nenhum dos entrevistados referiu a cooperação entre professor e aluno que para Niza é deverás importante, pois 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 (Niza, 1998; Niza, 2000).

De forma a finalizar este subtema, duas professoras referiram a importância de “Alcançar os objetivos propostos” (P1, P9) combatendo desta forma o insucesso escolar. No entanto, para que isto se torne uma realidade atingível é necessário que o currículo se torne exequível para todos os alunos e que os tenha em consideração. Para além disto, segundo Guedes (2014) o currículo também deve de ir “respeitando os tempos e os modos que cada criança tem para aprender, utilizando estratégias e mecanismos profícuos com sentido e significativos” (p. 115).

Em relação à sua aplicabilidade em sala, neste caso em salas de 1º ciclo do ensino básico, todas as professoras entrevistadas responderam afirmativamente. Referindo que era “Aplicável em salas de 1º ciclo do ensino básico” (P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9).

No entanto, existiram duas professoras que referiram que era um conceito aplicável também a “Outros anos curriculares” (P4, P10) para que os alunos possam desde cedo a serem vistos como seres individuais.

No que concerne às práticas implementadas em sala e ao analisar a resposta da (P7 e P8) é notória a preocupação em fazer uma correta “Adequação de tarefas e fichas de trabalho consoante o nível dos alunos” para que desta forma se possibilite que todos tenham sucesso e que não frustrem, deste modo podemos ir ao encontro do que nos diz o autor (Grave-Resendes, 2002, p. 14) “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um (...); quando os professores respeitam a individualização”. Referindo também a estratégia implementada pela (P2) que refere que é dado “Estudo autónomo depois do trabalho proposto onde o aluno pode escolher o que fazer “ a ideia principal é que os alunos consigam autorregular o seu estudo, o seu tempo de dedicação às matérias e que acima de tudo que participem de forma construtiva na sua aprendizagem. Esta estratégia é bastante importante pois tal como refere (Massini-Cagliari & Cagliari, 2005) passa a existir uma partilha de poderes e responsabilidades, sendo o aluno o próprio agente do seu processo de educação e não apenas alguém que constata aquilo que o professor faz e manda fazer. Já na opinião de Gomes e Pinto (2013) este tipo de trabalho deve estar bem explícito pois nesta altura o aluno não poderá contar com a ajuda do professor, pois este encontra-se a ajudar alunos com mais dificuldades. Na ótica de Graves-Resende e Soares (2002), com este sistema “criam-se condições para que os alunos aprendam a respeitar o trabalho dos outros, a experimentar estratégias para vencer dificuldades e também a recorrer à ajuda de companheiros e de toda a informação disponível” (p. 95).

Averiguando agora a opinião da (P4 e P9) que referem que é importante “Diferentes graus de complexidade de trabalho para respeitar a individualidade do aluno” e esta afirmação é facilmente justificável com o que nos propõe Burns sobre a heterogeneidade dos alunos, pois não existem dois alunos que progridam à mesma velocidade, dois alunos que estejam prontos a aprender ao mesmo tempo, que utilizem

as mesmas técnicas de estudo, que resolvam os problemas exatamente da mesma maneira, que possuam o mesmo repertório de comportamentos, que possuam o mesmo perfil de interesses e que estejam motivados para atingir os mesmos fins (de Burns, 1971).

Assim, esta diferenciação faz todo o sentido se considerarmos o aluno como um ser único e individual.

Em sala, especialmente com alunos mais novos é importante que os professores façam uma planificação. Planificação essa que deve ser o mais flexível possível, servindo apenas como chave condutora de todo o processo. Para Clark e Lampert (1986, citado por Arends, 2008), a planificação do professor é “a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase” (p.44).

Neste contexto, os autores especificam que:

Nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde um único professor é responsável por todas as disciplinas, as decisões de planificação sobre o que deve ser ensinado, o tempo que se deve dedicar a cada tópico e o treino que se deve proporcionar revestem-se de um significado e de uma complexidade suplementares. Outras funções da planificação do professor incluem a decisão do tempo de instrução atribuída a alunos individualmente ou em grupos, a constituição dos grupos, a organização de horários diários, semestrais e trimestrais, a compreensão de interrupções alheias à sala de aula e a comunicação com professores substitutos (p.44).

Face ao exposto, podemos aferir que para a (P1) “Através de uma planificação semanal, seguindo o programa” a planificação tem um caráter rígido não deixando margem para grandes modificações. Já na opinião de (P2 e P3) como se pode verificar a planificação tem em conta o dia-a-dia em sala de aula, havendo espaço para uma flexibilização da mesma “Através de uma planificação diária, tendo em conta as entropias que podem acontecer”. Para permitir um maior envolvimento dos alunos a (P5) refere que “Sigo as grelhas individuais de dificuldade/facilidade que tenho para cada aluno de forma a orientar o trabalho deles” assim, segundo, Braga (2004) que considera que “a planificação (...) atende à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos.” (p.27). Para (P6 e P8) “É planificada entre docentes que

trabalham com o mesmo ano de escolaridade” e desta forma vão ao encontro do que nos diz o autor Roldão (2007), quando refere que a planificação é um dos momentos do trabalho colaborativo do professor.

De forma a contornar problemas a nível de ordem da sala de aula, e seguindo o que nos diz Doyle, a gestão de sala de aula é o conjunto de ações e estratégias que os professores utilizam para resolver o problema da ordem. Assim, a grande maioria das docentes afirmou que “Altero tendo em conta o comportamento dos alunos” como afirmam a (P3, P6, P7, P8, P9, P10).

Como já foi referido diversas vezes ao longo deste trabalho, a inclusão é a chave para o sucesso dos alunos e esta gestão feita pelo professor tem que passar não só pelos alunos que têm dificuldades mas também, em todos os outros tal como refere (Correia, 2013, p. 23). “no decorrer de todo este processo de implementação de um modelo inclusivo é exigido aos educadores e aos professores um elevado nível de profissionalismo e de competência no desempenho das suas responsabilidades”.

Através de vários estudos é possível aferir que um ambiente organizado e estruturado constitui uma das condições necessárias para que as aprendizagens ocorram (Cameron, Connor, & Morrison, 2005), no entanto, hoje em dia, os objetivos da aprendizagem são multifacetados, não sendo apenas académicos, mas também morais e sociais, pelo que a organização do ambiente, o ensino e a aprendizagem são complementares e devem antes ser consideradas como interdependentes (Emmer & Stough, 2001; Everston & Neal, 2006) tendo estas ideias como base, e olhando para a perspetiva da (P5) que afirma que a forma como a sala é organizada é “Definida em conjunto com os alunos” é possível verificar que «A diferenciação das estruturas propõe que cada aluno, tantas vezes quanto possível, se veja envolvido em situações que lhe sejam proveitosas» (Leclerc, Picard & Poliquin-Verville, 2004, citados por Kirouac, 2010).

