

**MESTRADO  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

# **Tecnologias Digitais no 1º Ciclo do Ensino Básico e Inclusão/Atenção à diversidade dos alunos.**

Paula Ignacia Aguilera Cuevas

# **M**

2023

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA À FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO, PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO.**

**ORIENTADORA: PROFESSORA DRª PRECIOSA FERNANDES**



## Resumo

Num tempo de globalização, e de permanentes transformações, são muitos os desafios que se colocam às escolas e aos professores em Portugal. A transformação digital a que se assiste, em simultâneo com processos de flexibilização curricular e de concretização dos princípios de uma escola inclusiva tem mobilizado as escolas e os professores para dinâmicas de trabalho que exige deles posturas profissionais de natureza colaborativas e novas abordagens pedagógicas. Num contexto de escola inclusiva, as tecnologias digitais, sobretudo em sequência da pandemia provocada pelo Covid-19 passaram a assumir uma relevância superior nos quotidianos escolares considerando-se que a sua utilização traz múltiplos benefícios não apenas para as escolas, mas também para os processos de ensino-aprendizagem e melhoria das aprendizagens dos alunos. É no quadro destas ideias que se situa o presente estudo, orientado pelas seguintes questões de investigação:

Qual o lugar das tecnologias digitais (TD) no trabalho de professores do primeiro ciclo do ensino básico de uma escola inclusiva<sup>1</sup>? Qual a relação entre a conceção de inclusão/atenção à diversidade dos alunos de professores do primeiro ciclo do ensino básico e suas práticas curriculares?

O estudo é de natureza qualitativa, aportado ao paradigma interpretativo fenomenológico, com aproximação a uma abordagem etnográfica. Trata-se de um estudo de caso múltiplo, com recurso à observação participante das práticas curriculares de duas professoras do 1º CEB e a entrevistas semiestruturadas a essas mesmas professoras, bem como a Coordenadora pedagógica e a Coordenadora do Estabelecimento.

Os dados obtidos sugerem que as professoras reconhecem a importância de a escola ser inclusiva, considerando a atenção à diversidade dos alunos como uma condição para essa inclusão, o que parece indiciar um entendimento do seu papel como “professores interculturais”. Admitem, no entanto, sentirem algumas inseguranças na identificação de estratégias que permitam dar uma resposta adequada a todas as crianças, tendo em conta as suas especificidades. Por outro lado, os dados evidenciam também que a resposta à diversidade dos alunos (nos seus ritmos e estilos de aprendizagem) não tem sido otimizada

---

<sup>1</sup> A ideia de escola inclusiva, aqui considerada, enquadra-se no entendimento de escola inclusiva estabelecido pelo decreto lei 54/2018 de 6 de julho.

pelas tecnologias digitais. Embora estas já estejam presentes nas salas de aula, observa-se que são utilizadas mais como meio de apoio ao trabalho dos professores do que propriamente como um dispositivo ao serviço da melhoria das aprendizagens dos alunos.

Palavras chave: Escola inclusiva, atenção à diversidade, tecnologias digitais.

## **Summary**

In a time of globalization and permanent transformations, many challenges are posed to schools and teachers in Portugal. The digital transformation that is being implemented, simultaneously with the processes of curricular flexibility and the concretization of the principles of an inclusive school, have mobilized schools and teachers to work with dynamics that demand from them professional postures of a collaborative nature and new pedagogical approaches. In the context of an inclusive school, digital technologies, especially after the Covid-19 pandemic, have assumed a greater relevance in the day-to-day activities of schools. Their use brings multiple benefits not only to the schools themselves but also to the teaching and learning processes and the improvement of student learning. The present study is situated within the framework of these ideas and is oriented by the following research questions:

What is the place of digital technologies in the work of teachers in the first cycle of basic education within an inclusive school? What is the relationship between the first cycle teachers' conception of inclusion/attention to student diversity in basic education and their curricular practices?

The study is of a qualitative nature, of a phenomenological interpretive paradigm, with approximation to an ethnographic approach. This is a multiple case study that involved participant observation of two teachers in the 1º CEB, and semi-structured interviews with the two teachers, the pedagogical coordinator, and the establishment coordinator.

The data obtained suggests that the teachers recognize the importance of an inclusive school, considering attention to student diversity as a prerequisite for inclusion. This indicates that the teachers understand their role as 'intercultural teachers'. However, they admit feeling some insecurities when identifying strategies that would provide an adequate response to all

children, taking into account their specificities. On the other hand, the data also shows that digital technologies have not optimized the response to their students' diversity in terms of their learning styles and rhythms. Although digital technologies are already present in the classrooms, it has been observed that they are used more as a means of support for teachers rather than as a tool to improve student learning.

Key words: inclusive school, attention to diversity, digital technologies.

## **Résumé**

En période de mondialisation et de transformations permanentes, les écoles et les enseignants au Portugal sont confrontés à de nombreux défis. La transformation digitale à laquelle on assiste, en parallèle avec des processus de flexibilisation des programmes scolaires et de concrétisation des principes d'une école inclusive, mobilise les écoles et les enseignants vers des dynamiques de travail qui exigent de leur part des attitudes professionnelles de nature collaborative et de nouvelles approches pédagogiques.

Dans le contexte d'une école inclusive, les technologies digitales, surtout à la suite de la pandémie provoquée par le Covid-19, ont pris une importance supérieure dans le quotidien scolaire, étant donné que leur utilisation apporte de multiples bénéfices non seulement pour les écoles, mais aussi pour les processus d'enseignement-apprentissage et l'amélioration des apprentissages des élèves. C'est dans ce cadre que se situe la présente étude, orientée par les questions de recherche suivantes:

Quelle est la place des technologies digitales dans le travail des enseignants du premier cycle de l'enseignement primaire d'une école inclusive ? Quelle est la relation entre la conception de l'inclusion / attention à la diversité des élèves des enseignants du premier cycle de l'éducation de base et leurs pratiques de curriculum?

L'étude est de nature qualitative, basée sur le paradigme interprétatif phénoménologique, avec une approche ethnographique. Il s'agit d'une étude de cas multiple, utilisant l'observation participante des pratiques curriculaires de deux enseignantes du 1er cycle de l'enseignement primaire et des entretiens semi-structurés avec ces mêmes enseignantes, ainsi qu'avec la coordinatrice pédagogique et la coordinatrice de l'établissement.

Les données obtenues suggèrent que les enseignants reconnaissent l'importance de l'école d'être inclusive, en considérant l'attention à la diversité des élèves comme une condition pour cette inclusion, ce qui semble indiquer une compréhension de leur rôle en tant que "enseignants interculturels". Cependant, elles admettent ressentir certaines insécurités dans l'identification de stratégies permettant de répondre de manière adéquate à tous les enfants, en tenant compte de leurs spécificités. D'autre part, les données montrent également que la réponse à la diversité des élèves (dans leurs rythmes et styles d'apprentissage) n'a pas été optimisée par les technologies digitales. Bien qu'elles soient déjà présentes dans les salles de classe, il est observé qu'elles sont utilisées davantage comme un moyen d'aider le travail des enseignants plutôt que comme un dispositif au service de l'amélioration des apprentissages des élèves.

Mots clés: École inclusive, attention à la diversité, technologies digitales.

## Abreviaturas

Tecnologias Digitais:	TD
Tecnologias da Informação e da Comunicação:	TIC
Necessidades Educativas Especiais:	NEE
Ciclo do Ensino Básico	CEB
Agrupamento de Escolas	AE
Territórios Educativos de Intervenção Prioritária	TEIP

## Índice Geral

	Pag.
<b>Introdução</b>	8
<b>I. Quadro conceptual</b>	12
I.1 Da globalização à Interculturalidade na Educação	13
I.2 Professor monocultural versus professor intercultural	17
I.3 Sentido(s) da educação inclusiva	19
I.4 O Decreto-lei 54/ 2018 e o estabelecimento da Escola Inclusiva em Portugal	23
I.5 Tecnologias Digitais ao serviço da Educação Inclusiva	27
<b>II. Percurso Metodológico</b>	31
II.1 Paradigma da investigação	32
II.2 Investigação qualitativa: Estudo de caso	33
II.3 Técnicas de recolha de informação	35
II.4 Técnicas de análise dos dados	38
II.5 O contexto do estudo e sua delimitação	40
II.6 Caracterização dos participantes no estudo	41
<b>III. Apresentação, interpretação e discussão dos dados</b>	43
III.1 Atenção à diversidade e inclusão	44
III.1.1 Metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem	51
III.2 Utilização das TD nas práticas curriculares	58
III.2.1 Benefícios da utilização das TD nas práticas curriculares	66
III.3 Utilização das TD e inclusão dos alunos	71
<b>IV. Considerações finais</b>	76
Limitações do estudo e pistas para investigações futuras	80
<b>Referencias Bibliográficas</b>	81
Legislação consultada	91

## Índice Apéndice

	Pag.
1. Pedido de Autorização para realização de estudo	93
2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	94
3. Consentimento dos pais e encarregados de Educação	96
4. Guião da Entrevista Coordenador Pedagógico e Coordenador de Estabelecimento	97
5. Guião de Entrevista às Professoras	103
6. Análises Notas de Terreno	108
7. Análises Entrevistas	129

## Índice Quadros

Quadro nº 1- Categorias e subcategorias de análise.	40
---	----

# INTRODUÇÃO

A educação é considerada um direito humano, reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Proclamado este direito na primeira metade do século XX, em pleno século XXI, e no que a Portugal diz respeito, ainda que se reconheçam evoluções nomeadamente quanto ao número de alunos que progrediram para a escolaridade obrigatória de doze anos, persistem, no entanto, problemas quanto às condições de igualdade para a sua concretização (OECD, 2022). Num mundo globalizado de abertura a diferentes culturas, persiste o desafio de se alcançar um sistema educativo inclusivo, continuando a observar-se diferenças nos resultados de aprendizagens dos alunos em situação de vulnerabilidade social (OECD, 2022). Neste cenário, a introdução das Tecnologias Digitais (TD) nas escolas, e o processo de transformação digital a que se assiste em Portugal, traz ao debate novos desafios para as escolas e para os professores no âmbito dos quais a atenção à diversidade e a promoção de uma educação inclusiva parece ganhar nova centralidade.

Com efeito, em Portugal, sobretudo nos últimos cinco anos deste século XXI têm sido priorizadas políticas que procuram garantir princípios de uma educação atenta à diversidade e promotora da inclusão de todos os alunos<sup>2</sup>, ao mesmo tempo que se procura acompanhar o desenvolvimento tecnológico, em linha com orientações europeias<sup>3</sup>, com a implementação do Plano de Ação para a Transição Digital.<sup>4</sup>

É evidente, portanto, que estas propostas incluem tanto a educação inclusiva quanto a educação digital como iniciativas importantes a serem consideradas na educação escolar. Estas orientações têm vindo a determinar a formulação de novas políticas e leis que ao serem implementadas e trabalhadas nas diferentes comunidades educacionais, colocam, como referimos, às escolas e os professores perante novos desafios e dilemas, ao mesmo tempo que conferem maior relevância à investigação nestas temáticas. Tem-se, pois, vindo a interrogar em que medida a inclusão das TD nos contextos escolares apoia, facilita e enriquece o trabalho dos professores e contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos

---

<sup>2</sup> Decreto lei 54-2018 que estabelece os princípios de uma educação inclusiva, e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017), entre outras.

<sup>3</sup> Desde 2018 que a União Europeia tem vindo a apontar iniciativas que visam atender a estas preocupações, designadamente: a) ) uma proposta de recomendação do Conselho relativa às competências básicas para a aprendizagem ao longo da vida; b) uma proposta de recomendação do Conselho relativa aos valores comuns, à educação inclusiva e à dimensão europeia do ensino. (Martínez, 2020) e c) o Digital Education Action Plan – 2021-2027. Resetting Education and training for the digital age. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>.

<sup>4</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril

(Sergeevna & Vladimirovna, 2015., Martínez et al., 2018., Maiz et al., 2010., Quaglia & Vitti, 2016). Numa outra perspectiva, tem-se também vindo a interrogar como conciliar políticas de autonomia e flexibilização curricular, no quadro dos princípios de uma escola inclusiva (Fernandes & Oliveira, 2019) e o papel que podem ter as TD na melhoria dos processos educacionais (Fernandes & Figueiredo, 2020). É no quadro desta argumentação que me propus realizar esta investigação com o propósito de conhecer o uso que os professores dão às TD nas suas práticas pedagógicas, a fim de responder às demandas pedagógicas tanto coletivas quanto individuais da diversidade dos alunos com que interagem diariamente.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa de inspiração etnográfica (Amado, 2014), orientado pelas seguintes questões de investigação;

Qual o lugar das tecnologias digitais no trabalho de professores do primeiro ciclo do ensino básico de uma escola inclusiva? Qual a relação entre a conceção de inclusão/atenção à diversidade de professores do primeiro ciclo do ensino básico e suas práticas curriculares?

Consequentemente, foram definidos os seguintes objetivos norteadores da pesquisa:

- Conhecer o lugar das tecnologias digitais no primeiro ciclo do ensino básico (CEB);
- Caracterizar conceções de inclusão/atenção à diversidade de professores do 1º CEB.
- Identificar relações entre as conceções de inclusão/atenção dos professores a diversidade dos alunos e as suas práticas curriculares.
- Caracterizar situações de ensino-aprendizagem com recurso a TD e a sua relação com a inclusão/atenção à diversidade dos alunos.

Considerando estas questões e objetivos, recorreu-se a um estudo de caso (Ponte, 2006), realizado num Agrupamento de Escolas TEIP da Região Grande do Porto, mais especificamente numa Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), acompanhando a prática letiva de duas professoras do 1º CEB, em duas salas do segundo ano, por um período de 3 meses, com presença no contexto 2 vezes por semana. Recorreu-se à observação participante e respetivas notas de terreno, assim como a entrevistas semiestruturadas às respetivas professoras e aos Coordenadores (Pedagógicos e de Estabelecimento) da escola.

Para além do resumo, introdução e índice, este documento está organizado em capítulos. O primeiro capítulo expõe o quadro conceptual de base do estudo. Neste apresentam-se perspectivas teóricas sobre inclusão/atenção a diversidade passando por: temas relacionados

com a globalização e a interculturalidade na educação; o conceito de professor monocultural versus professor intercultural; significados da escola inclusiva na atualidade; a situação em Portugal em relação à escola inclusiva. Num segundo tópico abordam-se as TD no 1º ciclo do ensino básico problematizando, a partir da perspetiva de vários autores, em que medida as TD têm contribuído para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para a promoção de uma educação inclusiva.

O segundo capítulo refere-se ao quadro metodológico. Para além da caracterização do contexto onde se desenvolve o estudo e das questões e objetivos do estudo, explicitam-se as opções teóricas-metodológicas que fundamentam esta investigação, especificamente quanto ao paradigma em que se insere e às técnicas de recolha de informações e análise de dados.

O terceiro capítulo corresponde à apresentação, interpretação e discussão dos resultados da investigação, seguindo-se as considerações finais.

# **I. QUADRO CONCEPTUAL**

## **Nota introdutória**

Este capítulo apresenta os referenciais teóricos norteadores da pesquisa. Parte-se de uma abordagem sobre a globalização e como ela interveio na educação, nomeadamente ao nível do desafio de uma educação intercultural e os papéis requeridos aos professores. Reflete-se, nesse âmbito, sobre os conceitos de professor monocultural e professor intercultural.

Reflete-se também sobre o significado da escola inclusiva e a situação específica de Portugal. O capítulo finaliza com uma abordagem às TD no 1º CEB, problematizando em que medida estas TD estão/têm estado ao serviço da educação inclusiva, foco central da investigação.

### **I.1 Da globalização à Interculturalidade na Educação**

A educação, especialmente nos países ocidentais, serve uma grande parte da população, uma vez que é um direito e também uma obrigação. Cortesão & Stoer (1999) referem que desde que a educação passou a ser obrigatória, houve a necessidade de a "modernizar" para receber um maior número de alunos para serem educados e enfrentar melhor a sua chegada. Para Sacristán (1998) a história da implementação progressiva da escolaridade obrigatória teve de enfrentar resistência por parte daqueles que pouco acreditavam na universalidade dos seus potenciais bons efeitos. Tal resistência baseia-se em concepções discriminatórias sobre as possibilidades de alguns grupos humanos e numa visão estratificada da sociedade onde, para o mesmo autor, a história da exclusão se constitui na desigualdade de propriedade dos bens materiais, nos privilégios sociais e políticos de certas minorias e nas crenças sobre a desigualdade. Sustenta, assim, que a história do progresso da inclusão é moldada pelas lutas sociais e políticas, pela supressão de privilégios e pelo reconhecimento da igualdade como possibilidade e como realidade. Apesar disso, reconhece que a importância do direito à educação e da não discriminação tem sido gradualmente compreendida, sendo a escolarização universal um objetivo político de quase todos os países.

Assim, as escolas foram modernizadas até chegar ao modelo organizacional que temos hoje, onde os alunos geralmente são organizados em cursos de acordo com a sua idade cronológica, e o currículo é organizado por disciplinas e por tempos de ensino para cada uma das disciplinas. Para Sacristán (1998: 57):

“a escolarização obrigatória vista como projeto humanizador (...) é um projeto otimista que deve ser estendido a todos na medida em que se apoia nos valores da racionalidade e da democracia que elevam a condição humana”

Segundo o mesmo autor, por ser um direito universal, o caráter obrigatório da educação andou de mãos dadas com a liberdade de acesso a ela, de acordo com o princípio da igualdade de oportunidades educacionais, garantindo assim o acesso a todos através da promoção da homogeneidade e apoiada nos valores da racionalidade e da democracia.

Apesar do exposto, e como sublinha o mesmo autor, ainda existem lugares no mundo, nomeadamente países, onde a educação obrigatória não é reconhecida como um direito, o que conduz a uma visão desses países como países subdesenvolvidos, subentendendo-se, assim, que as desigualdades em relação à educação causam consequências que devem ser reconhecidas e que a educação tem um relevante papel no desenvolvimento económico e social das sociedades.

Em linha com a perspetiva de Sacristán (1998) e também Cortesão & Stoer (1999) eles reconhecem que embora com o passar do tempo o mundo tenha-se modernizado, esse não tem sido o caso da educação escolar permanecendo o abandono escolar e o fracasso escolar de alunos de minorias, onde os autores referem-se ao fato de que a escola não está se adaptando efetivamente às mudanças. Apesar de legalmente se cumprirem as leis de caráter obrigatório de acesso à educação escolar, assiste-se, ao mesmo tempo, a situações de elevado insucesso escolar que conduzem à exclusão de alunos do próprio sistema educacional, acabando eles por abandonar a escola.