Numa abordagem mais centrada no professor, as (P1 e P2) referem que a gestão da sala é feita exclusivamente “ pelo professor”.

Tendo em conta o que nos dizem vários autores, como por exemplo, (Przesmycki, 1991, 2008) que defende que as práticas de ensino, a pedagogia diferenciada é uma pedagogia de processos que motiva a diversificação das aprendizagens dentro de um quadro flexível, para que os alunos trabalhem de acordo com o seu próprio itinerário, numa estratégia coletiva, é importante que os professores façam uma gestão correta do

tempo, tendo em conta os ritmos de cada um. E isto, é verificável se se analisar o que nos dizem as (P4, P5, P7, P10) que garantem que utilizam “Tempos diferentes consoante os ritmos dos alunos” o que também vai ao encontro do que o autor (Guay et al., 2006) «analisar e ajustar a prática tal como o ambiente de aprendizagem, de modo a ter em conta os saberes prévios e as características de um ou de vários alunos em relação a um determinado objeto de aprendizagem».

Por último, a opinião mais relevante foi a da (P2) que refere que gere o tempo “através de uma previsão temporal que pode ser ou não prolongada ou antecipada”.

No que concerne a avaliação em sala, podemos verificar que “Avalia-se não para classificar, discriminar, selecionar, penalizar, mas para ajudar os alunos e o professor a direcionarem a aprendizagem e o ensino, no sentido de tomar decisões e de encontrar respostas para as necessidades educativas detetadas” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 147 e 148). Desta forma, e sendo o tema deste estudo a diferenciação pedagógica, este subtema reflete um pouco se existe coerência entre as práticas implementadas e a adequação da avaliação tendo em conta as necessidades dos alunos.

A maioria das professoras, tem em conta o referido anteriormente pelo autor e garante que utilizam e contabilizam “Formas de avaliação diferentes, como trabalhos, questões de aula, participação” deste modo, é possível regular a prática pedagógica ou seja, possibilita, em cada momento, ajustar o processo de ensino às necessidades de aprendizagem do aluno (Perrenoud, 1992).

Da mesma opinião são as professoras (P1, P3, P5, P10) que referem que a avaliação que usam em sala é uma “Avaliação contínua” o que também coincide com o escrito de (Perrenoud, 1993) que diz que é crucial fazer a articulação necessária entre a avaliação formativa e a diferenciação do ensino.

Durante este estudo era importante saber quais as questões que influenciam de forma negativa esta implementação e para as professoras (P1, P5, P8) que mencionam que o maior desafio centra-se na “Extensão curricular, conteúdos muito extensos para pouco tempo” vão ao encontro do que os autores Morgado (1999) e Pires (2001), afirmam quando dizem que estas dificuldades podem estar relacionadas com a gestão do programa e a sua extensão. Como forma de sugestão, obtivemos respostas como o encurtamento dos programas ou conteúdos que por vezes são demasiado extensos não deixando tempo para outras práticas em sala. Num outro prisma, as professoras (P4,

P6), referem que o seu maior desafio continua a ser a “A Falta de formação para ter ideias ou estratégias facilitadoras” deste modo e para contrariar esta situação, as professoras sugerem que os próprios estabelecimentos de ensino promovam ações, formações, encontros para que sejam dadas ferramentas para poderem agir e implementar estratégias nas suas salas.

Por fim e não menos importante, as professoras (P7, P9) referem que “As turmas são muito grandes tornando impossível chegar a cada aluno” deste modo, e mais uma vez como procedimento facilitador, as turmas deveriam ser mais reduzidas tornando possível uma maior atenção dos professores aos alunos, tal como refere (Finn e Achilles, 1990, 1999) que corroboram a afirmação quando dizem que os efeitos positivos das turmas com menor dimensão existem não só ao nível do desempenho dos alunos, como ainda na melhoria do ambiente escolar e do trabalho docente. No entanto, na perspetiva de outros autores, como é o caso de (Hanushek, 1997) o mesmo refere que os impactos são insuficientes ou praticamente inexistentes, pelo menos ao nível dos resultados educativos e escolares dos alunos.

Para além destes fatores, como advoga Morgado (1999), “o conjunto das práticas pedagógicas é também permeável a fatores de natureza pessoal, dos quais relevam: a experiência – da qual dependem: o grau de confiança e segurança nos procedimentos adotados, o nível de conhecimento em que se baseiam esses procedimentos” (p. 17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias de hoje, é bastante comum ouvir-se falar sobre diferenciação pedagógica, por parte dos professores, dos pais, da própria escola. Quando se fala em diferenciar pedagogicamente, automaticamente que os profissionais da área conseguem compreender este conceito, reconhecendo-o e tendo uma opinião formada.

No entanto, é preciso mudar a mentalidade e perceber que o que se fazia há vários anos atrás pode estar a ficar esgotado. Deste modo, os professores têm que ter uma sensibilização para poderem alterar ligeiramente a sua arte – o ensino.

Professores felizes fazem alunos felizes e vice – versa. Não queremos turmas com alunos desmotivados, zangados, tristes e frustrados queremos alunos altruístas, pró-ativos e críticos e por isso, o papel do professor é tão importante.

Há muito que o papel do professor deixou de ser meramente o de expositor de matéria, o professor deve ter capacidade para perceber os seus alunos, deve conseguir vê-los de forma individual e só assim conseguirá iniciar o seu processo de diferenciação. Desta forma, estará a dar oportunidades iguais aos seus alunos. Estará a fazer com que queiram continuar, a que se sintam motivados e despertados para a vida.

Tomlinson e Allan (2002) definem a diferenciação pedagógica como uma resposta proativa do docente face às necessidades e características de cada aluno. A diferenciação pedagógica pressupõe, assim, que o professor seja capaz de diferenciar a sua metodologia de ensino, adaptando-a às capacidades e ritmos de aprendizagem individuais dos alunos (Grave-Resendes & Soares, 2002; Niza, 2004). Heacox (2006) acrescenta que “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno” (p.10).

A finalidade deste estudo era perceber se os professores de 1º ciclo do ensino básico estavam despertados para este tema e de que forma o encaravam. Para além disto, também se achou pertinente perceber que tipo de práticas implementavam em sala.