Portanto, seguindo o pensamento de Cortesão & Stoer (1999) são as escolas que são responsáveis por continuar a cumprir o seu objetivo de educar, independentemente das diferenças que possam existir entre os seus alunos, reconhecendo e utilizando essas diferenças como um recurso para proporcionar uma educação integral e equitativa. A equidade, é pois, reconhecida como um fator fundamental para alcançar um melhor desenvolvimento e uma cultura baseada no respeito e valorização das diferenças e tolerância, onde é difícil aprender a respeitar essas diferenças se não conviver com elas, o que é referido por Blanco (1999).

Como enfatiza Balbino & Gomes (2016), cabe aos sistemas educacionais criar todas as condições para que os alunos possam ser cidadãos ativos, críticos e democráticos, tornando assim o seu processo de ensino-aprendizagem para todos e permitindo-lhes ter sucesso, sendo a sua educação um processo agradável e significativo desde a infância para todos os alunos. Esta é também a perspectiva defendida, em 1999, por Cortesão & Stoer quando sublinham a importância de se olhar para a escola como um espaço promotor da cidadania, onde é absolutamente necessário o reconhecimento e valorização por parte dos alunos e da comunidade educativa, das diferenças e da naturalidade existente face à diversidade.

Na mesma linha de pensamento, também González (2008) sustenta que, face à diversidade cultural, étnica, linguística, de classe, gênero e capacidade, existente, hoje, na escola, é imperioso reconhecer a presença de grupos minoritários, com as suas perspetivas culturais e religiosas, alunos com NEE e outros oriundos de famílias com graves problemas sociais e económicos, para que se alcance uma educação inclusiva que reconhece todos os alunos, nas suas singularidades, e que seja de qualidade. De acordo com Ballesteros-Velázquez et al. (2014), a educação vincula necessariamente qualidade e equidade, articulando, ao mesmo tempo, princípios de igualdade de oportunidades e resultados, o que implica o máximo desenvolvimento do potencial de todos os alunos, onde a ligação entre qualidade e equidade requer uma reflexão específica sobre os propósitos da educação. Sustentam, os mesmos autores, que atender à diversidade dos alunos, reconhecer e valorizar as diferenças e habilidades específicas em cada um é vital quando se educa com qualidade e equidade para formar cidadãos.

Procurando clarificar o conceito de diversidade, para Ruíz (2010) este reporta-se a todos os alunos que têm necessidades educativas individuais e específicas para poderem aceder às experiências de aprendizagem necessárias à sua socialização e formação, que aliás se estabelecem no currículo escolar, requerendo, por parte dos agentes educativos uma atenção diferenciada para cada um.

Relacionado com a atenção à diversidade está o conceito de educação intercultural, que para Dietz (2007), a diferencia do multiculturalismo. O interculturalismo enfatiza a necessidade de transformar a natureza das relações entre grupos socioculturais distintos, o que implica não apenas empoderar alguns, mas também alterar as perceções da maioria e promover processos recíprocos de identificação entre grupos privilegiados e outros historicamente

excluídos. A noção de multiculturalismo, a partir dessa posição teórica, é entendida como um termo que simplesmente descreve uma realidade homogênea, sem possibilidades de diálogo, ao contrário da noção de interculturalidade, que requer um processo permanente de comunicação e de diálogo, características essenciais para educar a diversidade numa escola para todos (Beniscelli et al.,2019).

Ruíz (2010) associa a diversidade à inclusão, referindo-se ao facto de que a inclusão significa uma mudança de paradigma onde são necessárias transformações a diferentes níveis, envolvendo desde políticas, a fim de construir sistemas educativos verdadeiramente inclusivos num ambiente de colaboração e de participação em conjunto com todos os intervenientes envolvidos nas comunidades educativas. Por outro lado, devem ser reconhecidos diferentes fatores de diversidade. Ruiz (2010) inclui nesses fatores diferenças individuais, diferenças de grupo e elementos de contexto, que estão indiscutivelmente presentes, em maior ou menor grau, nas instituições de ensino. É, portanto, segundo o autor, importante lembrar o percurso histórico que marcou o desenvolvimento na inclusão desses diferentes grupos de acordo com seus fatores de diversidade, trazendo ao debate perspectivas e conceitos sobre educação que têm sido discutidos ao longo do tempo, a fim de se compreenderem as mudanças e a evolução ocorrida.

Para Cano & Gómez (2020) a atenção à diversidade é uma responsabilidade da educação comum, uma vez que as diferenças são inerentes ao ser humano e estão presentes em qualquer processo de ensino-aprendizagem. Neste raciocínio, para os mesmos autores, a inclusão é um projeto escolar e não de professores isolados. Por esta razão, as autoras comentam que responder à diversidade significa romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa, ao mesmo tempo, da mesma maneira e com os mesmos materiais, de modo que a questão central é como organizar as situações de ensino de tal forma que seja possível personalizar experiências comuns de aprendizagem, quer dizer, como alcançar o maior grau possível de interação e participação de todos os alunos, sem perder de vista as necessidades específicas de cada um deles.

Esta é uma ideia já defendida por Vieira (1999) quando afirma que a escola deve ser um laboratório e não um auditório onde o lúdico e a construção de materiais pedagógicos são fundamentais para estimular a atividade dos alunos. Para o mesmo autor, é fundamental que o professor seja criativo e produza novas ferramentas pedagógicas, novas formas de motivar

os alunos que hoje pouco se interessam pelas aulas tradicionais. As diferentes "posições" em relação à educação e aos professores face à culturalidade e à diversidade, é que nenhum deles nega as diferenças entre os seus alunos, mas posicionam-se de forma diferente perante eles, o que é importante conhecer e reconhecer na prática, uma vez que os seus efeitos serão diferentes quando se trata de educar. A este propósito, Domínguez & López (2010) afirmam que quanto menos experiência docente, maior a importância dada às atitudes e regulamentações em relação aos diversos alunos, considerando as normas que envolvem a atenção da diversidade, de modo que quanto mais velha a idade, menor a importância é dada aos aspetos normativo-legislativos que enquadram a diversidade; os anos de experiência no departamento de orientação estariam influenciando formas de atender diversos alunos nas escolas, o que é interessante e importante considerar.

## **I.2. Professor monocultural versus professor intercultural**

Segundo Cortesão & Stoer (1999), um professor monocultural encontra-se numa posição de cidadania representativa enfrentando a diversidade dos alunos como um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem. Acreditando que a homogeneidade da cultura é importante ao proclamar um património histórico fixo, não se reconhecem as diferenças culturais. Neste caso, sustentam os mesmos autores, que um professor monocultural considera a cidadania baseada na democracia representativa, e reconhece a igualdade de oportunidades como igualdade de acesso à educação, defendendo, contudo, uma escola meritocrática. Em linha com estes autores, Banks (2001), acrescenta que o apelo a um nacionalismo cego, impedirá os alunos de desenvolver perspetivas globais reflexivas e positivas fixando-os a leituras assimilacionistas que os leva a olhar para a sociedade ideal como aquela em que não há traços de vínculos étnicos ou raciais e onde todos os grupos compartilharam uma cultura nacional dominante e global.

Em contraste com o professor monocultural está o professor intercultural que, segundo Cortesão & Stoer (1999), olha a diversidade como uma fonte de riqueza para o processo de ensino, promovendo a rentabilidade do conhecimento e das culturas tendo em conta a diversidade de culturas como um confronto entre as mesmas. Estes professores defendem a escola democrática e assumem-na como parte da comunidade local, reconhecem as

diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos, considerando a cidadania baseada na democracia participativa, numa perspetiva de educação intercultural. Ainda seguindo o pensamento de Cortesão & Stoer (1999) podemos relacionar os professores com os seus alunos, de acordo com o conceito de *daltonismo cultural*, que está indiscutivelmente relacionado com o professor monocultural. Isto é, como já se referiu, um professor que não será sensível à heterogeneidade presente na sua sala de aula, onde valores, códigos de conduta, conhecimentos e interesses não são todos compartilhados entre os alunos. Portanto, e na perspetiva dos mesmos autores, oferecer a mesma proposta educativa a alunos culturalmente diversificados numa sala de aula significa contribuir diretamente para a sua exclusão e para os efeitos que isso acarreta. Na sua opinião, apenas um professor consciente da heterogeneidade dos alunos com quem trabalha e valoriza, será capaz de oferecer propostas educativas adequadas de diferenciação pedagógica.

Em contraste com o *daltonismo cultural*, os mesmos autores referem-se ao *bilinguismo cultural*, que associam diretamente à educação multi-intercultural. Neste caso, há, por parte dos professores, um reconhecimento e valorização das diferentes culturas presentes dentro da sala de aula, o que para Cortesão & Stoer (1999) poderia desempenhar um papel muito importante no fortalecimento da autoimagem pessoal e grupal e na assunção de uma cidadania ativa, tornando possível um sujeito menos fictício. Na mesma linha de pensamento, para Banks (2001) esta cidadania multi-intercultural permitiria aos alunos adquirir um delicado equilíbrio de identificações culturais, nacionais e globais e compreender as formas como o conhecimento é construído, tornarem-se produtores de conhecimento, e empenharem-se em ações cívicas para criar uma nação e um mundo mais humanos, cabendo, neste âmbito, um importante papel à escola e aos professores.

Stoer (2008) defende que a construção do professor inter/multicultural é necessariamente realizada no campo e dentro dos limites da agenda de construção da escola oficial, denominada Escola para Todos. O fundamental no trabalho de um professor é que ele seja capaz de questionar os resultados obtidos pelos seus alunos, que tenha consciência da heterogeneidade dos mesmos, na sua sala de aula, que consiga identificar as características nas diferenças presentes e que questione ao mesmo tempo as metodologias e estratégias utilizadas para ensinar conteúdos relevantes às suas necessidades e demandas, adaptar o conteúdo requerido de forma responsável à população com a qual se encontra. Estas

responsabilidades, de acordo com Cortesão & Stoer (1999), dificilmente poderiam ser cumpridas por um professor com *daltonismo cultural*. Os autores reforçam a ideia de que o ideal seria um professor *não daltónico*, pesquisador e conhecedor, preocupado em promover o *bilinguismo cultural* em seus alunos.

Num posicionamento de concordância, Banks (2001) salienta que, para que os alunos se tornem cidadãos reflexivos e eficazes, devem compreender as formas como o conhecimento é construído e como a produção de conhecimento se relaciona com a colocação dos produtores de conhecimento num contexto social, político e económico da sociedade. Sustenta, assim, que a educação para a cidadania multicultural e, nesse âmbito, o professor inter-multicultural, deve também ajudar os alunos a tornarem-se eles próprios produtores de conhecimento e a utilizarem os conhecimentos que adquiriram e construíram para empreenderem uma ação social e cívica democrática.

Numa visão crítica Cortesão & Stoer (1999) chamam a atenção para a importância de que é preciso reconhecer que na educação o *daltonismo* tem causado efeitos que são dramáticos, mas que precisam ser evitados. Ampliando este ângulo de leitura Ledoux & Leeman (2003) acrescentam que a educação intercultural se tornou um problema sem resposta atempada na Europa, principalmente devido à crescente diversidade étnica da população devido à crescente imigração das últimas décadas.

Reforçando, de novo, a atenção na escola e no papel do professor, Vieira (1999) refere que numa escola multicultural é necessário construir práticas pedagógicas interculturais, sendo este, na perspetiva do autor, o maior desafio que se coloca ao professor que atua na escola atual, reconhecida como uma escola inclusiva.

### **I.3. Sentido(s) da educação inclusiva**

A concretização de uma escola inclusiva tem sido reconhecida como uma tarefa política e pedagógica de extrema complexidade (Rodrigues, 2006). Em consonância, Blanco & Duk (2019) referem que avançar para escolas inclusivas é uma tarefa complexa que exige que se promovam mudanças nos diferentes níveis e componentes dos sistemas educativos, contemplando o currículo, a avaliação, a formação de professores, a prestação de apoio, bem como alocar os recursos necessários para gerar as condições que favoreçam o seu

desenvolvimento. Não é, pois, uma mudança simples. Reconhecendo ser necessária a participação de todos os atores que atuam e interagem na/com a escola, os autores sublinham, no entanto, a importância do fator político, reconhecendo ser essencial a existência de uma forte vontade política e de um compromisso de toda a sociedade para com a justiça social. Um compromisso político-social que valoriza e reconhece a diversidade humana como uma das suas principais riquezas, e que requer uma mudança abrangente dos fatores internos e externos ao sistema educativo, no seu conjunto.

Segundo Sacristán & Pérez (2008) quando se fala de escolas inclusivas, alguns pontos fundamentais devem ser cumpridos. Na perspectiva do autor a capacidade de inclusão tem, em primeiro lugar, uma projeção na inserção das atividades produtivas, tem também uma dimensão intelectual como formação para a compreensão do mundo, cuja complexidade exige o prolongamento da escolaridade obrigatória para além do ensino fundamental e, finalmente, tem um aspeto emocional, o de poder considerar o ator social, professor e aluno, que intervém no ambiente, como um sujeito criativo, livre e autónomo.

Cano & Gómez (2020) referem-se também ao termo “inclusão” em educação, entendendo-o como uma resposta à diversidade das necessidades educativas de todos os alunos, com maior atenção àqueles que apresentam um risco de exclusão. Em linha com esta visão, Rodrigues (2006) sustenta que o conceito de inclusão, implica rejeitar a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir políticas escolares inclusivas deve desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizem a contribuição ativa de cada aluno para a construção de um conhecimento compartilhado e, assim, alcançar qualidade académica e sociocultural sem qualquer discriminação. Esta perspectiva parece afastar-se da visão de Cabero & Córdoba (2009) quando reconhecem que a diversidade está presente em todas as escolas e salas de aula, mas os alunos continuam a ser ensinados como se fossem todos iguais, o que leva a que não tenham os resultados esperados em termos de sucesso educativo.

Rodrigues (2017) numa conversa com Biancha & Geciauskas (2017) acrescenta que a inclusão e a equidade, na e através da educação, são a pedra angular de uma agenda educativa transformadora, que nos compromete a abordar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como as disparidades e desigualdades no acesso, participação e resultados de aprendizagem, em que nenhum objetivo educativo deve ser considerado

cumprido se não tiver sido alcançado por todos, promovendo assim a participação e o sucesso de todos os alunos. A serem seguidos todos estes pressupostos é, por isso, difícil aceitar o insucesso escolar numa escola que pretende abordar valores inclusivos.

Para o desenvolvimento de escolas inclusivas, Ballesteros-Velázquez et al. (2014) propõem uma perspetiva intercultural entendida como convivência e conhecimento mútuo, onde alunos e professores aspiram a passar do controlo externo para a autorregulação, reconhecendo assim que muitas vezes há conquistas cujo sucesso escapa à própria escola. Também Rodrigues (2006) considera que para o desenvolvimento de escolas inclusivas, importa questionar alguns dos fundamentos e práticas mais enraizadas na escola tradicional, referindo-se ao carácter seletivo da escola, à homogeneidade dos seus métodos de ensino e, inclusive, ao fato de a escola não ser sensível ao que os alunos são e ao que eles realmente querem. O mesmo autor acrescenta ainda que, se a "diferença é comum a todos" e assumimos a classe como heterogênea, é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem; quando uma escola não diferencia o seu currículo significa que não utiliza modelos inclusivos e, necessariamente, não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos. Rodrigues (2017) na conversa com Biancha & Geciauskas (2017) acrescenta, ainda, que a diversidade de estratégias e de currículos na formação de professores é essencial para que os profissionais sejam agentes de inclusão.

Entende-se, pois, que esta mudança para uma escola inclusiva requer políticas adequadas para o seu desenvolvimento, nomeadamente a nível da formação inicial de professores e das práticas curriculares. Blanco & Duk (2019), a este respeito, referem que o desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas requer informação e conhecimento que sirvam para fundamentar decisões, distribuir recursos de forma equitativa e acompanhar os progressos e dificuldades enfrentados pelos sistemas educativos e escolas para educar a diversidade dos alunos.

E em relação às políticas no contexto português, Cortesão & Stoer (1999) reconhecem existir uma desarticulação entre as relações políticas e a realidade vivida nas escolas, quer pela dificuldade de as políticas gerarem efeitos nas práticas, quer pela própria falta de recursos.

A ideia de uma escola inclusiva tem na sua origem os pressupostos de uma escola democrática, impulsionada por John Dewey e, mais recentemente, por autores como Apple e Beane (2000). Estes autores defendem uma concepção de escola democrática associada ao

sentido de uma comunidade ampla, de um coletivo que trabalha em prol de aprendizagens e de vivências democráticas.

Os mesmos autores consideram que nessas escolas a força motriz para a mudança de reformas e práticas é fornecida pelos movimentos de baixo para cima: grupos de professores, comunidade, ativistas sociais, etc. mostrando, assim, a proximidade com a democracia. São escolas que promovem uma participação alargada na tomada de decisão, valorizando assim a diversidade e a inclusão de todos os alunos.

Procurando aprofundar o conceito de inclusão, para Rodrigues (2006: 7) uma escola inclusiva orienta-se pelo princípio fundamental de que:

"...todas as crianças sejam educadas em conjunto, sem discriminação numa escola livre de barreiras e ligada à comunidade".

Em trabalho posterior, Rodrigues (2017), na conversa com Biancha & Geciauskas (2017), argumenta que a inclusão pressupõe que o ponto de partida dos alunos seja conhecido e levado em consideração, e o reconhecimento de que todos podem aprender, incentivando e acompanhando os alunos no seu percurso de aprendizagem, recorrendo à diversificação de estratégias e à práticas de contextualização do currículo (Fernandes & Figueiredo, 2012). Rodrigues (2017), em diálogo com Biancha & Geciauskas (2017) acrescenta ainda que um ambiente inclusivo é um ambiente em que é possível a todos os alunos aprenderem uns com os outros, interagirem e cooperarem de forma cidadã e ética, o que pressupõe alterações substanciais na forma como a escola está organizada, nos modelos curriculares, tornando-os mais flexíveis, e nas práticas pedagógicas dos professores. Espera-se, pois, que os professores adotem práticas pedagógicas mais ativas, dando lugar à participação dos alunos nas tomadas de decisão.

Mas, a concretização dos princípios de uma educação/escola inclusiva tem sido um desafio complexo, quer do ponto de vista político, quer da sua realização nos contextos educativos. Como lembram Biancha & Geciauskas (2017), para além de a profissão do professor continuar a ser muito solitária, os professores têm dificuldade em ensinar grupos cada vez mais heterogêneos. Portanto, quebrar a solidão do professor é um desafio primordial a ultrapassar uma vez que um professor sozinho, sem a cooperação dos seus colegas, dificilmente poderá ser um professor capaz de responder aos desafios que a escola agora lhe coloca.

A educação inclusiva, é portanto, um ideal com o qual todos parecem concordar é que as políticas atuais, nomeadamente em Portugal, reconhecem e determinam. No entanto, mantém-se a interrogação: será a escola capaz de cumprir/concretizar os princípios de inclusão sem se modificarem os currículos e as metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem?