Posto isto, ficou a saber-se que, todos os participantes deste estudo estão sensibilizados para o tema e têm uma opinião muito acertada do mesmo, ressalvando que se trata no geral, de uma prática que adequa todos os processos escolares do aluno tendo em conta as suas necessidades como define Perrenoud (2001) quando diz que a

diferenciação pedagógica é uma forma de organizar e diferenciar as atividades e as interações, de modo que as crianças com necessidades e ritmos de aprendizagens variados possam dominar os conteúdos programáticos.

No que diz respeito às práticas implementadas em sala, as professoras referem que costumam ter em atenção as atividades propostas e fazem uma adequação, a nível da complexidade e durabilidade tendo em conta o aluno. Os professores nestas situações não se devem reger apenas pelas dificuldades dos alunos, devem estar alertados também para as “facilidades” pois um aluno que se sinta e esteja mais avançado num determinado conteúdo, se a complexidade for pouca poderá sentir-se também desmotivado para realizá-la. Assim, e como referem Grave-Resendes e Soares (2002) a função do docente deve ser tida “como organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno se possa processar”.

Tendo em conta toda a investigação e algumas respostas da parte das docentes, um outro ponto que deve ser falado é a parte da formação. As professoras, no seu geral, não se sentiam confortáveis para discutir as práticas implementadas em sala. A aposta na formação deve ser tida em conta uma vez que proporciona mais conhecimentos para que os professores ganhem destreza e confiança para atuar nas suas salas.

Ao longo da realização desta investigação existiram alguns contratemplos, um deles foi o nascimento da minha filha, foi uma gravidez bastante complicada e de risco, o que me impossibilitou de avançar com o trabalho com a dedicação que este merecia. Um outro, foi a falta de tempo para o fazer. Não obstante, consegui com o tempo que me foi permitido elaborar esta investigação.

Gostaria também de salientar que, apesar de ter conseguido obter as respostas que queria, numa próxima vez gostava de ter um panorama amostral de maior impacto para conseguir retirar mais informações, pois algumas destas entrevistas são pouco detalhadas.

Em suma, esta investigação serviu para perceber como este tema é tratado nas escolas e qual a sua expressão.

Enquanto futura educadora e professora este estudo enriqueceu-me a nível de desenvolvimento profissional pois é uma prática em que acredito muito e que desejo fortemente pô-la em prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Allan, S. D. & Tomlinson, C. A. (2002) *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Edições ASA, 1ª edição.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Assembleia da República (AR) (2001). Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, I Série-A, n.º 201. Lisboa: INCM.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Coleção Persona.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular: A concepção do Núcleo da Educação Democrática*.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Caldeira, M. F. (2009b). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A (1993). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: casa do Editor.
- Cunha, M. (2002). *Literatura Infantil: Teoria & Prática*. São Paulo: Ática.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *The discipline and practice of qualitative research*. In. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research (Second Edition)*(pp. 1-28). London: Sage Publications.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*, 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. (1994). *Formação contínua e unidade do ensino básico: O papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma Pedagogia Diferenciada em Contexto de Sala de Aula – Teorias, Práticas e Desafios*. Coleção de Guias Educacionais. Lisboa: Coisas de Ler.
- Fidalgo, L. (2003). *(Re)Construir a Maternidade Numa Perspectiva Discursiva* . Lisboa: Instituto Piaget.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2001). *Iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores*. Projecto de recomendação. Lisboa: INAFOP.
- Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia – em – Participação*: Porto Editora

- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, M. & Pinto, A. (2013). *O plano individual de trabalho e o estudo autónomo: estratégias para uma aprendizagem autorregulada*. Porto: Ecopsy. 47
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta
- Goulart, I. B., & Piaget, J. (1996). *Experiências básicas para utilização pelo professor*. Petrópolis: Vozes.
- Grave-Rendes, Lurdes (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta
- Janesick, V. J. (2000). *The choreography of qualitative research design – minuets, improvisation and crystallization*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research (Second Edition)*(pp. 479-400). London: Sage Publications.
- Marques, M. (2005). *Para a compreensão de um envolvimento musical – Experiências de alunos de guitarra clássica e de guitarra jazz no ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). *Qualitativo-Quantitativo. Oposição ou complementaridade?* *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), 239-262. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>
- Mogado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. (Este trabalho é uma edição revista da Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, área de Educação Especial, intitulada “Qualidade, Inclusão e Diferenciação: Importância e Dificuldade Atribuída por Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico”). Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Niza, Sérgio (2000). *A Organização Social do Trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do En - sino Básico*. *Inovação*, 11, pp. 77-98. Lisboa: IIE.
- Niza, Sérgio (1998). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Por - tuguesa*. In Formosinho J. (Org.) *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da matemática do 1º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1ª edição.
- Thompson, A. (1992). *Teacher’ beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. In D. A. Grows (Ed.), *Handbook of research in Mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.

Tomlinson (2004). O que é a diferenciação?. Changing Teaching Practices – using curriculum differentiation to respond to students' diversity. UNESCO.

ANEXOS

Anexo I – Guião da entrevista

Blocos Temáticos	Objetivos	Exemplos de Questões
1) Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none">- Alcançar a pertinência da entrevista.- Envolver o entrevistado.- Garantir a confidencialidade.	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação do entrevistador e do entrevistado;- Justificação do motivo pela qual é realizada;- Objetivos do estudo.
2) Caracterização do Entrevistado	<ul style="list-style-type: none">- Identificar a idade.- Identificar os anos de serviço.- Identificar as habilitações académicas.	<ul style="list-style-type: none">- Idade;- Anos de serviço;- Nível de formação;- Instituição de formação.
3) Concepções sobre a Diferenciação Pedagógica.	3.1. Averiguar a opinião do entrevistado sobre a Diferenciação Pedagógica.	<ul style="list-style-type: none">- Como conversámos, o tema desta entrevista remete para a Diferenciação Pedagógica. Já ouviu falar de Diferenciação Pedagógica?- Por quem?- Qual é a sua ideia/conceito acerca da Diferenciação Pedagógica?- É um conceito aplicável ao nível do 1º Ciclo EB?

Blocos Temáticos	Objetivos	Exemplos de Questões
<p>4) Práticas na sala de aula/implementação da Diferenciação Pedagógica</p>	<p>4.1.) Averiguar a implementação em sala.</p> <p>4.2.) Identificar as práticas utilizadas em sala.</p> <p>4.3.) Verificar a gestão de tempo.</p> <p>4.4.) Verificar as formas de avaliação.</p> <p>4.5.) Averiguar o artefacto/material como exemplo de Diferenciação Pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que práticas de Diferenciação Pedagógica implementa na sua sala? Dê um exemplo concreto e significativo. - Como é que planifica as suas atividades de ensino-aprendizagem? Se sim, Dê um exemplo concreto e significativo. - Como é que gere o espaço de sala de aula ao longo do ano letivo? (disposição da sala, dos alunos, etc.) - Como é que gere o tempo de cada atividade? Tem em consideração diferentes formas de procedimentos nos momentos de avaliação? - Que tipos de avaliação utiliza na sua sala? - Que artefacto trouxe para falarmos? - Porque é que escolheu esse? - Porque é que acha que é um bom exemplo de Diferenciação Pedagógica?