#### **I.4. O Decreto-lei 54/ 2018 e o estabelecimento da Escola Inclusiva em Portugal**

Em Portugal, a Escola Inclusiva foi determinada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 5 de julho, atualmente implementado em todo o sistema de ensino. Como se referiu na introdução a este trabalho, o Decreto 54/2018 estabelece como uma das prioridades da ação governamental:

“...o compromisso com uma escola inclusiva onde cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontre respostas que lhes permitam adquirir um nível de educação e formação que facilite a sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e um sentimento de pertença em condições efetivas de equidade, contribuindo, assim, decisivamente, para níveis mais elevados de coesão social” (Preâmbulo).

Com a publicação deste diploma estabelecem-se princípios e normas que garantem a inclusão, respondendo à diversidade de necessidades e potencialidades de todos os alunos. Os princípios orientadores (artigo 3º) indicados são a educabilidade universal, a equidade, a inclusão, a personalização (planeamento educativo centrado no aluno), a flexibilidade no currículo, nos espaços e tempos escolares, a autodeterminação, o envolvimento dos pais para promover o desenvolvimento pessoal e educacional dos alunos. No que respeita às linhas de ação para a inclusão, no Decreto-Lei 54/2018 é mencionado que:

“As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de ação para a criação de uma cultura escolar onde todos encontrem oportunidades de aprender e as condições para o seu pleno cumprimento, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória”. (Artigo 5º, Decreto Lei 54/2018. p. 2921).

Esta visão leva-nos a pensar na necessidade de se formarem professores com uma “mentalidade intercultural” que possam, nas suas escolas, desenvolver práticas curriculares que assegurem os princípios expressos no diploma legal.

Este normativo suscitou leituras diversificadas, quer por parte das escolas e dos professores, quer pelos académicos. Para Alves et al. (2020) a entrada em vigor do Decreto-Lei 54/2018 implicou uma série de desafios e também de oportunidades para todos os profissionais considerando que as preocupações destes envolvem a falta de informação/formação sobre o decreto-lei, e a falta de tempo para a quantidade de trabalho adicional que a implementação do decreto-lei implica, bem como a dificuldade de colaboração/comunicação entre os serviços escolares e o próprio Ministério da Educação.

Também Brás & Leite (2019) acrescentam que os professores sentem a necessidade de formação na área da Educação Inclusiva, defendendo que esta deve ser obrigatória nos planos de formação dos cursos de Licenciatura em Educação Básica. Acrescentam, ainda, de acordo com um inquérito realizado, que os professores não manifestaram dúvidas sobre ter alunos com Necessidades Adicionais de Apoio nas suas aulas, argumentando que o tempo despendido em questões burocráticas poderia ser usado para favorecer não só estes alunos, mas todos os alunos da turma.

Retomando a análise do diploma legal, nele são ainda estabelecidas medidas de apoio (Capítulo II) necessárias à aprendizagem e inclusão, que visam adaptar-se às necessidades e potencialidades de cada aluno e garantir as condições para a sua plena realização, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades, no acesso ao currículo, na frequência de progressão ao longo da escolaridade obrigatória. Considerando o foco do presente estudo, a salvaguarda destas ideias no texto da lei parece-nos importante como garantia de uma educação e de uma escola que reconhece os diferentes ritmos de

aprendizagem dos alunos e os respeita nas suas trajetórias escolares, potenciando ao máximo as suas capacidades.

As medidas do suporte à aprendizagem e à inclusão para respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, estão organizadas em três níveis de intervenção:

- **Universais** (Artigo 8º): São as respostas educativas que a escola tem à disposição de todos os alunos para promover a participação e a melhoria da aprendizagem.
- **Seletivas** (Artigo 9º): Estas medidas destinam-se a satisfazer as necessidades de apoio à aprendizagem não alcançadas pela aplicação de medidas universais. São operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis nas escolas, e caso sejam necessários mais recursos o diretor da escola deve solicitá-los ao Ministério da Educação.
- **Adicionais** (Artigo 10º): Estas medidas visam abordar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem dos alunos que exijam recursos especializados para apoiar a aprendizagem e a inclusão. A mobilização destas medidas ocorre quando as medidas universais e seletivas não são suficientes.

É também definido no Decreto n.º 54/2018 que as escolas dispõem de recursos humanos de apoio à aprendizagem e inclusão, tais como: professores de educação especial, técnicos especializados e assistentes operacionais. Estão previstos também recursos específicos de apoio organizacional, designadamente; equipa multidisciplinar, centro de apoio à aprendizagem, escolas de referência no domínio da visão, para a educação bilíngue, para a intervenção precoce na infância e centros de recursos das tecnologias de informação e comunicação para a educação especial. Como recursos específicos, as escolas podem dispor de equipas locais de intervenção precoce, equipas de saúde ACES/ULS, comissões de proteção de crianças e jovens, centros de recursos de inclusão, instituições comunitárias e estabelecimentos de ensino especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação. Analisando estas medidas num distanciamento com as realidades escolares fica a

perceção de que as opções de apoio às escolas parecem diversificadas, tendo em conta a diversidade de alunos que está hoje na escola. Todavia, poder-nos-emos interrogar: estarão, efetivamente, criadas em todas as escolas as condições para que se efetive uma educação Inclusiva?

Como anteriormente referimos a concretização de uma escola inclusiva é um desafio complexo, e de grande abrangência. Para muitos professores a ideia de inclusão está ainda muito remetida ao atendimento de crianças com necessidades específicas, factor que interfere na mudança das práticas curriculares. A este propósito, Correia (2018) considera que o diploma, ao abandonar a categoria de *Necessidade Educativa Específica* para incluir a categoria *diversidade dos alunos*, está a excluir os alunos com necessidades educativas significativas. Também Borges et al. (2022) consideram que o decreto-lei 54/2018 é contém incongruências relacionadas com a avaliação dos exames nacionais dos alunos com dislexia, recomendando que devem ser feitas as adaptações necessárias ao quadro legislativo para que o processo de avaliação dos alunos seja ajustado ao que está previsto.

Brás & Leite (2019), já citados, por seu lado, revelam que a otimização da implementação da legislação depende da responsabilidade e envolvimento de todos os participantes na escola, sublinhando que nem todos atuam de forma adequada com o explicitado no decreto-lei. Reconhecendo, em linha com autores já mencionados, que a concretização de uma escola inclusiva continua a ser um grande desafio. Relacionado com esta ideia, Borges et al. (2022) dão conta de outra incongruência que, em sua perspetiva, disposta no diploma em análise. Os autores, referem-se ao trabalho colaborativo entre professores com vista ao sucesso da aplicação de medidas de apoio à aprendizagem e inclusão. Convocando, resultados de um estudo realizado pela Federação Nacional de Educação (2019) os autores sublinham a percentagem elevada de professores (80% dos inquiridos) que consideram não terem horas alocadas para a realização deste trabalho. Na sua visão crítica sobre o decreto-lei estes autores consideram que, face às dúvidas e incoerências identificadas e à sua (não) aplicação no terreno, a inclusão pode ser uma utopia, apontando, designadamente, que no caso de alunos que apresentam Necessidades Adicionais de Apoio, o percurso pode ser mais exclusivo do que inclusivo.

## **I.5 Tecnologias Digitais ao Serviço da Educação Inclusiva**

Como foi mencionado acima, o processo de globalização impacta todas as áreas de desenvolvimento da sociedade, o que inclui indiscutivelmente o uso e a evolução das TD, onde a educação não é, e não deve ser, deixada de fora. Como sublinham Cabero-Almenara & Ruiz-Palmero (2017) as TIC são uma das variáveis-chave da sociedade do conhecimento e, quer sejam a favor ou contra, o mundo em que operamos é cada vez mais tecnológico e continuará a sê-lo, pelo que a sua inclusão nas escolas, e nos processos de ensino-aprendizagem, é inevitável. Em linha com esta perspetiva, Lázaro (2017) afirma que, no momento histórico em que vivemos, se torna cada vez mais exigente a necessidade de se apresentarem experiências inovadoras no que diz respeito à utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem. Estas devem constituir-se em recursos necessários para criar uma verdadeira revolução educativa na sala de aula. Da mesma forma, Sergeevna & Vladimirovna (2015), sustentam que a inclusão das TIC no processo educativo tornou-se uma necessidade socialmente determinada que leva ao aumento da acessibilidade e qualidade da formação, juntamente com o desenvolvimento da personalidade dos alunos, para além da melhoria da qualidade de vida nas esferas pessoal, emocional, afetiva, laboral e pessoal. No entanto, importa ter presente, tal como lembra Alart (2010) que a integração das TIC nos processos educativos não garante, por si só, uma educação de qualidade.

A este respeito, García & López (2012) defendem que a introdução das TIC nas escolas pode ser o motor do progresso para uma escola mais inclusiva, nomeadamente se a sua utilização for feita em prol da melhoria das aprendizagens dos alunos, tornando-se um recurso pedagógico impactante no trabalho dos professores, e na vida escolar dos alunos. A este propósito Lázaro (2017) sustenta que tem sido feito um esforço para atualizar as salas de aula com certos recursos informáticos, como quadros brancos digitais. Considera, todavia, que estes, na maioria das vezes, são ainda usados dentro de uma perspetiva tradicional de ensino, o que parece significar que a tecnologia digital não está ainda, em muitas situações, a ser utilizada para mudar a forma de ensinar, ideia que já tinha sido referida por Cabero (1999) de que as TIC por si só não causam mudanças nos contextos educativos. Lázaro (2017) reconhece, por isso, ser importante produzir-se uma reflexão com os professores, de modo a que a ideia de que a utilização das TIC através de metodologias ativas tem aumentado o envolvimento e

a participação dos alunos, e a sua motivação e interesse pelas aulas, seja devidamente apropriada. Em trabalho anterior, López (2008), tinha já argumentado que a construção de uma escola inclusiva requereria uma articulação entre políticas inclusivas e práticas pedagógicas inclusivas. Alertava também sobre a essencialidade da escola, na sua globalidade, assumir uma postura de mudança e de transformação, reconhecendo que as tecnologias digitais podem ser um grande contributo ao nível das práticas pedagógicas inclusivas.

O argumento de que o uso das TD no campo educacional favorece o desenvolvimento de um currículo mais flexível, permitindo que os alunos participem como iguais, ajudando-os a desenvolver competências que os “preparam” para a vida e para o trabalho fora da escola tem sido bastante sustentado por estudos mais atuais, de acordo ao que refere Martínez et al. (2018).

Em consonância com este posicionamento, Blanco & Duk (2019), acrescentam que, para que todos os alunos progridam em relação à aprendizagem prevista no currículo, é necessário utilizar uma variedade de estratégias metodológicas e recursos didáticos que alcancem a motivação e participação de todos, privilegiando a aprendizagem cooperativa, bem como uma avaliação contínua do progresso de cada aluno e do contexto educativo. Salienta, neste âmbito, o importante papel que têm as TD na inovação dos processos de ensino-aprendizagem e na melhoria das aprendizagens dos alunos, assim como ao nível da ligação entre o que acontece dentro da escola e a realidade que é vivida fora dela. Esta é uma perspetiva corroborada por Cabero (2006), ao alertar para o facto de que utilizar as TD apenas como recurso ao serviço da organização do trabalho do professor é insuficiente, devendo ser utilizadas de forma integrada nos processos de ensino-aprendizagem, potenciando os níveis de motivação dos alunos e ampliando as aprendizagens. Também para Maiz et al. (2010) a utilização de diferentes estratégias didáticas e a utilização de vários recursos e estilos para desenvolver o currículo escolar, irá potenciar diretamente a capacidade criativa dos alunos. Outros estudos têm salientado que para alcançar este objetivo é importante investir em atualizações e conhecimentos básicos (para que os professores as possam implementar eficazmente) bem como, é necessário ter a iniciativa de querer mudar e atualizar, uma vez que a aprendizagem ocorre pela expansão da atividade prática e intelectual, onde novas necessidades de conhecimento surgem, o que é apoiado por Schiavone & Assis (2016). A este respeito, Martínez (2020) sustenta também que os professores devem ter a capacidade de

criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e inovadores que promovam o papel ativo de todos os alunos. Tal, implica ver a realidade de outra perspectiva, sair da sua zona de conforto, questionar-se, não só para dar visibilidade às suas limitações, mas também às suas potencialidades e, assim, através de todos os recursos disponíveis, optar por diferentes estratégias e metodologias a utilizar nas suas aulas, potenciando uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Parece, pois, ser consensual a ideia de que as TD são recursos essenciais à inovação pedagógica sendo a sua contribuição para a melhoria das aprendizagens dos alunos mediada por múltiplos fatores, designadamente, pela formação e pela atitude e prática pedagógica do professor. Como relembra Carbonell (2017), a incorporação de novas tecnologias *per se* não faz sentido sem o envolvimento ativo de professores e alunos, independentemente das características que cada um apresenta.

Quaglia & Vitti (2016) ressaltam, a propósito, a importância da TD no auxílio do trabalho pedagógico em sala de aula, designadamente no trabalho com alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem. Para isso, e como já fizemos referência, o professor precisa ser crítico, transformador, autónomo e criativo, um profissional capaz de buscar novas práticas para o futuro de seus alunos, tornando as aulas agradáveis, harmoniosas e contribuindo para o desenvolvimento intelectual, cognitivo, afetivo e emocional de seus alunos. Para os mesmos autores, o educador que possui domínio em ferramentas tecnológicas poderá potenciar o desenvolvimento dos alunos e, ao mesmo tempo, facilitar a resolução dos problemas encontrados nas aulas por meio de ferramentas metodológicas, reconhecendo assim um dos muitos benefícios que o uso das tecnologias pode oferecer a partir de uma perspectiva baseada no modelo de educação inclusiva. Todavia, não podemos ser ingênuos ao ponto de pensar que as TD constituem, *per si*, uma solução para a concretização de práticas curriculares inclusivas. Como antes referimos, a inclusão é um processo complexo, cujo caminho as escolas e os professores estão ainda a começar a construir.

Talvez também por essa razão, alguns outros estudos apontam que a falta de preparação dos professores/formação é o principal fator que influencia a utilização das TD de forma eficiente (Suriá, 2011 citado por Pegalajar, 2017;) a par de aspetos, antes mencionados, relacionados, por exemplo, com a motivação dos professores e as condições existentes na escola. Com efeito, a “preparação/formação dos professores” tem sido um argumento muito considerado

na literatura como fator essencial para uma utilização das TD integrada nos processos de ensino-aprendizagem que convirjam para a realização de aprendizagens significativas para todos os alunos (Graciliano & Gomes, 2016; Quaglia & Vitti, 2016; Lázaro, 2017). Todavia, como parece também ter ficado claro pela abordagem até agora elaborada, não menos importante é também a compreensão, por parte dos professores, de que a utilização das TD deve ser acompanhada por uma mudança nas práticas, uma metodologia ativa que coloque os alunos no centro do seu processo de aprendizagem, sendo protagonistas do próprio processo e não claramente espectadores do mesmo. Tal pressupõe, por outro lado, o recurso a práticas de diversificação pedagógica no âmbito das quais as TD proporcionem ambientes atrativos de aprendizagem, tanto para quem ensina como para quem aprende (Schiavone & Assis, 2016), estimulando-se reciprocamente (Díaz, 2012). Este cenário educativo permitirá um enriquecimento mútuo e uma utilização múltipla de materiais, potenciando maior diálogo intercultural, numa lógica de reconhecimento e de atenção à diversidade que caracteriza os contextos educativos na atualidade (Gil-Jaureana, 2012). Em linha com estas ideias, e considerando o foco deste estudo e o contexto (1º CEB) em que se realiza, é importante convocar a perspetiva de Martínez et al. (2018), para quem é urgente, e necessário, refletir sobre a conceptualização da *atenção à diversidade e inclusão*, repensando um currículo e um saber-fazer, numa perspetiva sistémica e intencional, com o objetivo de responder a todas as diferenças individuais, garantindo que todos os alunos aprendem da forma que melhor se adequa às suas necessidades, e que têm a possibilidade de criar e aprender o que lhes interessa de forma lúdica e participativa (Lázaro, 2017). Reconhece, este mesmo autor, que a habilidade mais importante da era digital que os alunos devem adquirir é a de *aprender a aprender*, o que implica uma ruptura nos modos de organizar e de desenvolver as práticas curriculares, passível de se alcançar uma cultura digital, (Ferrés, 2008) ou, melhor, uma pedagogia digital.

## **II. PERCURSO METODOLÓGICO**

## **Nota introdutória**

O presente capítulo apresenta as opções teórico-metodológicas de base ao estudo. Para além das questões e objetivos da investigação, explicitam-se argumentos que fundamentam o paradigma utilizado, o contexto de estúdio, bem como as técnicas de recolha e de análise de informação. Estes procedimentos metodológicos conferem validade à investigação, daí a importância deste capítulo específico sobre a metodologia utilizada.

### **II. 1 Paradigma da investigação**

O presente estudo encontra-se dentro do paradigma fenomenológico interpretativo de acordo com a classificação de paradigmas de Amado Amado (2014), onde na presente investigação busca-se que realmente tenha sentido e como tem sentido para os sujeitos envolvidos na mesma, quer isto dizer, para os professores enquanto à utilização de TD para a atenção da diversidade do alunado, onde aliás não se pretende generalizar os resultados obtidos, já que se estuda somente um contexto e, as conclusões serão portanto, exclusivas para esse contexto, centrando-se no modo com que serão interpretadas as realidades e experiências sociais evidenciadas no terreno. Amado (2014) refere também que esta abordagem se interessa sobretudo pelos significados na medida em que os sujeitos partilham (investigador e investigado), numa espécie de sociabilidade originária de significados socioculturalmente construídos e encerrados na linguagem utilizada.

A perspectiva interpretativa fenomenológica propõe apreender os fenómenos sociais a partir de opiniões dos atores, já que defende uma conceção, segundo a qual a realidade pertence ao mundo exterior não é indissociável das descrições e interpretações que dele se fazem (Amado, 2014), donde o foco do estudo estaria na compreensão mais que na explicação dos fenómenos, interessando descobrir ideias, finalidades de ações, motivações e até sentimentos dos atores envolvidos no processo e que serão conhecidos mediante a observação no contexto, onde se vai ao próprio contexto para relacionar-se com os sujeitos envolvidos na investigação, participando com eles nas situações que ocorrem no dia a dia, esforçando-se por compreender a sua experiência no contexto dado.

Também Medina & Taylor (2013) reconhecem que o paradigma interpretativo é o que pretende compreender uma cultura desde dentro, quer isto dizer, “pondo-se nos seus sapatos” ou “vendo através dos seus olhos”. Assim, menciona, que a epistemologia deste

paradigma é o conhecimento intersubjetivo, é no conhecimento interpretativo do outro que se conhece através de um prolongado processo de interação empreendido por etnógrafos que submergem na cultura que estudam. No caso do estudo presente, este desenvolver-se nas salas de aulas em torno da utilização das TD, onde o investigador experimenta um processo de interação no contexto.

Guba & Lincoln (1989) desenvolvem standards de confiabilidade e autenticidade que regulam a construção do conhecimento interpretativo e é importante reconhecer na investigação, referidos na credibilidade (realizar imersão prolongada no campo, interpretar relatórios e mostrar um processo de aprendizagem), a confiança (envolver-se numa indagação aberta ou emergente), a transferibilidade (descrição suficientemente rica para analisar e comparar o contexto) e a confiabilidade que estão presentes no estudo.

Também é necessário reconhecer na investigação os critérios de autenticidade relativos ao paradigma mencionado por Guba & Lincoln (1989) que centram a relação ética do investigador com os participantes, referidos na justiça (informantes representados justamente), ao educativo (os participantes beneficiam ao aprender o mundo social), ao catalítico (os participantes beneficiam ao identificar problemas associados com o mundo social) e ao tático (a investigação empoderou os participantes para melhorar a sua situação social), os quais também estão presentes no estudo.

Considerando estes argumentos, a abordagem qualitativa resulta ser a abordagem mais adequada à investigação na questão que se desenvolve, tendo em conta os objetivos e perguntas de investigação antes explicitadas e o contexto em que o estudo se vai realizar.

## **II.2. Investigação Qualitativa: Estudo de caso**

O estudo em questão assume a subjetividade como ferramenta de trabalho, onde se espera a compreensão e interpretação de acontecimentos na área educativa a partir da delimitação do contexto. Para Amado (2014) a eleição da estratégia a desenvolver nas investigações realiza-se em função da natureza da realidade em análise e do problema que se pretende investigar, o que se traduz não na opção que se elege por parte do investigador, mas sim pela natureza objetiva ou subjetiva ao investigar, que neste caso leva o estudo a situar-se numa perspetiva etnográfica.

Esta investigação exige a imersão no contexto quotidiano das salas de aulas, o que permite a obtenção de dados de forma confiável por diferentes vias, onde se consideram as notas de campo com respeito às observações realizadas nas salas de aulas, transcrições de entrevistas realizadas e outros que podem resultar relevantes no desenvolver da investigação, onde a partir deles qualquer dado poderá ter potencialidades de ser relevante para o seu estudo.

Resulta importante para o estudo conhecer o contexto quanto à sua estrutura mas, ao mesmo tempo, conhecer e entender a perspetiva dos atores para conseguir atribuir significados às ações que se realizam de forma quotidiana, e que são observadas.

Considera-se, de acordo com Amado (2014), que a presente investigação corresponde a uma investigação de inspiração etnográfica. Segundo o autor as salas de aulas constituem campos adequados para a utilização desta estratégia de investigação social possibilitando uma compreensão profunda enraizada na subjetividade dos atores, dos mais diversos aspetos da vida nesses espaços. Para o mesmo autor, a etnografia interessa para saber o que fazem as pessoas, como se comportam, como interagem, propondo descobrir crenças, valores, perspetivas, motivações e o modo como tudo isto muda com o tempo, ou de uma situação para outra, fazendo tudo isto dentro de um grupo e a partir das perspetivas dos membros do grupo, o que está em linha com o objetivo do presente estudo.

Será necessária a observação naturalista do ambiente, o uso do caderno de campo e a realização de entrevistas, elementos que formam parte da etnografia, o que requer uma aproximação importante do investigador em relação ao observado, onde o etnógrafo da cultura escolar, neste caso, a investigadora, quer descrever e analisar o modo como professores, alunos e outras pessoas vivem e interpretam o quotidiano de uma escola inclusiva, interessando-se especialmente pelos modos em que os sujeitos se posicionam na relação à sua quotidianidade.

A investigação qualitativa para Meirinhos & Osório (2010) procura a compreensão das inter-relações que acontecem na vida real, as perguntas procuram a relação entre um pequeno número de variáveis e o esforço vai para a operacionalização dessas variáveis e para reduzir o efeito da interpretação, até que os dados estejam analisados. Em linha com Amado (2014), os autores sustentam que a investigação qualitativa sugere que o investigador esteja no "terreno", realizando observação, registando notas dessa observação, análise e construa inferências sobre as situações observadas, tendo em conta os objetivos que norteiam o seu

estudo.

No caso concreto desta investigação, realizámos um estudo de caso num AE da região do Grande Porto, acompanhando a atividade de duas professoras que atuam, cada uma, com uma turma de alunos do segundo ano de escolaridade. Como sustentam Gall et al. (2007, citados por Amado, 2014), um estudo de caso é um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes envolvidos. Na mesma linha, Ponte (2006) argumenta que um estudo de caso pretende conhecer em profundidade o "como" e o "porquê", isto é, compreender em profundidade o fenómeno/realidade em estudo, partir do ponto de vista dos participantes e, no caso concreto, a partir da observação e respetivas notas de campo.

No estudo de caso os resultados não poderiam ser generalizáveis, já que podem existir dimensões locais que influenciam no resultado em questão, os que deverão ser abordados no estudo. De acordo com Stake (1995), o estudo de caso deve-se concentrar no conhecimento experiencial do caso, prestando detalhada atenção à influência dos contextos, já seja social, político ou outro, pressupondo, assim, um contacto prolongado do investigador com o contexto e com os sujeitos participantes na investigação.

Na presente pesquisa, o caso é *o uso das TD na sala de aula do 1º CEB como meio promotor de atenção à diversidade e inclusão dos alunos*, que é estudado em **turmas** do segundo ano do 1º CEB. As professoras do estudo foram escolhidas porque atuam as duas no mesmo ano de escolaridade, e também porque em sequência do pedido de autorização para a realização do estudo, e tendo tido conhecimento dos objetivos do mesmo, se voluntariaram para nele participarem. Foi também considerando que estas duas professoras dispunham de computador e utilizavam TD no trabalho com os alunos. Esta situação permite, de acordo com Ponte (2006), compreender aspetos do fenómeno em estudo a partir de duas realidades, potenciando um maior aprofundamento do fenómeno que está a ser estudado contrastando aspetos desse fenómeno, mas, neste caso concreto, sem a pretensão de formular generalizações a partir conclusões do estudo.

### **II.3 Técnicas de recolha de informação**

Procurando obter informações que permitissem responder às questões e objetivos da

investigação (ver introdução) recorreu-se a várias técnicas, com especial relevância para a observação participante. A **observação participante** e o diário de campo constituem uma importante técnica de recolha de informação dentro do estudo, o que exige de habilidades e competências para que se tornem verdadeiramente úteis. Amado (2014) afirma que para a elaboração de um bom diário de campo exige-se que se aprendam habilidades como observar, escutar, calar, escrever e esquematizar com rapidez e agilidade, traduzir o escrito e esquematizar, ampliar notas e recordar com precisão, o que com o passar do tempo no terreno ajuda aperfeiçoar estas habilidades, onde a participação no contexto garanta a verdade do estudo e portanto a sua confiabilidade e credibilidade.

É importante que os dados sejam verdadeiros, onde o grande instrumento da investigação constitui o investigador em si, quem é responsável da coerência interna entre os dados e as conclusões às que se chega no estudo.

A **observação participante** realizou-se durante um período de 3 meses, com a presença na escola de dois dias completos por semana: acompanhamento de uma turma às terças-feiras de manhã e quintas-feiras à tarde e, da outra turma, às terças-feiras à tarde e quintas-feiras de manhã.

A **observação** realizou-se de forma natural e participativa, interagindo diretamente tanto com as professoras como com os alunos. As notas de campo foram escritas diariamente de modo a registar os acontecimentos ocorridos no interior da sala de aula, nomeadamente no que respeita à utilização das TD.

Como técnica complementar de recolha de dados recorreu-se também às **entrevistas** com o fim de não estabelecer questionários e conseguir que os entrevistados possam expressar “livremente” frente aos temas em questão. Para Ferreira (2014) a entrevista é uma forma relativamente económica e acessível a um grande conjunto de material empírico, o que implica que o investigador tenha a capacidade de empatia e comunicação para fazer perguntas antecipadamente preparadas, para logo retirar do material recolhido elementos de informação e de ilustração de hipóteses previamente desenvolvidas. Para Meirinhos & Osório (2010), a entrevista é um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade. Nesse sentido, a situação da entrevista, para Ferreira (2014) pressupõe todo o encontro em que o investigador solicita explicitamente aos atores informações sobre determinados temas ou tópicos, estruturado em termos de uma

alternância de “conversaão”.

Optou-se neste caso pela **entrevista semidiretiva** ou também chamada **semiestruturada**, já que não se buscam respostas concretas, mas sim o que se busca, como foi dito anteriormente, que os entrevistados se exponham e expressem os seus sentimentos, opiniões e comentários a respeito do tema em questão podendo de um tema passar a outro sem necessidade de ter uma pergunta pelo meio, o que faz de este tipo de entrevista uma entrevista mais natural fazendo sentir o entrevistado também em confiança ao falar dos temas propostos na entrevista (Ferreira, 2014). Para este autor, a condução de uma entrevista pressupõe uma postura ética dos entrevistadores no modo como coloca as perguntas, procurando criar um clima de confiança e de conforto, reduzindo ao máximo os fatores que possam bloquear essa confiança e a comunicação do entrevistado desde o início até ao fim da entrevista.

Para que o entrevistado possa recolher a informação que pretende é importante organizar previamente um guião (Amado, 2014) (Apêndices 4-5) no qual se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, ainda que na interação se deva dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. Apesar disso, e como sublinham Costa et al. (2021) é fundamental que o “guião de entrevista” (atenda a algumas etapas, para que) e os processos de construção, execução e análise (...) possam ser bem-sucedidos (p.25). Nesse sentido, o guião das entrevistas estruturou-se em grandes blocos temáticos articulados com os objetivos do estudo, o que ajudou a direcionar as perguntas e a, durante a entrevista, estabelecer relações entre elas. O primeiro bloco de questões reportou-se à atenção à diversidade/inclusão dos alunos; um segundo bloco de questões focou-se no uso das TD e as suas práticas curriculares, acessibilidade e benefícios destas no trabalho dos professores e nas aprendizagens dos alunos e um terceiro bloco abordou relações entre conceções de professores sobre a inclusão/atenção à diversidade dos alunos e às suas práticas curriculares.

No caso específico desta investigação realizaram-se entrevistas às professoras envolvidas no estudo e à coordenadora pedagógica e coordenadora de escola, por serem quem estavam diretamente implicadas nas situações observadas, e enquanto responsáveis pelo desenvolvimento das atividades, sua planificação e gestão. Por acordo com as entrevistadas, as entrevistas foram realizadas na escola, em espaço disponibilizado para o efeito.

Depois de realizadas as entrevistas, procedeu-se à sua análise bem como à análise das notas

de terreno, resultantes da observação, recorrendo-se à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011).

#### **II.4 Técnica de análise dos dados**

O processo de análise de dados compreende, segundo Castro et al. (2011), o conjunto de procedimentos adotados para a obtenção dos resultados. No caso concreto desta investigação recorreu-se à técnica de **análise de conteúdo**. Esta é definida por Bardin (2011) como um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens que permitam construir inferências sobre conhecimentos relativos às condições de recepção/produção (variables inferidas) dessas mensagens. Para Gonçalves (2016), a análise de conteúdo corresponde a uma técnica das ciências humanas e sociais destinada à investigação de fenômenos simbólicos por meio de várias técnicas de investigação. Dito de outro modo, constitui um conjunto de procedimentos e de técnicas para extrair o sentido de um texto por meio de categorias e subcategorias que permitam interpretar a mensagem desse texto e/ou documentos em análise.

Para a organização da análise, Carlomagno & Rocha (2016), em linha com a perspectiva de Bardin (2011), mencionam a existência de regras claras de inclusão e exclusão de unidades de sentido nas respetivas categorias e/ou subcategorias de análise. Segundo os autores, as categorias necessitam de ser mutuamente excludentes (as unidades de sentido que se incluem numa categoria não devem ser incluídas noutra). Sustentam ainda, por outro lado, que as categorias não podem ser muito amplas e devem contemplar todas as informações possíveis relativas ao assunto em foco (exaustividade).

Neste estudo, o objetivo da análise de conteúdo tem relação com a descrição, elucidação e interpretação das características presentes nos vários documentos em análise, procurando desocultar sentidos relativamente à educação inclusiva e à atenção à diversidade dos alunos, na sua relação com o uso das TD. Concretamente, analisaram-se os dados obtidos através das notas de terreno decorrentes da observação, e os dados obtidos através das quatro entrevistas semi directivas realizadas às duas professoras e às duas coordenadoras.

Considerando as questões e objetivos norteadores da investigação, e tendo em conta a leitura das informações recolhidas, foram definidas três principais categorias de análise, sendo que

as duas primeiras incluem uma subcategoria, tal como se elucida, e justifica, a seguir:

### *1. Atenção à diversidade e inclusão*

Esta categoria inclui todos os dados obtidos a partir da observação e das entrevistas realizadas às professoras e coordenadoras em relação à atenção à diversidade e inclusão dos alunos de acordo com a sua percepção de diversidade e de escola inclusiva. Esta categoria integra uma subcategoria relacionada com elementos relativos a metodologias e estratégias de ensino aprendizagem e que corporizam uma subcategoria.

#### *1.1 Metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem*

Incluem-se nesta subcategoria dados relacionados com as metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelas professoras nas aulas observadas, com foco na diferenciação pedagógica presente e/ou ausente em suas práticas curriculares no cotidiano.

### *2. Utilização das TD nas práticas curriculares*

Esta categoria tem como foco o tipo de TD que os professores têm disponíveis na sala de aula, bem qual a utilização efetiva que delas fazem nas suas práticas curriculares. Esta categoria inclui uma subcategoria relacionada com a importância e benefícios das TD nas práticas curriculares.

#### *2.1 Importância e benefícios da utilização das TD nas práticas curriculares*

Esta subcategoria inclui dados relativos à *importância e benefícios das TD* tanto para os alunos como para os professores. Os dados resultam, sobretudo, do processo de observação realizado em contexto de sala de aula.

### *3. Relação entre a utilização das TD e práticas curriculares orientadas para a inclusão*

Na intenção de responder a um dos objetivos do estudo, constituiu-se uma terceira categoria de análise que relaciona a utilização das TD com práticas curriculares orientadas para a inclusão. Incluem-se nesta categoria dados que têm relação com o uso de TD com uma intencionalidade de atenção à diversidade dos alunos e à sua inclusão, bem como formas de utilização dessas TD, evidenciando a presença e/ou ausência de processos de diferenciação

pedagógica, e benefícios dessa utilização para a inclusão dos alunos. O quadro nº 1 sistematiza este sistema categorial.

Quadro nº 1 - Categorias e subcategorias de análise

Categorias e subcategorias
1. <i>Atenção à diversidade e inclusão.</i> 1.1 <i>Metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem</i>
2. <i>Utilização das TD nas práticas curriculares</i> 2.1 <i>Benefícios da utilização das TD nas práticas curriculares</i>
3. <i>Utilização das TD e inclusão dos alunos</i>

## **II.5. O contexto do estudo e sua delimitação**

O contexto onde se realizou o estudo corresponde, como já referimos, Agrupamento de Escolas (AE) TEIP da região do Grande de Porto, mais especificamente, duas turmas do segundo ano do 1º CEB. O AE é constituído por 1 escola do 1º CEB e Educação Pré-Escolar e, 1 escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico, onde se situa a sede do Agrupamento. O AE está inserido no Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) desde 2006<sup>5</sup>. A escola do 1º CEB onde realizamos a investigação foi integrada no Programa de requalificação do Parque Escolar, tendo o edifício boas condições.

Da análise do Projeto Educativo pode constatar-se que o AE tem como missão contribuir para uma sociedade mais justa, baseando a sua ação em princípios humanistas, sustentados no conhecimento, espírito crítico, criatividade e inovação, desenvolvimento pessoal, bem estar e solidariedade.

Atualmente, a escola do 1º CEB e Educação Pré-Escolar tem 270 alunos, 13 professores de turma, 4 professores de apoio e 14 funcionários.

As turmas foram selecionadas por “conveniência” uma vez que a investigadora conhecia um

---

<sup>5</sup> <http://www.dge.mec.pt/teip>

professor, elemento da direção do AE que fez a interlocução com as professoras do 1º CEB. Por outro lado, duas turmas foram selecionadas por ambas serem unidades equivalentes para análise, nomeadamente ao nível do ano de escolaridade, do número de alunos por turma e por em ambas se estar a implementar o Plano de Transição Digital<sup>6</sup>.

## **II.6 Caracterização dos participantes no estudo**

O estudo centrou-se, como temos vindo a salientar, no acompanhamento da atividade letiva de duas professoras do 1º CEB que trabalham com alunos do segundo ano. Para a realização do estudo foi pedida autorização ao Diretor do AE, acompanhada de uma explicitação dos objetivos e solicitação do consentimento informado (Apêndice 1). Depois de autorizada a realização do estudo no AE, as professoras foram contactadas tendo-lhes sido também apresentados os objetivos da investigação e esclarecidos todos os procedimentos éticos. Após esta etapa as duas professoras aceitaram colaborar no estudo, assinando o consentimento informado (Apêndice 3).

A professora B, tem ao momento de realização do estudo, 46 anos. É professora há vinte e três anos, sempre trabalhando em escolas públicas com alunos dos vários anos de escolaridade. Trabalha no AE há dezoito anos e não possui nenhuma especialização. Realiza sempre formação contínua relacionada com a sua área. Esta turma tinha 21 alunos. A professora A, ao momento do estudo, tem 45 anos. É professora há vinte e dois anos, estando no AE há dezassete anos. A professora desempenhou a função de Coordenadora de Docentes e Coordenadora de Estabelecimento noutra escola do mesmo AE e não possui formação e especialização. A turma tinha 20 alunos.

Para além das professoras participaram também no estudo duas coordenadoras da escola, que foram entrevistadas: A Coordenadora Pedagógica da escola e a Coordenadora do Estabelecimento.

A Coordenadora Pedagógica da escola, tem 43 anos, trabalha como professora há 21 anos. Está no AE desde setembro de 2009. Começou a trabalhar no AE como professora do 1º CEB e, desde abril de 2022, assumiu o cargo de Coordenadora Pedagógica de Departamento. Nas suas funções desempenhou também já o cargo de Coordenadora do Plano de melhoria TEIP

---

<sup>6</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020.

de 28/3/2014 até 21/4/2015 e não tem nenhum tipo de especialização. Finalmente, a Coordenadora do Estabelecimento, tem 47 anos. No final deste ano letivo completa 27 anos de serviço. A sua habilitação académica de base corresponde a Bacharelato em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo depois realizado a Licenciatura em Ciências da Educação e uma Especialização em Administração Escolar. Fez outras formações na área da Supervisão e da Avaliação em Educação. Para além destas, realiza sempre ações de formação através do Centro de Formação, nomeadamente em áreas relacionadas com ensino e educação, e Formação em Tecnologias de Informação e Comunicação. Trabalhou no AE como professora entre 1999-2006, tendo entre 2009-2015 desempenhado funções de Coordenadora de Docentes e de Departamento. A partir de 2017 até agora desempenha a função de Coordenadora de Estabelecimento, adjunta da Diretora do AE. Antes de integrar este AE foi, em outras escolas, diretora de escola e coordenadora de docentes e equipas educativas.