Blocos Temáticos	Objetivos	Exemplos de Questões
5) Desafios/contributos da Diferenciação Pedagógica.	<p>5.1) Identificar as principais dificuldades.</p> <p>5.2.) Conhecer a opinião do entrevistado no que diz respeito a eventuais procedimentos facilitadores da Diferenciação Pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Com que dificuldades se depara nas suas rotinas pedagógicas diárias para implementar práticas de Diferenciação Pedagógica? - Que procedimentos administrativos podiam facilitar práticas de Diferenciação Pedagógica dentro da sala de aula? - Será que o trabalho cooperativo com os seus colegas podia facilitar essa implementação? De que forma? - Que outros procedimentos ou atitudes podiam ser facilitadores da Diferenciação Pedagógica?
6) Conclusão da entrevista e agradecimentos finais	<p>6.1.) Dar oportunidade ao entrevistado para completar respostas/afirmações anteriores.</p> <p>6.2.) Encerrar a entrevista e agradecer colaboração.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refira três palavras/frases quem vêm à sua ideia quando pensa em Diferenciação Pedagógica. - Agradecimentos Finais (“Muito obrigada, não sei se quer acrescentar alguma coisa...”)

Anexo II – 1ª unidade de análise de conteúdo

Bloco A – Concepções sobre a Diferenciação Pedagógica

Bloco A	Questões	Respostas
Concepções sobre a Diferenciação Pedagógica.	- Qual é a sua ideia/conceito acerca da Diferenciação Pedagógica?	<p>P1 – (...) se trata de diferentes estratégias que devem ser adaptadas a cada aluno tendo em conta as necessidades de cada um, com a intenção de permitir que o aluno seja capaz de alcançar, ao seu ritmo, os objetivos previstos.</p> <p>P2 - Adaptar processos de ensino-aprendizagem a cada aluno, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, de competências e motivações.</p> <p>P3 – É uma prática pedagógica que permite ir de encontro às necessidades de cada um dos alunos, respeitando o seu próprio ritmo de aprendizagem</p> <p>P4 – Adequarmos tarefas, materiais, métodos de estudo, organização da sala, entre outros ao grupo e a cada um dos alunos.</p> <p>P5 – (...) o seu objetivo é que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de alcançarem os seus objetivos e as suas metas independentemente de características pessoais (...) refiro vai para além da adaptação de matérias de sala de aula tendo em contas as capacidades/dificuldades de cada aluno (como é o caso de aluno com necessidades educativas especiais), mas passa também por perceber o ritmo de trabalho e de aprendizagem de cada aluno e usar estratégias de sala que ajudem ao desenvolvimento de todos os elementos.</p> <p>P6 – Uma forma que permitirá a todos os alunos, independentemente de terem mais ou menos capacidades de aprendizagem, de aprender no seu ritmo e de acordo com as suas características, os conteúdos propostos para cada ano de escolaridade.</p> <p>P7 – Permite essencialmente oportunidades iguais para os alunos, independentemente das suas dificuldades.</p> <p>P8 – Diferenciar e dar todo o tipo de oportunidades aos alunos, tendo em conta as suas diferenças.</p>

		<p>P9 – É um conceito onde se deve dar as mesmas oportunidades aos alunos para terem sucesso escolar. Devemos ter em conta os ritmos dos alunos.</p> <p>P10 – É uma forma de adequar o trabalho em sala para tentar chegar a todos os alunos.</p>
	<p>- É um conceito aplicável ao nível do 1º Ciclo EB?</p>	<p>P1 – Sim, claro que sim.</p> <p>P2 – Sim.</p> <p>P3 – Sim.</p> <p>P4 – Perfeitamente, a todos os anos curriculares.</p> <p>P5 – Claro que sim. O 1º ciclo é a entrada dos alunos no seu longo percurso académico. É nestes primeiros anos que os alunos iniciam as suas aprendizagens e que começam a criar estratégias para a sua própria aprendizagem e autonomia.</p> <p>P6 – Claro, penso que será uma mais-valia os alunos começarem desde logo a ter contacto com este tipo de práticas.</p> <p>P7 – Claro que sim.</p> <p>P8 – Claro que sim</p> <p>P9 – Sim é mas não é fácil implementar.</p> <p>P10 – Sim. Penso ser aplicável a todos os anos até aos mais pequenos.</p>

Bloco B – Práticas implementadas em sala de aula

Bloco B	Questões	Respostas
Práticas implementadas em sala de aula	<p>- Que práticas de Diferenciação Pedagógica implementa na sua sala? Dê um exemplo concreto e significativo.</p>	<p>P1 – Trabalho extra, caixa dos jogos, biblioteca, verificar o trabalho dos colegas, por exemplo. Os alunos têm ritmos de trabalho muito diferentes e há sempre “aqueles” que realizam as tarefas muito rapidamente ou são suficientemente autônomos e não precisam de apoio do professor. Quando os alunos realizam as tarefas muito rápido, por norma, dou trabalho extra, uma ficha ou operações no quadro. Podem também, ajudar a verificar as tarefas dos colegas que vão acabando as tarefas. Jogar um jogo didático ou ler um livro. A intenção é mantê-los, um pouco mais de tempo, ocupados para poder ajudar, dar uma atenção especial e dar mais tempo aos alunos que têm mais necessidades.</p> <p>P2 – Dinamizo momentos de “estudo autônomo” duas a três vezes por semana, durante os quais os alunos realizam tarefas no âmbito das disciplinas que precisam de reforço, o que também me permite dedicar mais tempo a alunos com mais dificuldades e oferecer desafios maiores a alunos em níveis mais avançados.</p> <p>P3 – Tenho um aluno NEE com o qual dispendo muito do meu tempo individual em sala. Tento potencializar ao máximo a sua aprendizagem.</p> <p>P4 – Alunos com dificuldades a matemática e que facilmente frustram têm que iniciar com tarefas mais simples que aumentam gradualmente de complexidade.</p> <p>P5 – Dando um exemplo mais concreto e que acredito que transcende um pouco a diferenciação pedagógica (aprendizagem), mas sendo uma diferenciação pedagógica (aprendizagem + construção pessoal e social),</p>

		<p>tento em sala que haja um processo de aprendizagem por pares. Para que, aproveitando o conhecimento de um aluno que este possa explicar a outro que ainda não tenha adquirido esses conhecimentos – desta forma, o aluno que já adquiriu os conhecimentos não irá ficar desmotivado por estar a “ouvir de novo a matéria” e irá trabalhar competências de explicação, autonomia, capacidade de perceber o outro, valorização e autoestima/autoconfiança escolar enquanto o outro aluno terá uma aprendizagem por pares que são entendidas como mais valorizadas e como sendo mais significativas pelos estudantes.</p> <p>P6 – Muitas vezes, peço a colaboração dos alunos que têm mais facilidade na aprendizagem, ou que adquirem determinado conteúdo de forma mais rápida, para ajudar aqueles que, por diversas razões, ainda não conseguiram consolidar bem esse conteúdo.</p> <p>P7 – Adequação de materiais, de exercícios e de tempo.</p> <p>P8 – Uso diferentes fichas para os alunos</p> <p>P9 – Uso algumas tabelas e tento ter fichas de trabalho variadas a nível da dificuldade.</p> <p>P10 – Penso não usar nenhuma em especial. Utilizo apenas algumas tabelas e quadros para motivar a participação dos alunos uma vez que são eles que os preenchem.</p>
	<p>- Como é que planifica as suas atividades de ensino-aprendizagem? Se sim,. Dê um exemplo concreto e significativo.</p>	<p>P1 – Planifico através de uma grelha semanal em que a mesma é flexível para o caso de surgirem conteúdos, não previstos, mas que a abordagem dos mesmos seja significativa para os alunos.</p> <p>P2 – Faço o plano geral do período, um plano semanal e planificações diárias. Visito-as várias vezes por semana, ajustando o meu plano de acordo com atividades imprevistas que surgem durante as aulas ou com as dificuldades/ motivações da turma.</p>

		<p>P3 – Planifico semanalmente, sendo que estou sempre atenta a mudanças que sejam necessárias. A planificação a meu ver não é “rígida” mas sim o máximo flexível.</p> <p>P4 – Preparo diferentes materiais para diferentes alunos. Alunos com mais dificuldade têm perguntas mais orientadas ou com exemplos iniciais, alunos mais regulares podem ter pequenas “dicas”, alunos mais entusiastas podem ter desafios/ perguntas com pesquisa envolvida.</p> <p>P5 – Para a planificação de atividades tenho sempre em conta uma tabela de dificuldades/facilidades dos alunos em questão. Utilizando essas informações como base contruo materiais individuais e/ou grupais para o seu desenvolvimento académico e pessoal.</p> <p>P6 – Geralmente, peço opinião a outros colegas e sugestões de trabalho. Por vezes, esses colegas ficam com um grupo pequeno de alunos a consolidar determinado conteúdo.</p> <p>P7 – Tendo em conta o conteúdo, tento sempre dinamizar a aprendizagem dos alunos com algo mais lúdico e menos expositivo. Recorro muitas vezes a vídeos relacionados com a matéria.</p>
--	--	--

		<p>P8 – Tendo em conta a planificação feita pelo conjunto de docentes e depois tendo em conta a minha sala posso fazer alterações.</p> <p>P9 – Sigo o que é suposto, muito através do manual e do tempo que tenho para dar a matéria.</p> <p>P10 – Tento sempre seguir o programa. Sigo o manual e vou vendo o tempo que tenho para dar a matéria.</p>
	<p>- Como é que gere o espaço de sala de aula ao longo do ano letivo? (disposição da sala, dos alunos, etc.)</p>	<p>P1 – A sala vai-se organizando e vai ficando composta ao longo do ano, conforme os momentos que vão surgindo diariamente. A organização dos lugares é definida por mim mas que também vai sofrendo alterações dependendo das necessidades do grupo, por questões de comportamento, por exemplo.</p> <p>P2 – A disposição mantém-se a mesma. As mesas organizam-se em U. O trabalho é feito frequentemente a pares ou em pequenos grupos e procuro</p>

		<p>conduzi-los a trabalhar com pessoas diferentes. A sala tem uma biblioteca de turma, a que os alunos podem aceder quando terminam as tarefas propostas para aquele bloco.</p> <p>P3 – Os alunos com mais dificuldades estão à frente, ao pé da professora e do quadro. A sala está organizada com duas filas, sendo que os lugares da frente são para os alunos que referi.</p> <p>P4 – Muda-se a sala de acordo com a atividade/tarefas semanais; tendo sempre em conta que alguns alunos têm que ter lugar fixo (individual, junto da professora, com menos materiais distrativos). Se for um grupo que não lide muito bem com mudanças: mesas individuais e de pequeno grupo.</p> <p>P5 – Ao longo do ano letivo o espaço de sala é definido com os alunos, onde estes fazem parte da decisão das plantas. Após serem definidas com os alunos algumas regras de sala de aula é discutida a planta tendo em conta essas mesmas regras. Os alunos propõe a sua planta de sala e onde</p>
--	--	---

		<p>gostariam de ficar e porquê – essas mesmas razões são “discutidas” em grupo e é criada a planta de sala. Todos os alunos são consciencializados que fizeram parte do processo de tomada de decisão, mas que a qualquer momento a planta pode mudar se não estiver a resultar. Caso seja necessária a mudança da planta – deverá ser falado com os alunos, explicando as razões e apresentando as possíveis soluções.</p> <p>P6 – Com base nos comportamentos dos alunos (acima de tudo) vou alterando os lugares. Por vezes, em algumas aulas, para promover o espírito de entreaajuda, coloco os alunos em pequenos grupos para que possam trabalhar.</p> <p>P7 – Consoante o seu comportamento posso ir alterando. Também tenho em conta vários momentos, como trabalho em grupo, avaliação, entre outros.</p> <p>P8 – Tenho em conta o que é melhor para os alunos, podem estar individualmente ou em grupo.</p>
--	--	--

		<p>P9 – Dependendo do comportamento posso ir alterando os lugares mas normalmente tento não alterar muito.</p> <p>P10 – Normalmente estão sentados de forma individual mas por vezes fazemos trabalho de pesquisa ou grupo e nesses momentos faço alterações.</p>
	<p>- Como é que gere o tempo de cada atividade?</p>	<p>P1 – A gestão do tempo, por vezes, não é fácil. Tento cumprir com o que foi planeado anteriormente. No entanto, quando não é possível as atividades são terminadas no dia seguinte, daí as planificações serem flexíveis.</p> <p>P2 – Faço uma previsão do tempo para cada atividade e giro o dia de acordo com o planificado. Quando as atividades demoram mais ou menos tempo do que o previsto, prolongo-a até considerar necessário ou, caso termine mais cedo, avanço para a atividade seguinte (por vezes planeadas para o dia seguinte).</p> <p>P3 – Tento sempre gerir de acordo com o que observo, reações dos alunos, perguntas, participações... às vezes demoro mais, outras menos.</p>