# **III. APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

## Nota introdutória

Neste capítulo apresentam-se, e interpretam-se, os dados obtidos para responder aos objetivos e questões da investigação. Como se referiu na introdução as questões que estiveram na base deste estudo foram as seguintes:

Qual o lugar das Tecnologias Digitais no trabalho dos professores do primeiro ciclo do ensino básico (CEB) de uma escola inclusiva? Qual a relação entre a conceção de inclusão/atenção à diversidade dos alunos de professores do 1º CEB e as suas práticas curriculares?

Procurando responder a estas questões definiram-se como objetivos: Conhecer o lugar das tecnologias digitais no primeiro ciclo do ensino básico (1º CEB); Caracterizar conceções de inclusão/atenção à diversidade de professores do 1º CEB; Identificar relações entre as conceções de inclusão/atenção dos professores à diversidade dos alunos e as suas práticas curriculares; Caracterizar situações de ensino-aprendizagem com recurso a TD e sua relação com a inclusão/atenção à diversidade dos alunos.

Como se apresentou no quadro nº 1, a análise dos dados foi organizada num sistema categorial composto por três principais categorias: *i) Atenção à diversidade e inclusão; ii) Utilização das TD nas práticas curriculares e iii) Utilização das TD e inclusão dos alunos*, duas das quais incluindo duas subcategorias, conforme se explicitou no quadro nº 1 (pág 37).

É com base neste sistema categorial que se apresentam e se interpretam os diversos dados, recolhidos através das diferentes técnicas procurando evidenciar relações entre eles que permitam responder às questões e objetivos de investigação.

### III.1. Atenção à diversidade e inclusão

Em relação a esta categoria, os dados analisados mostram que professores e coordenadores reconhecem a presença da diversidade de alunos na escola e nas turmas pelas quais são responsáveis. Essa diversidade reporta-se a aspetos relacionados em termos de necessidades pedagógicas e também a nível cultural, social e económico dos alunos, tal como foi constatado ao longo do período de observação:

“Os alunos revelam uma grande diversidade.... parece que na sala de aula há alunos com melhores condições do que outros,...neste dia os meninos falam das

suas férias..uns foram de viagem, muitos deles disseram não terem tido férias e outros disseram que tinham ficado com os avós.... (Nota de terreno, 15 Novembro 2022, Turma A)

Também as Prof A e B, quando questionadas de forma informal no decurso do acompanhamento das aulas, deram conta dessa diversidade econômica e sociocultural dos alunos, revelando que uma parte significativa dos alunos “que frequentam a escola, é de baixo nível socioeconômico”. Reconhecem, neste contexto, a importância de a escola “ter em conta essa situação alunos” (Nota de terreno, 8 novembro 2022, turma A e B) como forma de prevenção de situações de abandono escolar.

Também a coordenadora do estabelecimento dá conta dessa diversidade dos alunos ao referir:

“nós temos alunos de estatuto sócio socioeconômico muito baixo mas também médio e alto ....talvez, então as oportunidades que são dadas a cada um.. são muito diferentes, então como escola tentamos dar muitas vezes oportunidades que eles não têm... por isso temos que estar muito atentos a cada um, acho que cada vez mais.” (Coordenadora do Estabelecimento, 2023).

Estas visões parecem desvendar preocupações com uma concepção de educação inclusiva, aproximando-se da perspectiva de González (2008) ao sustentar que a inclusão tem como finalidade escolar chegar a todos os alunos; não excluir ninguém da formação a que tem direito por razões de justiça e democracia.

Também se observam situações que parecem evidenciar a presença de diferenças culturais, tal como parece evidenciar a seguinte nota de campo:

“Enquanto os alunos pintam o desenho de Natal, a professora pergunta-lhes como costumam passar o Natal, na companhia de quem; o' que costumam jantar? etc.. Os alunos falam do jantar de Natal e da abertura dos presentes, o que revela diferenças nos costumes nas famílias de cada aluno, de acordo com as suas origens e culturas, evidenciando diferenças culturais”. (Nota de terreno, 15 dezembro 2022, Turma B).

Do acompanhamento realizado às duas turmas foi ao nível pedagógico onde pudemos encontrar e verificar mais evidências em termos de diversidade. Observámos, de facto, que as crianças apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, competências e habilidades que se destacam no dia a dia, tal como ilustra a seguinte nota de campo:

“Alguns alunos necessitam de apoio e a professora vai circulando pela sala, procurando identificar as suas dúvidas para os apoiar.”(Nota de terreno, 29 Novembro 2022, Turma A).

“Na atividade que estão a realizar, um aluno necessita de apoio e a professora percebe isso. Senta-se ao seu lado e explica individualmente a atividade utilizando as mesmas estratégias que estava a utilizar anteriormente, mas agora tentando explicar de forma mais devagar.” (Nota de terreno, 6 dezembro 2022, Turma B)

“Vê-se que nesta turma as crianças necessitam de mais apoio pelo que o trabalho é mais lento em grupo e a professora tenta ir individualmente apoiar os alunos”.  
(Nota de terreno, 8 dezembro 2022, Turma B)

Analisando estes discursos observa-se que há, de facto, por parte das professoras a compreensão de que existem diferentes ritmos de aprendizagem nos alunos e que alguns deles precisam de um apoio mais individualizado. Todavia, constata-se também uma certa dificuldade, em termos de utilização de estratégias de diferenciação pedagógica. As professoras estão atentas às dificuldades dos alunos, procuram apoiá-los mas, muitas vezes, repetindo a mesma estratégia, ainda que tentando explicar de novo para que os alunos compreendam. Ou seja, parece haver uma consciência profissional por parte das professoras em atenderem aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e ao mesmo tempo uma certa dificuldade de concretização desse princípio. Esta situação, em si, parece ser ilustrativa de que há por parte das professoras a consciência pedagógica de atenderem aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, procurando ultrapassar limitações muitas delas associadas ao que López (2008) designa por “barreiras didáticas de ensino-aprendizagem”.

Isto é limitações que estão associadas à organização clássica do currículo por disciplinas, a organização espaço-temporal da sala de aula e o próprio perfil do professor técnico-racionalista que continua inalterável. No entanto, outras leituras poderão ser associadas a esta situação, designadamente as que remetem para a importância de os professores serem capacitados para intervirem na inclusão e em prol da inclusão. Com efeito, como sustentam Ledoux & Leeman (2003) uma vez reconhecida a diversidade dos alunos nas escolas (em termos de acesso) os professores precisam de estar preparados para proporcionar uma educação de qualidade com equidade, o que requer uma formação de professores que os oriente para terem uma visão ampla da diversidade e os capacite para o desenvolvimento de competências para intervirem *na e com a diversidade* dos alunos, no quadro dos princípios de uma educação inclusiva. A este propósito importa recuar ao pensamento de Sacristán (1998) quando sustenta que a vantagem mais significativa que a educação para todos desempenha hoje é a da inclusão, e quando alerta para o facto de que se não forem satisfeitas as condições mínimas necessárias para que as desigualdades sejam corrigidas, estaremos perante um problema de injustiça e de desigualdade social, reforçando, por isso, o papel da escola na inclusão de todos os alunos.

Em aproximação com o pensamento de Sacristán (1998), González (2008) argumenta que considerar a diversidade e a inclusão como uma questão que diz respeito a toda a escola nos coloca diante da necessidade de olhar para o contexto organizacional em que estamos imersos. Isto é, o autor reconhece a importância de se ter em conta os valores e princípios que norteiam o funcionamento da escola, as práticas e rotinas estabelecidas, as regras e formas de fazer, as condições organizacionais, aspetos que, em sua perspetiva, podem facilitar ou constituir barreiras à inclusão.

Em alinhamento com esta perspetiva, Cano & Gómez (2020) afirmam que na inclusão o centro das atenções é a transformação da organização educacional e da resposta da escola no acolhimento de todas as crianças, criando condições para que todos tenham sucesso nas suas aprendizagens.

Consequentemente, verifica-se a presença de uma diversidade de alunos que atualmente frequentam a escola, que chegam para acessar a educação e serem educados de forma equitativa e de qualidade, no entanto, apesar de a escola ser reconhecida como uma escola inclusiva, reconhece-se também pelas entrevistas, que ainda há um caminho a percorrer,

porque existem certas inseguranças, as que são percebidas pelos professores quando atendem à diversidade, o que é referido em entrevista a coordenadora do estabelecimento. Embora, como referimos, as professoras revelam uma atenção em relação aos diferentes ritmos de aprendizagem, elas consideram também que em termos de uma prática de efetiva inclusão, muito há ainda a fazer, tal como dá conta uma das entrevistadas:

"Há um grande trabalho a ser feito...Há um trabalho muito grande que já foi feito mas acho que ainda temos um caminho para percorrer... quer ao nível de sala de aula, quer dos processos de organização da escola (Coordenadora do Estabelecimento, 2023).

A mesma professora coordenadora reconhecendo a existência de avanços evoca alguns constrangimentos na concretização de uma educação inclusiva. Como refere:

"...noto que apesar de todas as formações que são feitas, apesar de todos os recursos que estão disponíveis... ainda continuamos muito inseguros no trabalho de inclusão. ... há uma evolução muito grande, eu noto isso, porque eu já estou nesta escola, neste grupo, a trabalhar com este grupo há algum tempo... e percebo essa evolução, mas acho que estamos um bocadinho aquém do que... acho que podíamos fazer mais..." (Coordenadora do Estabelecimento, 2023).

Como já referimos, estas inseguranças percebidas por estes professores podem ser explicadas, entre outros fatores, pela falta de informação dos professores. Como sublinha Vieira (1999) a mudança nos professores só pode ocorrer quando nos identificamos com outro "modus operandi" ou temos pelo menos a curiosidade e a vontade de agir de forma diferente da rotina, o que é absolutamente necessário neste caso, onde se verifica a curiosidade e a vontade de agir de forma diferente da rotina.

Em linha com a perspetiva dos professores participantes no estudo, outros estudos revelam que muitos professores sentem inseguranças na atenção à diversidade. Greguol et al. (2018) referem que, embora a maioria dos professores admita que trabalhar com alunos com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem os ajuda a confiar mais em suas próprias

habilidades como educadores, eles também expressam medos e dúvidas sobre a recepção desses alunos em suas salas de aula devido, principalmente, à falta de formação teórica e prática com essas crianças. Parece, pois, ficar claro da visão dos autores convocados que uma das necessidades para as escolas e seus agentes educativos para trabalharem *na e com* a diversidade dos alunos, no quadro dos princípios de uma educação inclusiva, é a formação de professores, formação da equipe gestora e de outros profissionais da educação, o que também é apoiado por Gil-del Pino et al. (2017).

Situam-se nesta orientação alguns testemunhos dos entrevistadas:

"Estamos a falar nesta escola de pessoas com mais de 20 anos de serviço, ou seja, a formação inicial é mais de 20 anos. Há 20 anos atrás... não falávamos da escola inclusiva, não tínhamos o decreto de lei 54, não tínhamos este tipo de legislação... se me perguntas se estou a favor, claro, estou a favor da inclusão sempre... sempre incluindo, mas incluindo com dignidade" (Coordenadora Pedagógica, 2023).

"É um novo desafio porque nós temos visto por exemplo que aqui temos um número em crescimento, por exemplo de alunos autistas, é um desafio enorme, porque nem a escola, nem os professores estão preparados para este "boom" ... (Coordenadora Pedagógica, 2023).

Por outro lado, Mule (2010), citado por Yuan (2018), indicou que um fator significativo que impulsiona a agenda de formação de professores para alunos diversos está relacionado com o "desejo de se desenvolver nos professores o conhecimento que lhes permita ser professores efetivos de todos os alunos", reconhecendo, assim, diferenças entre eles, e com a obtenção de um entendimento de que os contextos culturais influenciam as aprendizagem dos alunos. Os resultados destes estudos corroboram a visão das professoras entrevistadas quanto à importância de obterem conhecimento e desenvolverem competências que lhes permitam sentirem-se seguras para intervirem em contextos pautados pela diversidade promovendo a inclusão de todos.

Reforçando a atenção no 1º CEB, contexto em que desenvolvemos a nossa investigação, Domínguez & López (2010), relatam que os dados mostram a escassa formação destes

professores em termos de atenção à diversidade e um fosso significativo entre os aspetos teóricos e a sua aplicação na prática quotidiana. Realçam ainda a existência de evidentes confusões terminológicas, alertando ainda para uma certa incoerência entre teoria e prática educativas na atenção de diversos alunos.

A partir dos dados, também é reconhecido que as maiores dificuldades sentidas pelos professores, numa escola inclusiva, residem em responder a cada aluno de acordo com as suas especificidades, sem esquecer o coletivo dos alunos. Recorda-se, em linha com o que é enunciado no Decreto-Lei nº 54, que inclusão não é apenas dar a todos acesso à escola mas, sim, criar condições para que todos os alunos tenham sucesso nas suas aprendizagens, reconhecendo-se, neste contexto, a importância de recursos, tanto humanos como materiais, para que aquelas condições possam ser garantidas. É nesta perspetiva que Navarro-Montaño (2017) defendem que o aumento tanto de recursos materiais, como de recursos humanos e temporais são os principais meios para a melhoria de uma educação atenta à diversidade dos alunos. Estes aspetos foram também observados na presente investigação onde, aparentemente, por exemplo, na turma B, a professora apesar de utilizar diferentes estratégias para realizar uma atividade, acaba por não ter tempo para perceber qual dessas estratégias resultaria melhor para cada aluno:

“A professora usa diferentes estratégias em geral para explicar a “subtração e adição” e dedica um tempo para explicar cada uma delas oralmente, mas nunca pergunta qual é o favorito de cada aluno ou qual é que eles utilizam ao realizar os exercícios de subtração ou adição”. (Nota de terreno, 6 dezembro 2022, Turma B).

Pese embora se observem esforços de natureza pedagógica nas práticas das professoras, tendo em conta atender a todos os alunos, constata-se que, na generalidade, as suas práticas continuam ainda enraizadas numa racionalidade de transmissão conhecimentos, muitas vezes determinada pelo número de alunos e ou pela ideia de “terem de cumprir” o programa”, aspetos que parecem constringer a emergência de práticas de natureza mais inclusiva:

“As maiores dificuldades neste momento é conseguir dar resposta precisamente à diversidade que temos em cada turma, tendo em conta que temos entre 20-24

alunos e cada aluno é um aluno, Cada um tem as suas especificidade e necessidades e o professor agora não pode dar uma aula para cada aluno...não há tempo...e é preciso cumprir o programa e ... vamos ter sempre alunos que vão sendo empurrados, vão cumprindo a escolaridade, mas não tendo os aprendizagem que são necessárias..." (Coordenadora Pedagógica, 2023)

Estes, e outros depoimentos, que fomos convocando ao longo da análise desta categoria denunciam uma certa ambiguidade que atravessa os discursos dos professores e as suas práticas. Com efeito, em ambas as turmas, as professoras, e também as coordenadoras, reconhecem a importância de se atender à diversidade dos alunos, reconhecem a importância de todos serem incluídos e dedicam tempo para que os seus alunos realizem as atividades. Todavia, como também se mostrou, há ainda um sentimento de insegurança e de dificuldade em realizar atividades de diferenciação pedagógica que efetivamente respondam à diversidade dos alunos, seus diferentes ritmos, culturas e interesses, no sentido de uma efetiva inclusão. Reconhecem, em síntese, a importância de uma formação mais direcionada para a problemática da inclusão no sentido de que se criem condições nas escolas para que todos aprendam de forma significativa.

### ***III.1.1 Metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem***

Em relação às metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem, os dados revelam que nas salas de aula que acompanhámos as professoras utilizam, quase sempre, metodologias "tradicionais" de ensino-aprendizagem, tal como registado nas notas de campo:

“As aulas em geral lembram as minhas aulas de 20 anos atrás... lembro-me de estar sentada e o professor transmitindo informações oralmente geralmente com apoio visual, ...percebo, no entanto, que há algumas diferenças no suporte visual que, hoje, é projetado”. (Nota de terreno, 29 novembro 2022, Turma A e B)

“A professora escreve texto no quadro enfatizando as regras ortográficas e os alunos copiam-no autonomamente no seu caderno. No fim da aula no cada

caderno é revisto pela professora... esta é uma prática que se repete ao longo das semanas”. (Nota de terreno, 10 janeiro 2023, Turma A)

As notas de campo revelam que, em geral, as professoras de turmas A e B utilizam metodologias passivas, onde o principal objetivo parece ser a transferência de informação/conteúdos das professoras para os alunos, com apoio visual na maioria dos casos. Podemos aqui encontrar alguma aproximação à ideia de professores monoculturais (Cortesão & Stoer, 1999), isto é, professores que trabalham numa lógica de grupo, propondo tarefas iguais para todos os alunos.

Esta leitura parece ser corroborada pelas Coordenadoras entrevistadas quando se referem às metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores:

“...há professores que ainda são muito fechados a novas metodologias, talvez por insegurança... ...são mais tradicionais, e o que é que acontece, acho que sendo mais tradicionais têm mais dificuldade em fazer a inclusão e dar resposta à diversidade dos alunos... este é um grave problema que nós enfrentamos agora na escola...é o professor ter tempo para refletir e questionar se...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)

“Olha, há alguns professores que aproveitam este contexto digital e que usam as TD e há outros que estão ... não sei se formatados será a palavra certa, mas estão ainda presos numa forma de ensinar muito tradicional, muito fechada... muito passiva, e então, apresentam muita mais dificuldade. mas já se nota evolução ... acho que sim...embora seja muito lenta “. (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

Quanto à mudança de metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem, Cabero & Córdoba (2009) admitem que não houve mudanças significativas na atitude e mentalidade dos professores. Reconhecendo que a mudança de mentalidade dos professores é a chave fundamental, reconhecem também ser necessário mudanças na cultura das escolas, na gestão da educação e nos currículos. Estes continuam a basear-se na homogeneidade e na ideia de

um currículo único para todos o que parece denunciar a existência de um certo “daltonismo cultural” nas escolas (Cortesão & Stoer, 1999). Numa leitura concordante, González (2008) sustenta que as escolas são organizações que tendem à homogeneização, o que é particularmente evidente no currículo escolar formal. Esta homogeneização, segundo o autor, pode servir a alguns alunos, mas representa, para outros, um obstáculo importante. Quando um currículo é caracterizado por um alto grau de abstração de conhecimento, é fragmentado em áreas ou disciplinas tende, na prática, a ser desenvolvido de forma fragmentada, conduzindo à utilização de metodologias idênticas para todo o grupo, mais centradas nos professores do que nos alunos. Neste sentido, o mesmo autor admite que, ao nível dos métodos pedagógicos, se continua a assistir a uma prática transmissiva, em linha com as situações que observámos, não potenciando a participação e a cooperação dos alunos entre si e com os professores. Neste caso, os professores tendem a adotar uma prática pedagógica que se afasta de uma abordagem multi-intercultural, não promotora do bilinguismo cultural (Cortesão & Stoer, 1999). Parece, pois, ser reconhecido que a utilização de práticas homogeneizantes dificulta a inclusão de todos os alunos e o seu sucesso educativo (Arnaiz, 2011). Esta situação foi por nós acompanhada nas duas turmas, nas quais observamos, em muitas situações, uma atitude passiva dos alunos, com um clima de “sala de aula” silencioso, o que é corroborado pela seguinte nota de campo:

“Impressiona-me a forma como os alunos se comportam em geral, a ordem e o silêncio são sempre mantidos na sala de aula, apesar de serem crianças “pequenas”, onde os professores atraem a atenção para coisas que me parecem pequenas, tanto a professora da turma A e da turma B”. (Nota de terreno, 6 dezembro 2022, Turma A e B).