		<p>P4 – O tempo para cada atividade varia de acordo com o aluno e a própria tarefa. Consoante o nível os alunos podem ter tempos marcados com base num relógio (o da sala), ou num cronómetro (telemóvel da professora, por exemplo). Os alunos que necessitam de maior acompanhamento, têm uma correção mais rítmica, de preferência após cada exercício.</p> <p>P5 – Cada atividade a desenvolver em sala tem um tempo estimado de execução tendo em conta as características pessoais dos alunos, o seu ritmo e/ou diferentes ritmos e o espaço/contexto. Tendo em conta que podem sempre surgir algumas questões tenho sempre um plano b para sala onde existe alguma atividade “a mais programada” caso os alunos demorem menos tempo na realização das atividades preparadas e também outro tipo de atividades que estejam sempre prontas caso o grupo seja mais pequeno do que esperado e que tenha de haver uma adaptação.</p>
--	--	--

		<p>P6 – De acordo com o tempo que tenho previsto para cada unidade temática. Este, por sua vez, é planificado com as restantes colegas de grupo.</p> <p>P7 – Tenho em consideração as dificuldades dos alunos e posso propor desafios de tempo.</p> <p>P8 – Giro de acordo com o tempo letivo que tenho, tento adequar mas nem sempre é possível.</p> <p>P9 – Tenho que ter em conta o tempo que me é dado para as diferentes disciplinas uma vez que os alunos têm outras atividades.</p> <p>P10 – Tendo em conta o meu próprio tempo e também tenho sempre atenção com o ritmo dos alunos que é muito diferente.</p>
	<p>- Tem em consideração diferentes formas de procedimentos nos momentos de avaliação?</p>	<p>P1 – Sim.</p> <p>P2 – Penso que sim.</p> <p>P3 – Sim.</p> <p>P4 – Sim.</p>

		<p>P5 – Nos processos de avaliação tenho em conta várias questões: o processo de avaliação formal (teste – com adaptações curriculares caso seja estipulado por lei ou considerado necessário); avaliação informal escrita (exercícios feitos ao longo das aprendizagens - perceber o que sabe ou não num contexto sem “stress”) e avaliação informal oral (o que o aluno sabe mas não consegue pôr por escrito), tendo sempre em conta o processo e o desenvolvimento do aluno bem como o seu esforço/dedicação.</p> <p>P6 – Sim.</p> <p>P7 – Sim, sempre.</p> <p>P8 – Sim, não os avalio só com testes.</p> <p>P9 – Sim.</p> <p>P10 – Sim.</p>
	<p>- Que tipos de avaliação utiliza na sua sala?</p>	<p>P1 – Avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.</p>

	<p>P2 – Avaliação intermédia e trimestral, por escrito. Avaliação das produções escritas e das apresentações orais durante todo o período. Autoavaliação semanal do desempenho semanal (estudo e comportamento).</p> <p>Heteroavaliação entre pares em momentos de exposição oral (apresentação de um texto ou de trabalhos) ou Expressão Dramática.</p> <p>P3 – Avaliação contínua</p> <p>P4 – Questões de aula, fichas de avaliação, desafios, comportamento/atitudes.</p> <p>P5 – Avaliação qualitativa (informal – processos de aprendizagem) e quantitativa (formal).</p> <p>P6 – Fichas formativas, testes de avaliação, questionários e actividades de expressão oral.</p> <p>P7 – Questões de aula, desafios temáticos, testes de avaliação pequenos exercícios chave.</p>
--	--

		<p>P8 – Leitura, autonomia, comportamento, participação.</p> <p>P9 – Tento avaliar tudo o que é feito em sala. Não valorizo apenas os testes. É preciso ter alguma sensibilidade para irmos vendo a evolução dos alunos e o que fazem em sala em todos os momentos.</p> <p>P10 – avaliação contínua.</p>
	<p>- Que artefacto trouxe para falarmos?</p>	<p>P1 – Uma tabela que utilizo durante a avaliação formativa em momentos de avaliação da leitura oral.</p> <p>P2 – Uma ficha de registo com os diferentes domínios/ blocos das diferentes disciplinas, que são preenchidos aquando de momentos de avaliação (contínua ou trimestral) pelo aluno, o que o leva a consciencializar-se sobre o seu desempenho nas diferentes áreas.</p> <p>P3 – Planificação das atividades em sala.</p> <p>P4 – Planificação semanal.</p> <p>P5 – Livro – “Como me sinto hoje”</p>

		<p>P6 – “Kahoot”</p> <p>P7 – Dossiers com ficheiros de pequenos exercícios onde os alunos por iniciativa própria podem escolher, consoante vão tendo a noção das suas dificuldades e este quadro onde depois registam o que fizeram e quantos fizeram ao longo da semana</p> <p>P8 – Quadro comportamental.</p> <p>P9 – O “Sr. Abraços”</p> <p>P10 – Grelha comportamental.</p>
	<p>- Porque é que acha que é um bom exemplo de Diferenciação Pedagógica?</p>	<p>P1 – Porque é possível observar de forma concreta quais os alunos que necessitam de um apoio/atenção especial e permite-me refletir e planificar mais momentos significativos para esses alunos.</p> <p>P2 – Por considerar que adequo as tarefas propostas a cada aluno e me concentro nas dificuldades de cada um quando as apresento. Considero</p>

		<p>também, sempre que possível, as suas motivações e o tipo de trabalho que preferem desenvolver.</p> <p>P3 – Os alunos participam na sua elaboração, sentem-se envolvidos e sabem o que vão fazer e quando.</p> <p>P4 – Porque é feita em conjunto com os alunos. É uma forma de se sentirem integrados em sala.</p> <p>P5 – Acho que dentro dos muitos exemplos que existem de diferenciação pedagógica posso contribuir com uma visão que vai para além do ensinar conteúdos escolares – que transcende à “cultura da escola” e do “que é suposto os alunos saberem”. Valorizando e trabalhando também as suas aprendizagens pessoais e sociais para além das de conteúdo escolar.</p> <p>P6 – É interativo, os alunos podem usar as TIC e permite também a aprendizagem.</p>
--	--	--

Bloco C - Desafios e contributos da Diferenciação Pedagógica

P7 – Permite autonomia aos alunos, permite que os alunos tenham auto estima, pois há exercícios mais simples e outros mais complexos, permite uma auto regulação e para mim, serve de avaliação.

P8 – Permite que sejam os próprios alunos a autoavaliarem-se, está na parede da sala é visto por todos.

P9 – É um boneco que é visto como um conforto. Os alunos podem ir buscar o Sr. Abraços sempre que precisam de se acalmar.

P10 - Os alunos é que a preenchem, serve de autorregulação do comportamento. Os alunos esforçam-se para terem uma boa avaliação comportamental e ajudam os colegas a fazer o mesmo.

Bloco c	Questões	Respostas
Desafios e contributos da Diferenciação Pedagógica.	- Com que dificuldades se depara nas suas rotinas pedagógicas diárias para implementar práticas de Diferenciação Pedagógica?	<p>P1 – A extensão dos currículos, a complexidade dos conteúdos, para estas faixas etárias, e a falta de tempo para a consolidação dos mesmos, dificulta muito a implementação de práticas de diferenciação pedagógica.</p> <p>P2 – Considero a gestão do tempo/currículo é o maior entrave à diferenciação pedagógica.</p> <p>P3 – A maior dificuldade é gerir o tempo dispensado com cada um dos alunos. Tento ao máximo encontrar um equilíbrio.</p> <p>P4 – Tempo para preparação de materiais, mais formação para os professores e um rácio de prof/aluno muito aquém do que devia ser possível.</p> <p>P5 – Como acredito que muitos profissionais o sintam, implementar práticas de Diferenciação Pedagógica vai um pouco para além do</p>

		<p>“esperado” ou pelo menos do que o “sistema está preparado para que aconteça” – o que quer dizer que muitas vezes existem questões logísticas que não permitem esse tipo de trabalho de uma forma mais autônoma e dinâmica. Quando um professor tem de cumprir um currículo num espaço de tempo torna-se complicado que consiga usar estratégias mais dinâmicas para a aprendizagem dos seus alunos. Para além do tempo, ainda hoje, existe uma necessidade de desmistificação do porquê de competências como a autonomia, a autorreflexão, autogestão e a capacidade de concentração serem importantes trabalhar em sala. Ainda não existe uma ligação direta entre estas capacidades/ferramentas e a perceção de uma melhor aprendizagem e consequentemente melhores resultados escolares. Sem este reconhecimento não existe a liberdade para que um professor consiga adaptar os currículos de forma a contemplar todas estas questões.</p> <p>P6 – Falta de formação e de material.</p>
--	--	--

		<p>P7 – Falta de tempo, turmas grandes.</p> <p>P8 – Programa extenso, pouco tempo para tentar “fazer diferente”</p> <p>P9 – Imensas. Muitos alunos, muita pressão para cumprir os programas e pouco espaço para tudo o que é diferente.</p> <p>P10 – Para mim, o mais complicado e fator totalmente influenciador é a gestão do tempo</p>
	<p>- Que procedimentos administrativos podiam facilitar práticas de Diferenciação Pedagógica dentro da sala de aula?</p>	<p>P1 – Estar um segundo adulto em sala de aula, facilitaria muito e permitiria que o professor acompanhasse os alunos com mais dificuldades.</p> <p>P2 – O emagrecimento curricular e, conseqüentemente, tempos específicos de estudo autónomo.</p> <p>P3 – Talvez começar por sensibilizar estas práticas junto das direções escolares, para que haja uma maior compreensão por parte de quem gere os estabelecimentos.</p>

		<p>P4 – Os professores têm que ter mais tempo para preparação das suas aulas, mais partilha de experiências e uma legislação mais clara que possa abranger todos os alunos.</p> <p>P5 – Tendo em conta o que falei na questão anterior da “liberdade” de implementação de estratégias e a “obrigatoriedade” dos currículos acredito que a nível administrativo poderia haver um maior apoio e uma luta mais ativa para que fosse dada a devida importância a estas questões. Podendo passar pela mensagem de que a escola para além de ser um espaço de aprendizagens académicas é também um espaço onde os alunos se possam conhecer e desenvolver as suas competências pessoais e sociais.</p> <p>P6 – A formação contínua e a cooperação entre professores.</p> <p>P7 – Turmas mais reduzidas, mais trabalho em equipa, programa mais flexível.</p>
--	--	--

		<p>P8 – Turmas mais reduzidas, mais trabalho em equipa, programa mais flexível.</p> <p>P9 – Para além de uma redução do número de alunos por turma a própria escola/direção devia propor e incentivar formas de lecionar diferentes, sem ser o mero expositivo.</p> <p>P10 – Sensibilização para a redução das turmas e um programa mais flexível.</p>
	<p>- Será que o trabalho cooperativo com os seus colegas podia facilitar essa implementação? De que forma?</p>	<p>P1 – Sim o trabalho em equipa é sempre uma mais valia. Por exemplo na partilha de estratégias.</p> <p>P2 – Sim. No meu caso, há apenas uma turma de cada ano. Neste contexto, projetos inter turmas poderiam levar à comunicação e, havendo conteúdos que se repetem ciclicamente, as perspetivas dos que sabem mais cruzar-se-iam com as dos alunos sabem menos.</p>

		<p>P3 – Sim, o trabalho em grupo é sempre mais produtivo e dele resultariam ideias mais significativas.</p> <p>P4 – Sim, muito. Com a partilha de ideias, projetos conjuntos e transversais a anos/disciplinas.</p> <p>P5 – Acredito que o trabalho cooperativo pode facilitar essa implementação na medida em que permite a discussão em grupo de técnicas e a troca de experiências. Para que haja uma implementação mais abrangente é importante que haja a possibilidade da “discussão” de ideias por vários profissionais e/ou equipas multidisciplinares, com várias perspetivas e com várias experiências.</p> <p>P6 – Sim. Se todos estivessem disponíveis e “abertos” para a adoção de novas práticas de ensino.</p> <p>P7 – Claro que sim, novas ideias.</p> <p>P8 – Claro que sim, novas ideias.</p>
--	--	---

		<p>P9 – Não tenho dúvidas. Através da partilha de ideias.</p> <p>P10 – Claro. Havia partilha de ideias, novas formas de ensino de dinamização de atividades. Seria uma mais-valia.</p>
	<p>- Que outros procedimentos ou atitudes podiam ser facilitadores da Diferenciação Pedagógica?</p>	<p>P1 – Assistente operacional em sala.</p> <p>P2 – Discutir com os alunos a confiança que sentem em cada conteúdo; promover o trabalho de grupo e alternar entre grupos homogéneos e heterogéneos quanto ao nível de desenvolvimento dos seus elementos; implementar instrumentos de pilotagem das aprendizagens dos alunos, servindo de avaliação contínua realizada em conjunto pelo professor e pelo aluno.</p> <p>P3 – Se o professor tivesse mais autonomia para gerir o currículo, talvez a diferenciação pedagógica se tornasse mais fácil</p> <p>P4 – Talvez uma segunda pessoa em sala.</p>