Em relação à tranquilidade percebida nas salas de aula, os alunos das professoras A e B parecem também conhecer e respeitar as suas rotinas, não nos parecendo que as professoras aproveitem momentos de rotina diária como é o caso do preenchimento de painéis, relativos ao cumprimento entre os alunos, assiduidade, registo do dia da semana, etc., para um trabalho mais coletivo. Embora feita num momento em que as crianças estão todas

reunidas, esta tarefa assume apenas um caráter de rotina para iniciar a aula, o que elucidam as notas de terreno:

“A professora chega, inicia a aula com a rotina de cumprimento e de preenchimento dos painéis. Uma criança é indicada para mudar cada painel, no entanto, nada é dito sobre o painel, como está o tempo, a data de hoje ou a frequência dos alunos. Tenho a impressão de que a rotina é sempre igual e cumprida apenas”. (Nota de terreno, 29 novembro 2022, Turma A);

“Os alunos de ambas as turmas preenchem os painéis sem levantar qualquer questão e sem fazer qualquer”. (Nota de terreno, 1 dezembro 2022, Turma A e B)

Reconhecendo que este momento diário poderia ser um momento de atenção singular a cada um dos alunos, e de promoção da sua inclusão, ele acaba por tornar-se numa atividade comum, rotineira, aparentemente sem uma intencionalidade formativa. Como sugere Arnaiz (2011, citado por Arnaiz & Azorín, 2013) medidas de atenção à diversidade e de promoção da inclusão melhoram o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos em sala de aula. Por outro lado, a partir da observação em campo reconhece-se também que, apesar de uma predominância de metodologia transmissoras, constata-se a existência de algumas práticas inovadoras que parecem ter a intencionalidade pedagógica atender aos diferentes ritmos dos alunos potenciando a aprendizagem de todos, tal como evidenciam os seguintes registos:

“...observa-se que para a pronúncia dos ditongos a professora utiliza paus de madeira com ímãs que estão ancorados no quadro negro a fim de apoiar a consciência fonológica dos alunos na produção dos mesmos...”. (Nota de terreno, 15 novembro 2022, Turma A)

“A atividade realizada com "corpóreos" mostrou os alunos realmente motivados a participar, por ser uma atividade em trabalho de grupo, diferente das que estão acostumados,” (Nota de terreno, 17 janeiro 2023, Turma B)

Estas pequenas estratégias, talvez não percebidas pelos próprios professores enquanto tal,

geram principalmente motivação na aprendizagem por parte dos alunos, beneficiando o processo e a realização de aprendizagens significativas.

A realçar também as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelas professoras, que consistem em propor “*desafios matemáticos*” aos alunos e “*trabalharem em pares*”, e que se revelam estratégias que motivam os alunos para aprenderem e os estimulam a participar:

“A professora explica que hoje eles vão começar a trabalhar em duplas apoiados pela professora. A ideia é compartilhar conhecimento, discutir e realizar atividades em conjunto”. (Nota de terreno, 2 fevereiro 2023, Turma A)

“...a professora "brinca" com os alunos confrontando-os com um "desafio" sobre multiplicações. Atividade em que os alunos respondem muito bem, refletem que gostam de competir e nessa modalidade trabalham felizes”. (Nota de terreno, 14 fevereiro 2023, Turma B)

Cano & Gómez (2020) reconhecem que as estratégias de aprendizagem cooperativa têm efeitos positivos no desempenho académico dos alunos, na sua autoestima, nas relações sociais e no desenvolvimento pessoal. Alertam, todavia, para uma certa predominância de metodologias passivas através das quais os professores, em geral, dão as mesmas instruções de atividade para todos os alunos, situação que, como referimos, também observámos nos contextos que acompanhámos. Colocando o foco na atenção à diversidade dos alunos, Cano & Gómez (2020) lembram que responder à diversidade significa romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem o mesmo, ao mesmo tempo, da mesma maneira e com os mesmos materiais, onde a questão central é como organizar as situações de ensino para que seja possível personalizar experiências comuns de aprendizagem. Ou seja, os autores questionam como alcançar o maior grau possível de interação e participação de todos os alunos, sem perder de vista as necessidades específicas de cada um, tarefa que, obviamente, não é fácil de aplicar na prática, tal como constatámos, acabando por conduzir para a utilização de práticas de natureza mais transmissora:

“A professora dá as mesmas instruções para todos na sua aula”. (Nota de terreno, 22 novembro 2022, Turma B)

“A professora dá as mesmas instruções para todos na sua aula”. (Nota de terreno, 22 novembro 2022, Turma A)

Os argumentos até agora construídos com base nos dados observados levam-nos a considerar a ausência de práticas de diferenciação pedagógica nas salas de aula que permitam o atendimento à diversidade dos alunos presentes, por um lado, e por outro, a sua participação ativa nos processos de ensino aprendizagem. Esta é a perspetiva defendida por Cano & Gómez (2020) ao destacarem a necessidade de se promoverem aprendizagens significativas e abrangentes, em vez de mecânicas e repetitivas; a importância da atividade e protagonismo dos alunos no seu processo de aprendizagem; a necessidade de se tirar partido dos seus conhecimentos e experiência anteriores; de se desenvolver aprendizagem cooperativa; promover a autonomia dos alunos e a autorregulação do seu processo de aprendizagem. Estes são aspetos que não sendo, muitas vezes evidentes nas práticas dos professores, e o nosso estudo também corrobora esta ideia, são essenciais quando se fala de escolas inclusivas, de atenção à diversidade e aprendizagem significativa.

Ainda dentro desta subcategoria, um aspeto que chamou a nossa atenção prende-se com a tarefa “trabalhos de casa”, estratégia observada em ambas as turmas:

“Estou curiosa que quase sempre levem trabalhos para casa, tendo em conta que estão na escola das 9 da manhã às 5 da tarde (pelo menos este dia)”. (Nota de terreno, 15 dezembro 2022, Turma A e B)

Esta situação fez-me questionar sobre o sentido desta estratégia pedagógica quando, na verdade, os alunos passam a maior parte do dia a fazer trabalhos de casa na escola. Não queremos ver a escola como um espaço de "trabalho formal" onde ninguém quer pertencer e se trabalha durante dias, se fazem tarefas domésticas, onde não há muita socialização entre pares ou contacto com o ambiente. Sustentamos, por isso, a necessidade de se ver, e vivenciar, a escola como um espaço de aprendizagem a partir das experiências múltiplas. A

este propósito, Blanco & Duk (2019) acrescentam que, alcançar uma educação relevante para a diversidade de alunos, contextos e culturas, requer a transição de um currículo e pedagogia homogêneos para currículos e processos de ensino que reconheçam as diferenças sociais, culturais e individuais desde o início. Na mesma linha de raciocínio, Cano & Gómez (2020, citando Aguilar et al., 2010; Balongo-González y Mérida-Serrano, 2016; Navarro-Montaño, 2017), referem que a aplicação de medidas inclusivas para atender à diversidade dos alunos, não apenas daqueles que estão em risco devido às suas necessidades específicas de apoio educacional, é essencial para aumentar a sua motivação e envolvimento emocional, favorecer o desenvolvimento da atenção individualizada, bem como promover canais de comunicação entre os alunos, professores e famílias.

Numa leitura mais ampla Balbino & Gomes (2016) reconhecem ser da responsabilidade dos sistemas educativos criar todas as condições para que os alunos sejam cidadãos ativos, críticos e democráticos, tornando o seu processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido para todos. Na perspectiva do autor, são os sistemas educacionais, e, portanto, o poder político, quem devem estar conscientes do que ocorre dentro das salas de aula e são quem devem tomar medidas para criar as condições adequadas para tornar o processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido para todos.

Em síntese, os dados relativos a esta subcategoria revelam, por um lado, que parece existir por parte dos professores e coordenadores a vontade de prestar atenção à diversidade dos alunos. Todavia refletem também uma certa incongruência entre as suas visões e as práticas que desenvolvem. Como se foi evidenciando, as metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas inscrevem-se, maioritariamente, num modelo transmissor, no qual os alunos não são protagonistas ativos, desocultando-se, todavia, alguns pequenos “ensaios” de estímulo à sua participação em atividades propostas pelas professoras, e de colaboração com os pares. Os resultados parecem estar em linha com os resultados da investigação realizada por Murga (2008) ao confirmarem que a atenção à diversidade na prática educativa não está a funcionar tão bem como deveria e que não existe um compromisso sério no alcance da equidade e da justiça social. Ainda assim, não podemos deixar de reconhecer, no caso do presente estudo, o facto de as professoras e coordenadoras entrevistadas revelarem um compromisso com a escola pública e com a atenção à diversidade de todos os alunos evidenciando, desta forma

uma aproximação ao que Cortesão & Stoer (1999) designam de professor multicultural, pese embora reconheçam também que há ainda um enorme caminho a percorrer.

### **III.2. Utilização das Tecnologias Digitais nas práticas curriculares**

De acordo com a categoria "Utilização das Tecnologias Digitais nas práticas curriculares", os dados permitem elucidar que na escola em estudo as TD são geralmente utilizadas nas salas de aula como suporte às práticas de ensino dos professores e não propriamente como um dispositivo ao serviço das aprendizagens dos alunos. Observámos que as professoras utilizam as TD principalmente para projetar atividades dos manuais, vídeos e atividades da "sala de aula virtual", tal como elucidam as seguintes notas de campo:

“...A atividade é realizada como livro de matemática, a professora abre o seu livro digital, que é projetado. A instrução do livro projetado é lida e as crianças fazem a atividade individualmente. De seguida, cada criança passa no quadro para realizar a mesma atividade”. (Nota de terreno, 24 novembro 2022, Turma B)

“A professora projeta um texto no quadro que os alunos devem copiar em seu livro, respeitando espaços, letras maiúsculas, etc. A tecnologia digital é utilizada na projeção que faz com que o texto "apareça" ao mesmo tempo para todos no quadro, sendo mais rápido do que se a professora o tivesse escrito, otimizando, assim, o tempo”. (Nota de terreno, 29 novembro 2022, Turma A)

“...a professora dá a instrução no quadro com a atividade projetada”. (Nota de terreno, 1 dezembro 2022, Turma A)

“A professora pede aos alunos que distribuam o livro português na página X, a página é projetada no quadro”. (Nota de terreno, 28 fevereiro, 2023, Turma B)

“É realizada uma atividade de compreensão de leitura de um poema projetado no quadro”. (Nota de terreno, 28 fevereiro 2023, Turma A)

Como se constata, as TD são utilizadas pelas professoras como suporte ao seu trabalho com a turma, permitindo que a informação sobre a atividade que estão a realizar chegue mais rápido a todos os alunos, demonstrando, neste aspeto, ser útil quer as professoras, quer aos alunos. As notas de campo revelam também que as professoras utilizam TD quando os alunos, ao realizarem algumas atividades, não conhecem algumas palavras. Nesse caso, as professoras, projetando a imagem/vídeo em relação à palavra que os alunos precisam saber, estimulamos a pesquisarem no youtube/google, tal como evidenciam as situações registadas:

“...se eles não sabem o significado de uma palavra, eles procuram no google (eles pesquisaram atlas e glutão)". (Nota de terreno, 22 novembro 2022, Turma B)

“A atividade fala sobre a vindima que muitos alunos não conhecem, por isso a professora projeta a página do google e procura por "vindimia". Pesquisa imagens e vídeos e fala sobre a atividade...” (Nota de terreno, 1 dezembro 2022, Turma B)

Estas duas situações permitem compreender que esta professora, ora coloca os alunos em situação de “pesquisadores”, ora pesquisa ela para os ajudar a compreender o sentido da palavra e da atividade com ela relacionada. Observa-se, pois, que as práticas curriculares com recurso às TD, pese embora sejam mais utilizadas como suporte ao trabalho dos professores, são também, em alguns casos, utilizadas com uma intencionalidade pedagógica de promoção de aprendizagens significativas. Esta nossa leitura está em linha com a perspetiva de Perdomo (2016) ao sustentar ser necessário fornecer aos alunos ferramentas e estratégias que lhes permitam realizar aprendizagens significativas na sala de aula, mantendo níveis elevados de motivação. Esta perspetiva articula-se com o pensamento de Sacristán & Pérez (2008) ao argumentar que a aprendizagem significativa se opõe a uma aprendizagem mecânica repetitiva e memorística. Reforçando a atenção na categoria em análise identifica-se um certo assentimento entre estas perspetivas a visão das professoras entrevistadas:

“...vejo os colegas a usar as tecnologias digitais mais como suporte ao seu trabalho de ensinar do que propriamente para as aprendizagens dos alunos, não sei se me faço entender... e não como colocá-las ao serviço das aprendizagens dos alunos”. (Coordenadora do Estabelecimento, 2023);

“Em sala de aula, ...é muito utilizado mais como suporte do professor, do plano de aula do professor, sim, muito usado como recurso para explorar matemática, para pesquisar, mas muito ainda direcionado pelo professor e não pelo aluno...” (Coordenadora do Estabelecimento, 2023);

“Na sala de aula eu acho que são poucos os que usam as tecnologias em prol do ensino, de aprendizagem, desculpa, da aprendizagem; usam as tecnologias para suporte de ensino... projecção, correcção de trabalhos, acesso nas plataformas, da “escola virtual” como base dos manuais.. eeh... ... raramente eu vejo trabalho que seja aquele trabalho de projeto em que os alunos vão construindo o seu próprio caminho... faz-se trabalho de pesquisa, faz-se, mas acho que os professores aqui ainda estão com alguma dificuldade em fazer isto com regularidade e de uma forma integrada no currículo...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)

Estes depoimentos deixam antever que a **utilização das Tecnologias Digitais nas práticas curriculares** é ainda muito circunstanciada, o que, em si, parece deixar transparecer a dificuldade de os professores adotarem práticas curriculares integradas (Beane, 2003) com recurso a estratégias de maior envolvimento dos alunos na construção das suas aprendizagens.

Por outro lado, esses discursos parecem também evidenciar uma certa consciência por parte de professores sobre o efetivo uso das TD na sala de aula e sobre como poderiam melhorar essa utilização ao serviço da melhoria das aprendizagens dos alunos. Como sustentam Sergeevna & Vladimirovna (2015), a utilização das TD alarga o leque de atividades de formação, permite melhorar as existentes e dá origem a novas formas organizacionais e métodos de acompanhamento pedagógico. Reconhecem os mesmos autores que as TD tornam o processo de ensino aprendizagem mais atrativo, tanto para alunos como para professores, podendo resultar num grande benefício para as aprendizagens dos alunos, bem como para o trabalho dos professores.

Foi também observado uma atividade com recurso a um “robô pedagógico” disponível nas salas de aula. Esta atividade revelou-se inovadora e que é verificado pela seguinte nota de campo:

“A professora diz aos alunos que hoje haverá uma atividade divertida... Ela apresenta um robô educativo chamado "Doc" e comenta que, com ele, os alunos reforçarão as aprendizagens anteriormente trabalhadas na escola, correspondentes a lateralidade: frente, esquerda, direita, etc. Explica que hoje eles vão jogar um jogo e será necessário lembrar dessas indicações para poder jogar. Eles terão que guiar o robô para chegar ao seu destino tendo em conta o lugar onde o robô está e para onde ele tem que ir, o que eles saberão escolhendo um cartão aleatório que lhes indicará esse trajeto”. (Nota de terreno, 19 janeiro 2023, Turma A).

Esta situação parece exemplificar que, as TD são, por vezes, utilizadas como suporte às metodologias de ensino-aprendizagem das professoras numa intencionalidade pedagógica de levar os alunos a aprenderem o que se quer ensinar. Em linha com esta prática, Aparici & Silva (2012) argumentam que as tecnologias permitem a transição da lógica informacional do modelo one-all (modelo transmissivo) para a lógica da comunicação all-all (modelo interativo). Esta potencialidade das TD possibilita, na perspetiva de Lázaro (2017) mudar a forma de educar, situando o professor não como um mero transmissor de informação, mas como um guia que permite a construção da aprendizagem pelos alunos.

É no quadro desta argumentação que Arnaiz & Azorín (2013), consideram que o avanço das TIC revolucionou a forma tradicional de apresentar conteúdos, evoluindo do formato impresso para o digital, o que é evidenciado de acordo com os dados apresentados na pesquisa. No entanto, para os autores, a sociedade contemporânea exige uma mudança na práxis escolar, dado estarmos perante gerações eminentemente tecnológicas para as quais o uso exclusivo dos livros didáticos em sala de aula é totalmente obsoleto, não os motivando no seu processo de aprendizagem. Consequentemente, argumentam que apresentar o mesmo livro didático, mas em formato digital também não faria sentido. A ideia central é a mudança da forma de ensino aprendizagem, onde as TD podem contribuir.

Os dados permitem ainda compreender que alguns professores não estão capacitados para resolver problemas técnicos que surgem da utilização dos computadores, podendo, este facto, conduzir ao abandono da utilização das TD. Isto é corroborado com anotações de campo de acordo com o que foi observado diretamente nas salas de aula:

“Há um problema com o computador da turma e a professora não consegue corrigi-lo e comenta "vamos fazer à moda antiga, sem computador". (Nota de terreno, 3 janeiro 2023, Turma B)

Estes discursos são bem ilustrativos do sentido de utilização das TD: uma utilização que poderá ser sempre substituída por um existente ("antigo", como é o quadro ou lápis). Constata-se, pois, que se as TD fossem utilizadas como dispositivo promotor da aprendizagem, a atividade sem TD não teria provavelmente sido realizada, deixando em aberto a necessidade de os professores se reinventarem nas suas práticas curriculares, aproximando-se assim de uma conceção de professor multi-intercultural. Isto é, um professor que reconhece e valoriza as diferenças individuais dos seus alunos, recorrendo a diferentes metodologias de ensino-aprendizagem que permitam atender às suas reais necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem.

Ainda em relação a esta categoria, os dados mostram ainda a pouca elaboração, pelos professores, de materiais pedagógicos digitais. A maior parte das vezes recorrem a materiais elaborados por terceiros, tal como as notas de campo comprovam:

“Trabalham as precauções a tomar em diferentes ambientes utilizando a atividade da “aula virtual”, que contém várias imagens com voz, onde cada um comenta as imagens projetadas e realiza a atividade do livro em relação a elas”. (Nota de terreno, 17 janeiro 2023, Turma A)

Os dados das entrevistas corroboram também esta tendência:

“...usam de vez em quando aquelas estratégias do “wordwall” e um pouco o “mentimeter”, muito pouco, coisas assim muito... de preferência coisas que já estejam feitas ...serem eles a construir... é residual para não dizer muito residual...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)

“...acho que podíamos estar a fazer mais, mas também acho que o que estamos a fazer já é uma janela aberta para as possibilidades que temos e então pode ser

que com o exemplo de uns os outros também se entusiasmam e peguem nessas ideias e possamos avançar...” (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“Olha, já utilizei com eles a plataforma kahoot, isso, o scratch, learning application, essas também já usei...” (Professora B, 2023)

Pese embora esta tendência, constatámos, no entanto, outras situações em que parece existir maior preocupação com a ideia de que os alunos devem explorar as TD:

“no dia a dia vou utilizando as tecnologias digitais, as plataformas... eles fazem, muitas vezes para consolidar os conteúdos utilizam jogos, através das plataformas, alguns jogos que existem e que agora também se quiserem levar paracasa também e fazem em casa” (Professora A, 2023)

Também na aula de informática parece que os alunos usam mais TD e exploram as suas funcionalidades:

“O professor apresenta-me à turma e apresenta, em geral, a atividade que estão a fazer. Os alunos dizem-me que já sabem ligar o computador sem necessitar de apoio e que têm estado a trabalhar em “word”. O professor diz-lhes para me mostrarem o que sabem fazer. Os alunos ligam o computador, procuram "word" e o professor começa a explicar a funcionalidade do word, depois escrevem o seu nome no programa”. (Nota de terreno, 10 novembro 2022, Turma Informática)

Evidencia-se na demonstração feita pelos alunos um grande entusiasmo e um sentimento de “orgulho” pelas aprendizagens que realizaram, desocultando-se indícios de motivação para continuarem a aprender.

Os dados das entrevistas mostram também um certo reconhecimento por parte das professoras da importância de as TD serem obrigatório:

“...estão nas competências dos alunos do século XXI, o uso das tecnologias, portanto, a escola...são obrigados a fazê-lo, não é quem queria, são obrigados...”  
(Coordenadora Pedagógica, 2023)

Admitem, no entanto, que embora os alunos possam através da utilização das TD ter acesso mais rápido e global às informações, é necessário que os professores assumam um papel proativo na condução dos processos de pesquisa realizados pelos alunos, tal como deixa transparecer o seguinte excerto:

“...Os alunos têm acesso a outro tipo de mundo precisamente através das tecnologias digitais, só que essas tecnologias digitais não lhe dão os aprendizagens que eles querem se a escola não os ensinaram a aprender, não os ensinam a escolher, não os ensinar a pesquisar e a selecionar, que alí é outro dos...dos...dos desafios...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)

Este depoimento lembra a importância de o professor trabalhar com os alunos o sentido de responsabilidade no desenvolvimento das suas competências digitais, sendo também papel da escola trabalhar para uma utilização responsável das TD. Esta é uma ideia apoiado por Lázaro (2017), que refere que a rápida pesquisa, exploração e discriminação dentro da abundância de informação serão habilidades cognitivas fundamentais na sociedade que já está chegando, devendo a escola, e os professores, ter aqui um papel de mediação neste processo. Na mesma linha, Correa et al. (2019) interrogam-se sobre a inquestionabilidade de se integrar às novas tecnologias na vida escolar, argumentando que se trata de uma questão de justiça social. Na perspectiva dos autores, uma sociedade que se preocupa com o acolhimento e o cuidado dos mais desfavorecidos têm também de criar condições para atenuar o fosso digital. Não se trata apenas de reforçar o acesso aos dispositivos, ou à formação, mas também de assegurar que as relações pedagógicas e o acompanhamento garantem um tratamento justo e equitativo para todos, designadamente os mais desfavorecidos. A este propósito Correa et al. (2019) alertam para a importância de se conhecer a dupla dimensão que as TIC têm: por um lado, a dimensão positiva de serem ferramentas que podem servir como empoderamento e ser fundamentais no

desenvolvimento dos utilizadores e, por outro lado, os perigos que contêm, as limitações que derivam do seu uso indevido, portanto, dar acesso a eles implica uma responsabilidade por parte da escola em relação ao seu uso adequado.

Retomando a análise dos dados relativos a esta categoria, eles mostram que o recurso digital reconhecido como "indispensável" na sala de aula, hoje, é o computador:

“Neste momento o computador é indispensável na sala de aula, porque vai me possibilitar não só expor... permitir que o aluno aprenda, mas também que ele tenha esse recurso à sua disposição” (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

Também o projeto e outras TD são reconhecidas como importantes:

“...Possuem retroprojetor, computador, alto-falantes, em bom estado e sempre funcionando, o que torna as aulas mais agradáveis e dinâmicas”. (Nota de terreno, 15 novembro 2022, Turma A e B)

A este respeito, De Pablos et al. (2010), destacam estas potencialidades dos recursos digitais e a atitude positiva dos professores e da equipe gestora como aspetos relevantes para favorecer e condicionar o uso inovador das TIC em sala de aula. Na mesma linha de pensamento, Cano & Gómez (2020) consideram que o importante não é tanto a quantidade de recursos, mas as funções que lhes são atribuídas e o modelo de intervenção dos mesmos. Com efeito, constatou-se através da observação realizada que ter os recursos nem sempre é uma condição de base para o desenvolvimento de práticas curriculares digitais uma vez que se observou existirem recursos que nem sempre são utilizados no seu potencial máximo, em prol da melhoria das aprendizagens.

Em resumo, os resultados evidenciados nesta categoria mostram que o uso que os professores da escola em estudo dão às TD é muito restrito ao apoio do trabalho dos professores nos processos de ensino aprendizagem. Existem, todavia, situações em que os professores mostram já iniciativas de envolvimento dos alunos em processo autónomo de pesquisa que os ajudam a compreender melhor compreender o que estão a aprender. Também se observa

que os recursos digitais utilizados são quase sempre elaborados por terceiros, sendo esse facto reconhecido pelas professoras entrevistadas. É também visível nos discursos das professoras um interesse em fazer melhor e a necessidade de atualizarem as suas competências para a utilização eficaz das TD. Os dados mostram ainda que quando as TD são utilizadas pelos alunos estes se sentem entusiasmados e mais motivados para aprender.

### **III.2.1. Benefícios da utilização das TD nas práticas curriculares**

Em relação à subcategoria “Benefícios da utilização das Tecnologias Digitais nas práticas curriculares” os dados obtidos mostram, em linha com dados anteriormente apresentados, que em muitas situações, as TD são utilizadas principalmente como dispositivo facilitador do trabalho dos professores, contribuindo para que os alunos, em simultâneo, tenham acesso à atividade, otimizando assim o tempo de realização da atividade, tal como mostram as notas de terreno:

“O uso de tecnologias continua sendo a projeção das atividades no quadro, o que facilita que todos os alunos vejam em simultâneo a atividade, facilitando aos alunos a compreensão da atividade e otimizando o tempo que a professora gastaria a explicar a atividade oralmente”. (Nota de terreno, 5 janeiro 2023, Turma B).

Também nas entrevistadas, as professoras corroboram esta ideia, dando conta deste benefício das TD. Reconhecem, contudo, que a sua utilização em contexto de aula requer que os professores tenham conhecimentos para saberem seleccionar bem as TD que vão a utilizar, e fazerem uma boa gestão da sua utilização:

“...tornou se muito mais fácil para a dinâmica da aula o facto de podermos projetar, pois poupamos tempo na explicação da atividade e eles acompanham essa explicação com a atividade projetada...mas é importante que os professores escolham as plataformas mais adequadas e para isso, precisam de ter conhecimentos nessa área” (Professora B, 2023)

A mesma professora considera ainda que as TD permitem desenvolver atividades didáticas em que os alunos se podem envolver de forma autónoma:

“As TD são importantes porque permitem arranjar jogos didáticos para os alunos poderem construir e, assim, realizarem novas aprendizagens” (Professora B, 2023).

Ainda assim, coloca algumas reticências em relação ao facto de as TD poderem ser elementos distrativo para alguns alunos que têm maior dificuldade de concentração, tal como refere:

“agora também se calhar, podem ser um motivo mais distrativo para alunos que têm mais dificuldades de se concentrarem .... quando eu não tinha o projetor para trabalhar na escola, a atenção era maior, eles estavam mais concentrados ... o meu papel não era tão facilitador agora como eu tenho o assunto do computador...”

Também as coordenadoras referem benefícios da TD para o seu trabalho, considerando que elas permitem realizar algumas tarefas burocráticas em menos tempo, para além de possibilitarem um trabalho mais articulado e colaborativo, facilitando muito a comunicação, tal como evidenciam os seguintes depoimentos:

"Para mim, as tecnologias digitais vieram facilitar muito o trabalho... ajudaram imenso, tiraram muitas horas de trabalho...e potenciam mais o trabalho colaborativo... ajudam imenso..." (Coordenadora Pedagógica, 2023)

“as tecnologias digitais podem encurtar caminhos, podem facilitar a comunicação, podem..por exemplo,... agora com a chegada de meninos à escola, ucranianos, russos, ou outros... como é que nós iríamos conseguir comunicar com eles se não fossem com as tecnologias? Nós não falamos ucraniano, russo, eles não falam português, como é que nos comunicaremos sem as tecnologias? sem as

aplicações, sem esse conhecimento por muito básico que seja... (Coordenadora Pedagógica, 2023).

Em linha com os dados obtidos, Arnaiz & Azorín (2013) referem que as TIC revolucionaram o panorama educativo na última década, assumindo um papel fundamental na transformação dos espaços educativos, o que pode refletir-se tanto a nível organizacional como da prática educativa. Alertam, contudo, em linha com argumentos já mobilizados neste trabalho, que não basta abastecer as salas de aula equipamentos informáticos, é preciso que os professores se capacitem para a sua utilização de forma a que as TD tragam efetivamente benefícios para as aprendizagens dos alunos.

Seguindo a sua linha de pensamento, a mesma Coordenadora Pedagógica salienta como grande benefício das TD o importante papel que têm na inclusão de alunos imigrantes e, ou, de alunos que apresentam necessidades educativas específicas:

“... as TD têm aqui um papel importante em termos de inclusão dos alunos como é que nós conseguimos comunicar, muitas vezes ensinar a ler meninos com dificuldades por exemplo, auditivas, visuais, as tecnologias, as aplicações, os programas ajudam imenso, os miúdos com dificuldades...” (Coordenadora Pedagógica, 2023).

Os benefícios da inclusão das TD nas práticas curriculares são também apontados por estudos realizados por Sampaio & Leite (2018) reconhecendo que a sua utilização em contexto de sala de aula permite quebrar barreiras da desigualdade social ao contribuir para elevar a literacia digital de todos os alunos, promovendo, assim, maior justiça curricular.

Um outro benefício das TD prende-se com a sua utilização nas práticas curriculares dos professores. Embora na categoria anterior, relativa à *Utilização das Tecnologias Digitais nas práticas curriculares*, os dados tenham apontado para uma utilização muito circunstanciada das TD, quando questionadas sobre benefícios das TD nas práticas curriculares, quer as professoras, que as coordenadoras ampliam a sua reflexão dando conta de que as TD contribuem para aumentar a motivação dos alunos, ajudando-os a ter mais sucesso nas suas aprendizagem.

“é um jogo, eles estão a aprender tão motivados, muitas vezes a competição é um motor...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)

“então o principal benefício do uso das tecnologias é aumentar o sucesso da aprendizagem, porque se eles estiveram motivados, eles têm sucesso...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)

“Uma das vantagens, ou benefícios que eu reconheço das tecnologias é que elas entusiasma os alunos e motivam-nos mais..., é como se fosse um desafio...com algum espírito de competitividade... e eles parecem que estão a jogar a... que não estão a aprender... mas aprendem muito” (Professora B, 2023)

“A principal vantagem é a motivação, é um trabalho inovador...” (Professora A, 2023).

Também as observações que realizámos mostram que quando os professores fazem uso das TD nas suas práticas curriculares, os alunos reagem com felicidade e com maior motivação à realização das atividades, o que é evidente nas observações feitas no campo:

“...começam a aula com um conjunto de quiz da plataforma “wordwall” projetado; as crianças veem e aplaudem, ficam muito animadas e querem participar, ficam felizes. Eles se revezam e participam do jogo... Estou impressionada com a motivação que revelam para participar no jogo que é com pontos, com a colaboração que ocorre no grupo ao longo do jogo e com a atenção que todos prestam ao desenvolvimento do jogo”. (Nota de terreno, 24 novembro 2022, Turma B)

“A motivação dos alunos com a visualização de um vídeo no quadro é muito evidente nos alunos da sala da Turma B ...”. (Nota de terreno, 8 dezembro 2022, Turma B)

“Os alunos estão muito motivados e entusiasmados por participar com o robô. Demonstram claramente ansiedade em participar, o que indica que é uma atividade diferente daquela a que estão habituados e a sua motivação torna-a evidente”. (Nota de terreno, 19 janeiro 2023, Turma A)

Quer os dados de observação, quer os depoimentos das professoras e coordenadoras indicam que o recurso às TD altera a rotina de aula, tornando o ambiente de aprendizagem mais apelativo para os alunos. Esta é uma ideia corroborada por Arnaiz & Azorín (2013) quando sustentam que a realização de atividades originais, com recurso às TD, alteram as rotinas diárias de sala de aula, levando a uma forte motivação nos alunos. Esta é verificada no envolvimento dos alunos e no seu interesse pelas atividades propostas e na melhoria das aprendizagens.

Um outro benefício resultante do uso das TD, identificado, reporta-se ao desenvolvimento de habilidades sociais nos alunos, tal como registámos em ambas as turmas que acompanhámos:

“Percebo que na “aula virtual” tem atividades variadas que são divertidas de fazer pelos alunos, tirando-os da rotina de trabalho com papel e lápis, ao mesmo tempo em que fortalecem as habilidades sociais pela oportunidade que oferecem de interagir com os pares, tomarem decisões conjuntas, etc”. (Nota de terreno, 12 janeiro 2023, Turma A e B)

Em relação a este aspeto, Fu (2013) relata que estudos académicos sobre o uso das TIC no processo educativo demonstram de forma convincente o seu contributo no desenvolvimento da fala e comunicação, da inteligência e personalidades dos alunos, aspetos estritamente relacionados com o desenvolvimento de competências sociais e com o conhecimento do mundo quotidiano.

Também é reconhecido por Wegerif & Dawe (2004), que sustentam que o uso das TD no campo educacional contribui para desenvolver várias competências: o desenvolvimento da

individualidade do aluno, suas habilidades de navegação e adaptação na sociedade moderna, que hoje é crucial para o desenvolvimento das novas gerações.

Outro benefício a que foi associado o uso das TD tem a ver com o aumento da curiosidade dos alunos para aprender, o que é reconhecido por uma das entrevistadas:

“a escola virtual, o wordwall que tem vários conteúdos que eles andaram a escrever no caderno, foi interessante ver, a curiosidade deles a escrever... sabes professora que no wordwall também tem exercícios sobre isto, e sobre aquilo, sobre outro conteúdos, ... “(Professora A, 2023)

Em síntese, os dados permitem constatar que são vários os benefícios reconhecidos ao uso das TD em contexto escolar: benefícios ao nível de uma melhor gestão do tempo na realização das atividades, mas, sobretudo, benefícios relacionados com a motivação dos alunos para aprendizagem, despertando o seu interesse e curiosidade e potenciando a melhoria das suas aprendizagens. Reconhece-se também como grande benefício das TD contribuir para a inclusão de alunos com quem os professores têm mais dificuldades de comunicação. Ainda a salientar o contributo ao nível do desenvolvimento de competências sociais e de comunicação com o mundo exterior, abrindo aos alunos novos horizontes, para além dos “muros da escola”.

### **III.3. Utilização das TD e inclusão dos alunos**

Quanto à categoria *“Utilização das TD e inclusão dos alunos”*, os dados obtidos apontam para a ideia de que as TD permitem, através da superação de diferentes obstáculos, alargar os horizontes dos alunos, levando-os a *“viajar além-fronteiras”*, tal como assinalam as entrevistadas:

“...com a tecnologia consegue se viajar efetivamente, uma coisa é o professor dizer: olha sabes ali em Paris há uma torre, tal... outra coisa é dizer:, olha vamos a pesquisar e vamos ver e até podemos fazer uma viagem virtual... (Coordenadora Pedagógica, 2023)

“...eu posso ter alunos com dificuldades económicas que não têm dinheiro para ir ao teatro, para ir ao cinema ou para irem... ver um musical imagina... na escola, através das TD eles podem explorar o mundo e conhecer o mundo e dar essa ferramenta... acho que não é só um benefício a nível de aprendizagem e de ensino e aprendizagem, mas social, cultural, porque nós estamos num médio tão díspar...” (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

Destes depoimentos parece poder inferir-se a ideia de que a utilização das TD nas escolas, ao contribuir para que todos os alunos acedam à mesma informação, oferece condições de igualdade a todos os alunos, promovendo, assim, a sua inclusão. Com relação a isto, Arnaiz & Azorín (2013) afirmam que as TD contribuem para minimizar alguns obstáculos que se colocam ao processo de ensino-aprendizagem, relacionados com desigualdades sociais e culturais dos alunos em prol de uma educação mais inclusiva. Esta perspetiva é também sublinhada por Correa et al. (2019) ao reconhecerem que as TIC podem ser ferramentas eficazes na atenção e integração da diversidade, contribuindo para colocar em situação de igualdade grupos de alunos que estão em clara desvantagem económica e social e com maior risco de vulnerabilidade.