		<p>P5 – para além do apoio administrativo das escolas, haver também o apoio do ministério e diversas entidades que apoiem este tipo de metodologia de forma a “mudar” o currículo para que haja uma maior flexibilidade por parte dos professores para implementar este tipo de metodologias. Tendo em conta que os “alunos de hoje” serão, muitos deles, os “profissionais de amanhã” (professores, psicólogos, políticos, membros da direção geral da educação) proponho que seja incorporado no currículo geral das escolas a desmistificação de crenças erradas e que seja incentivado o fomento de políticas abrangentes e da diferenciação pedagógica fazendo com que mais tarde possa ser um valor associado à cultura e à norma.</p> <p>P6 – Maior colaboração entre docentes, nomeadamente os docentes de Ensino Especial.</p> <p>P7 – Mais formação, turmas mais pequenas.</p>
--	--	--

		<p>P8 – Mais formação, turmas mais pequenas.</p> <p>P9 – Mais formação e ajuda da própria escola.</p> <p>P10 – Melhor gestão do currículo.</p>
--	--	--

Temas	Subtemas	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Tema 1 – Conceções sobre a Diferenciação Pedagógica	Subtema 1.a. Opinião acerca da Diferenciação Pedagógica	Adequação de estratégias consoante as diferenças dos alunos	P2, P4, P5, P10
		Respeitar a individualidade de cada aluno	P8, P3
		Conceder oportunidades iguais a todos os alunos	P6, P7, P8
		Alcançar os objetivos propostos	P1, P9
	Subtema 1.b. Opinião acerca da sua implementação	Aplicável em salas de 1º ciclo do ensino básico	P1, P2, P3, P5, P6, P7 , P8, P9
		Aplicável noutros anos curriculares	P4, P10
Tema 2 - Práticas implementadas em sala de aula	Subtema 2.a. Práticas implementadas em sala	Adequação de tarefas e fichas de trabalho consoante o nível dos alunos	P7, P8
		Estudo autónomo depois do trabalho proposto onde o aluno pode escolher o que fazer	P2
		Diferentes graus de complexidade de trabalho para respeitar a individualidade do aluno	P4, P9
		Entre ajuda dos alunos	P1, P5, P6
		Através de uma planificação semanal, seguindo o programa	P1

	Subtema 2.b. Planificação de atividades de ensino	Através de uma planificação diária, tendo em conta as entropias que podem acontecer	P2,P3
		Adequação de materiais	P4
		Sigo as grelhas individuais de dificuldade/facilidade que tenho para cada aluno de forma a orientar o trabalho deles	P5
		É planificada entre docentes que trabalham com o mesmo ano de escolaridade	P6, P8
	Subtema 2.c. Gestão da sala de aula	Definida pelo professor	P1, P2
		Definida em conjunto com os alunos	P5
		Alteração diária ou semanal tendo em conta as necessidades do grupo ou pelas atividades em si	P4
		Altero tendo em conta o comportamento dos alunos	P3, P6, P7, P8, P9, P10
	Subtema 2.d. Gestão do tempo das atividades	Gerido através de uma previsão temporal que pode ser ou não prolongada ou antecipada	P2
		Flexibilidade temporal consoante a demora dos alunos	P1
		Tempos diferentes consoante os ritmos dos alunos	P4, P5, P7, P10
		Tempo letivo que é dado para determinada matéria	P6, P8, P9
	Subtema 2.e. Formas de avaliação	Adequação da avaliação tendo em as dificuldades do aluno	P9
Formas de avaliação diferentes, como trabalhos, questões de aula, participação		P2, P4, P7, P8	
Avaliação contínua		P1, P3, P5, P10	
Subtema 3.a. Dificuldades sentidas	A extensão curricular, conteúdos muito extensos para pouco tempo	P1, P5, P8	
	A gestão do tempo, tendo em conta outras atividades não curriculares	P2, P3, P10	
	A Falta de formação para ter ideias ou estratégias facilitadoras	P4, P6	

Tema 3- Desafios e contributos da Diferenciação Pedagógica		Turmas muito grandes tornando impossível chegar a cada aluno	P7, P9
	Subtema 3.b. Procedimentos facilitadores	Outro elemento em sala para supervisionar	P1
		Encurtamento Curricular	P2
		Sensibilização dos estabelecimentos de ensino para adequar estratégias	P3, P5
		Cooperação entre docentes, como a partilha de ideias	P4
		Mais formação específica na área	P6
		Redução do número de alunos por turma	P7, P8, P9
		Flexibilidade Curricular	P10

Anexo III - 3ª Unidade de análise de conteúdo

Temas	Subtemas	Unidades de Registo
TD1 (T1 e T2)	TD1 (ST1 e ST2) ST 1.a. ST 1.b. ST 2.a. ST 2.b. ST 2.c. ST 2.d. ST 2.e.	Adequação de estratégias consoante as diferenças dos alunos
		Respeitar a individualidade de cada aluno
		Conceder oportunidades iguais a todos os alunos
		Alcançar os objetivos propostos
		Aplicável em salas de 1º ciclo do ensino básico
		Aplicável noutros anos curriculares
		Adequação de tarefas e fichas de trabalho consoante o nível dos alunos
		Estudo autónomo depois do trabalho proposto
		Diferentes graus de complexidade de trabalho
		Entre ajuda dos alunos
		Através de uma planificação semanal
		Através de uma planificação diária
		Adequação de materiais
		Grelhas individuais de dificuldade/facilidade
		Ajuda entre docentes
		Definida pelo professor
		Definida em conjunto com os alunos
		Alteração diária ou semanal
		Alteração motivada pelo comportamento dos alunos
		Gerido através de uma previsão temporal

		Flexibilidade temporal consoante a demora dos alunos
		Tempos diferentes consoante os ritmos dos alunos
		Tempo letivo que é dado para determinada matéria
		Adequação da avaliação tendo em conta o aluno
		Formas de avaliação diferentes
		Avaliação contínua
TD2 (T3)	STD2 (ST3)	A extensão curricular
		A gestão do tempo
		A Falta de formação
		Turmas muito grandes
		Outro elemento em sala
		Encurtamento Curricular
		Sensibilização dos estabelecimentos de ensino
		Cooperação entre docentes
		Mais formação
		Redução do número de alunos por turma
		Flexibilidade Curricular

Anexo IV - 4ª Unidade de análise de conteúdo – Diagrama final