Este é também um sentimento partilhado pelas coordenadoras e professoras entrevistadas:

“...O que acontece muitas vezes com o uso das tecnologias é que estamos a contribuir para minimizar as dificuldades de alguns alunos que, em casa, não têm computador...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)

“...acho que as tecnologias as podes usar não só como recurso para preparar a minha aula e para encontrar uma infinidade de recursos ao dispor do aluno, mas também para responder às especificidades deles, eles não têm todos que a fazer a mesma coisa...e se eu posso colocá los a explorar diferentes situações em função dos seus interesses e /ou dificuldades, por exemplo, estou a contribuir para que progridem no desenvolvimento das suas competências ..., respeitando as suas necessidades e interesses...e quando assim é, estamos no caminho da inclusão de todos...” (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“...eu posso trabalhar de outra maneira com tecnologias digitais, ou seja, por exemplo em relação a um aluno que não tenha dificuldade ou posso ler um texto, e com outro que já apresenta dificuldade possibilitar-lhe eu posso uma audição para ele ouvir e ele escolher a opção certa, por exemplo...as TD permitem diversificar mais de acordo com os interesses e necessidades dos alunos ...”  
(Professora B, 2023)

Com efeito, estes testemunhos deixam transparecer uma certa consciência por parte das participantes no estudo quanto à possibilidade de as TD contribuírem para diferenciar estratégias pedagógicas que melhor respondam às necessidades, e interesses, de todos os alunos, incluindo os alunos com NEE. No entanto, no estudo, foi evidenciado que embora a professora A perceba que alunos com NEE gostam de utilizar as TD para realizarem atividades, nem sempre esses alunos parecem ser estimulados a utilizar as tecnologias disponíveis na sala de aula, tal como reflete a seguinte nota de terreno:

“A professora diz-me ‘que o aluno com autismo gosta muito de trabalhar no computador, ...mas nem sempre dá, pois ele precisa de estratégias muito concretas’. Esta ideia pode significar que a professora, por vezes, utiliza as TD para trabalhar com ele”. (Nota de terreno, 13 dezembro 2022, turma A)

Em geral, os professores não consideram as TD como dispositivos que podem resolver problemas, ignorando como adaptá-los a um determinado estilo de ensino e ao estilo de trabalho dos alunos. Em linha com esta visão, Fernández-Batanero & Torres (2015) aludem à dimensão formativa do professor onde a promoção da motivação, do trabalho personalizado, da comunicação e do estímulo à aprendizagem são fatores essenciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas com apoio das TD.

De um outro ponto de vista, Cano & Gómez (2020) evocam a importância da dimensão política no desenvolvimento de escolas inclusivas. Em sua perspectiva, a educação inclusiva só será possível se houver um compromisso político e marcos legais que estabeleçam direitos e responsabilidades, além da provisão dos recursos necessários. As políticas, portanto, são de

vital importância uma vez que norteiam a ação nas escolas. Embora esta pesquisa se enquadre, do ponto de vista legal, num modelo de escola inclusiva (Decreto Lei nº 54/2018) é reconhecida pelas professoras e coordenadoras entrevistadas, e também pelas evidências recolhidas através da observação, que ainda há um caminho a percorrer, ainda há metas a serem cumpridas e ainda há espaço para melhorias em diversos aspetos.

Retomando o foco em análise nesta categoria: *utilização das TD e inclusão dos alunos*, Cabero-Almenara & Ruiz-Palmero (2017), sustentam que esta relação pode ser percebida a partir de duas posições: uma refere-se ao fato de que o uso das TD pode favorecer a realização de uma educação de qualidade e eliminar ou reduzir as barreiras que impedem a aproximação de todas as pessoas à educação; outra prende-se com a ideia de que na concessão e incorporação podemos criar tanto ambientes e cenários acessíveis quanto inatingíveis, o que poderia conduzir a uma nova forma de exclusão social, o que não faria sentido. É, por isso, que segundo os autores é sempre importante considerar as TD como suporte à educação, aproveitando ao máximo as suas vantagens na atenção, e resposta educacional, à diversidade de alunos que hoje se encontra nas escolas. Promover a inclusão com as TIC, para os mesmos autores, é oferecer aos alunos uma diversidade de códigos e sistemas simbólicos favorecendo o desenvolvimento das suas múltiplas inteligências, diversidade de estilos de processamento de informação e ritmos de aprendizagem.

Nesta mesma perspetiva, Cabero & Córdoba (2009) consideram que as TIC são um recurso importante, por vezes essencial para o desenvolvimento integral, social e profissional dos alunos, argumentando que o uso de meios tecnológicos possibilita oferecer uma resposta real e mais condizente com a diversidade dos alunos que frequentam as escolas, e com as demandas atuais que estas enfrentam.

É no quadro desta argumentação que pode também ser situado o pensamento de Ainscow & Echeita (2011) quando sustenta que as TIC emergem como motor de avanço e mudança rumo a uma escola inclusiva, ao permitirem questionar as práticas educativas, e ao contribuírem para defender a eliminação de barreiras e diferenças que ainda persistem nas escolas.

Pese embora não se verifiquem evidências claras, nas turmas observadas, quanto ao uso que as TD em prol da inclusão, considera-se, no entanto, existir o reconhecimento, por parte das professoras entrevistadas, e também através da observação das suas práticas, de que as TD permitem alargar as fronteiras/horizontes de todos os alunos, ajudando-os na superação de

diferentes obstáculos, situação que tende a "minimizar" as diferenças entre os alunos. Observou-se também uma vontade em querer fazer mais, procurando, pouco a pouco, incluir nas suas práticas curriculares atividades com recurso a TD que sejam motivantes e diferenciadas para os seus alunos. Reconhecem, contudo, que há ainda muito caminho a percorrer, indicando o tempo, ou a falta dele, e o excesso de burocracia, como grandes constrangimentos ao desenvolvimento de práticas pedagógicas de natureza inclusiva, tal como exemplifica o seguinte excerto:

"Não há muito tempo para um trabalho diferenciado com os alunos...porque nós somos solicitados para realizarem trabalho burocrático a par do trabalho pedagógico. E, muitas vezes, o trabalho pedagógico fica prejudicado ... existe muita pressão externa e interna, que condiciona até o próprio estado, o espírito do professor e a sua predisposição para trabalhar...e no caso da TD, também acontece isso...não temos tempo e acabamos por não tirar tanto partido"  
(Coordenadora Pedagógica, 2023)

Em síntese, da análise desta categoria destacam-se três principais ideias: i) a ideia de que as TD são dispositivos promotoras da inclusão a que os alunos aderem facilmente para a realização das atividades escolares; ii) a ideia de que existe ainda um desfasamento entre o que são perspetivas teóricas, e orientações políticas, sobre PD e inclusão e as práticas concretas nos contextos educativos ; e, iii) , a ideia de que os professores reconhecem que as TD contribuem para ambientes educativos mais democráticos em termos do acesso às informações e ao conhecimentos, e, por isso, mais inclusivos também. Este reconhecimento dos professores é central no caminho ainda a percorrer para uma efetiva escola inclusiva e para a assunção de uma prática pedagógica intercultural, na qual os professores valorizam e reconhecem a diversidade como uma fonte de riqueza para o processo de ensino aprendizagem (Cortesão & Stoer, 1999).

## Considerações finais

Evocando as questões e objetivos do estudo, com ele pretendeu-se conhecer o lugar que ocupam as TD no 1º Ciclo do Ensino Básico, os benefícios que lhe são reconhecidos por professores, bem como, compreender em que medida a *utilização das TD potencia a inclusão dos alunos*. Tendo presente estas questões e objetivos, neste ponto do trabalho apresentam-se as considerações finais, resultantes da análise dos dados anteriormente explicitados. Os resultados apontaram para um conjunto de ideias que aqui sistematizamos, tendo em conta as categorias que nortearam a análise:

1. Em relação à "**Atenção à diversidade e inclusão**", os resultados evidenciam a presença de diversidade de alunos na escola em termos de nível cultural, social e económico dos alunos, e das suas necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem. Existe por parte das professoras o reconhecimento dessa diversidade dos alunos e a consciência de que precisam diversificar as suas práticas pedagógicas de modo a poderem atender aos diferentes perfis dos alunos. A ideia de uma escola inclusiva está, pois, bem presente nos discursos das professoras, ainda que reconheçam também que há ainda um caminho a percorrer em termos da concretização de uma pedagogia efetivamente inclusiva, aspeto que os dados de observação também corroboram. A este propósito, as entrevistadas consideram que os professores, em geral, têm ainda certas inseguranças em trabalhar com a diversidade dos alunos, nomeadamente ao nível do desenvolvimento das atividades curriculares, numa lógica de inclusão. Apontam como possíveis razões, entre outras, a falta de conhecimento e de formação sobre educação inclusiva e a falta de tempo para desenvolverem um trabalho mais individualizado e diferenciado com os alunos. Ainda nesta ordem de ideias, reconhecem a importância de os professores desenvolverem competências que lhes permitam sentirem-se seguros para intervirem em contextos de diversidade, atendendo a cada aluno de acordo com as suas especificidades sem esquecer o coletivo dos alunos.

Apesar de as professoras e coordenadoras revelarem uma visão e um posicionamento favorável à inclusão e de os dados, decorrentes da observação permitirem também compreender que há iniciativas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras que manifestam

essa intencionalidade, os resultados apontam, ainda, para a prevalência de práticas pedagógicas mais orientadas para o grupo turma.

Em síntese, os resultados relativos a esta categoria denunciam uma certa ambiguidade, e distanciamento, entre os discursos dos professores e as suas práticas pedagógicas em contexto de sala de aula.

1.1 Na subcategoria "**Metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem**", os dados revelam, em linha com argumentos já evocados, que, nas turmas que acompanhámos, as professoras utilizam principalmente metodologias "tradicionais" de ensino-aprendizagem. O objetivo principal parece ser a transferência de informação/conteúdos para os alunos, com recurso ao método expositivo, no qual os alunos não são protagonistas ativos, ainda que, em algumas situações, as professoras recorram a uma *exposição dialogada* com os alunos. Estas considerações parecem estar em linha com os resultados da investigação realizada por Murga (2008) ao confirmarem que a atenção à diversidade na prática educativa não é ainda uma realidade nas escolas, e que não existe um compromisso sério no alcance da equidade e da justiça social.

Todavia, como se evidenciou na análise, observámos algumas situações de estímulo à participação dos alunos em atividades propostas pelas professoras, e de colaboração com os pares. Neste sentido, e considerando, quer os dados de observação, quer os das entrevistas, não podemos deixar de reconhecer, no caso do presente estudo, o facto de as professoras e coordenadoras revelarem um compromisso com a escola pública e com a atenção à diversidade de todos os alunos evidenciando, desta forma, uma aproximação ao que Cortesão & Stoer (1999) designam de professor intercultural, pese embora reconheçam também que há ainda um enorme caminho a percorrer.

2. Na categoria "**Utilização das TD nas práticas curriculares**", os dados revelam que os professores utilizam as TD mais como apoio ao processo de ensino e não como parte do processo de aprendizagem pelos alunos. Observa-se, pois, uma utilização das TD como suporte ao trabalho dos professores em contexto de aula, nomeadamente ao nível da projeção de materiais que ajudem a esclarecer melhor, junto dos alunos, os conteúdos que estão a trabalhar. Também se observa que os recursos digitais utilizados são quase sempre

elaborados por terceiros, sendo esse facto reconhecido pelas professoras entrevistadas.

Existem, todavia, situações em que os professores mostram já iniciativas de envolvimento dos alunos na iniciação de processos de pesquisa que os ajudam a melhor compreender o que estão a aprender, e a desenvolverem a sua autonomia, criatividade e pensamento crítico. Observou-se que os alunos gostam destas atividades e que os professores revelam vontade em utilizarem as TD de forma mais sistemática, estando conscientes de que a sua utilização estimula e motiva os alunos para aprenderem, e torna as aulas mais interativas.

É também visível nos discursos das professoras um interesse em fazer melhor e, como já foi referido, a necessidade de atualizarem as suas competências para uma utilização eficaz das TD.

2.1 Na subcategoria **“Benefícios da utilização das Tecnologias Digitais nas práticas curriculares”** verifica-se, por meio dos dados obtidos, que as professoras e coordenadoras reconhecem benefícios das TD, quer a nível da organização do trabalho de natureza administrativa, quer pedagógica. Neste sentido, embora reconheçam o carácter burocrático que está associado às TD, consideram que poupam tempo, tendo em conta as múltiplas funções a que têm de responder.

Do ponto de vista pedagógico, e em concordância com ideias antes explicitadas, um dos benefícios apontados pelas entrevistadas tem a ver com a motivação que as TD provocam nos alunos. Os dados de observação permitiram, de facto, constatar que nas aulas em que os alunos utilizavam as TD eles revelavam um interesse acrescido em aprender os conteúdos, mantendo entusiasmo e concentração durante toda a aula, sendo este um benefício muito reconhecido pelas professoras. Um outro benefício, considerado, tanto pelas professoras como pelas coordenadoras, decorrente da utilização da TD em contexto de aula, remete para o alargamento de horizontes dos alunos, permitindo-lhes leituras “fora do mundo da escola” contribuindo, assim, para a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

3. Na última categoria, “Utilização **das TD e inclusão dos alunos**”, e como foi destacado na análise, os dados permitem concluir que as professoras e coordenadoras reconhecem que as TD são dispositivos promotoras da inclusão. Consideram também que as TD contribuem para ambientes educativos mais democráticos em termos do acesso de todos os alunos às

informações e ao conhecimento, condição basilar para uma educação inclusiva. Em nossa perspectiva esta consciência por parte dos professores é fundamental para que possam avançar para uma utilização mais rotineira das TD e para uma integração mais naturalizada das mesmas nos processos de ensino-aprendizagem. Estamos em crer que aquela consciência constitui o principal trampolim para a assunção de uma prática pedagógica na qual os professores valorizam e reconhecem a diversidade como uma fonte de riqueza para o processo de ensino aprendizagem e para a inclusão de todos os alunos (Cortese & Stoer, 1999).

### **Limitações do estudo e pistas para investigações futuras**

Considerando que a sistematização das ideias apresentadas, permite responder às questões que nortearam a investigação, reconhece-se, por outro lado, que a sua realização abriu espaço para novos questionamentos. Desde logo, provocou o interesse em se analisar de forma mais aprofundada o poder que têm as TD na organização do trabalho dos professores e no desenvolvimento das suas práticas curriculares. Por outro lado, consideramos que a ampliação da pesquisa a outros contextos educativos poderia permitir melhor compreender o lugar que efetivamente as TD têm na ação educativa de professores do 1º CEB, designadamente ao nível da melhoria das aprendizagens e da inclusão dos alunos. Temos, pois, consciência de que, a este nível, os dados a que chegámos permitem uma leitura muito circunstanciada desse fenómeno e isso pode ser chave para investigações futuras.

Por outro lado, para investigações futuras, ficou também o interesse em conhecer a perceção dos alunos face à diversidade de alunos presente na escola, e ao uso das TD nas suas aulas na sua relação com a inclusão de todos. Desejamos, por isso, que estas possam constituir pistas para investigações futuras, nossas, ou de leitores deste trabalho.

Finalmente, dentro das limitações do estudo reconhece-se que os participantes podem ser mais, o que também foi determinado pela limitação do tempo disponível para a realização das observações, onde uma observação de maior tempo e em maior número de turnos pode revelar maiores antecedentes para uma aproximação à generalização dos resultados.

# **IV. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Ainscow, Mel, & Echeita, Gerardo (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *En Tejuelo*, 12, 26-46.

Alart, Núria (2010). Una mirada a la educación desde las competencias básicas y las inteligencias múltiples. *Aula de innovación educativa*, 17(188), 61-65.

Alves, Sílvia, Monteiro, Susana & Sanches-Ferreira, Manuela (2020). Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018: Experiências e percepções de uma equipa multidisciplinar. *Sensos-e*. VII(3). DOI 10.34630/sensose.v7i3.3679

Amado, João (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. ISBN 978-989-26-0878-5

Aparici, Roberto & Silva, Marco (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*. 19(38), 51-58.

Apple, Michael & Beane, James (2000). *Escuelas Democráticas*. (3ª Ed.). Madrid: Morata.

Arnaiz, Pilar & Azorín, Cecilia (2013). Tecnología digital para la atención a la diversidad y mejora educativa. *Revista científica electrónica de educación y comunicación en la sociedad del conocimiento*, 13(1) ISSN:1695-324X

Arnaiz, Pilar & Azorín, Cecilia (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: Medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 22.

Arnaiz, Pilar (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-55.

Balbino, Cleber & Gomes, Edivana (2016). Inteligências Múltiplas. *Rev. Conhecimento e Educação*, 1, 40-48. ISBN 978-85-459-0399-4

Ballesteros-Velázquez, Belén, Aguado-Odina, Teresa & Malik-Liévano, Beatriz (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 93-107. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>

Banks, James (2001). Citizenship education and diversity implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(1).

Bardin, Laurence (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Beane, James (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.

Beniscelli, Leonora, Riedemann, Andrea, & Stang, Fernanda (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Revista Calidad en la Educación*, 50, 393-423.

Biancha, Carla & Geciauskas, Cássia (2017). Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 281-295.

Blanco, Rosa & Duk, Cynthia (2019). El legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-7378201900020002>

Blanco, Rosa (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín de Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. *Publicaciones OREALC/UNESCO*. pp. 55-72

Borges Castanho, Maria, Morgado, Elsa & Simas, Rita (2022). O Decreto-Lei N.º 54/2018: Um desafio para a inclusão. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 15(1), 135-143. DOI <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v15.se1.135-143>

Brás, Diana & Leite, Sonia (2019). Perceção dos professores do 1º CEB, relativamente ao decreto-lei 54/2018 sobre a educação inclusiva. *História da Ciência e Ensino*, 20, 702-713. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.23925/2178-2911.2019v20espp702-713>

Cabero, Julio (1999). *Tecnología Educativa*. Madrid: Síntesis.

Cabero, Julio (2006). Bases pedagógicas para la integración de las TIC en primaria y secundaria. Ponencia impartida en el II Congreso Internacional Univer - La universidad en la Sociedad de la información, del 26 al 28 de julio de 2006. Tijuana (México). Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/bases456.pdf>

Cabero-Almenara, Julio & Ruiz-Palmero, Julio (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 16-30.

Cabero, Julio & Córdoba, Margarita (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva*, 2 (1), 61-77.

Cano, María Angeles & Gómez, María Isabel (2020). Actitudes hacia la diversidad del alumnado en Educación Infantil. *Estudios Pedagógicos XLVI*, 1, 241-255.

Carbonell, Efrèn (2017). Escoles inclusives, escoles de futur. Associació de Mestres Rosa Sensat.

Carlomagno, Márcio & Rocha, Leonardo C. (2016). Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, 7, 1.

Castro, Thiago, Abs, Daniel & Sarriera, Jorge (2011). Análise de conteúdo em pesquisas de psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(4), 814-825.

Correa-Gorospe, José Miguel, Gutiérrez-Cabello, Aingeru & Ochoa-Aizpurua, Begoña (2019). Las TIC en la atención a la diversidad educativa: el caso de la Comunidad Autónoma Vasca. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. 19(61). DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/61/07>

Correia, Luís (2018). *Educação dos alunos com necessidades educativas especiais: A profecia cumpre-se*. Retirado em fevereiro, 12, 2023 de <https://www.publico.pt/2018/07/16/sociedade/opiniao/educacao-de-alunos-com-necessidades-educativasespeciais-a-profecia-cumprese-1837375>.

Cortesão, Luiza & Stoer, Stephen (1999) Levantando a pedra. *Edições Afrontamento*.

Costa, Antonio, Moreira, António & Sá, Patricia (2021). Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados (2). *Universidade de Aveiro*.

De Pablos, Juan, Colás, Pilar & González, Teresa (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51.

Díaz, Elena (2012). Estilos de Aprendizaje. *Revista Eidos*, 5(2), 6-100. ISSN: 1390-499X.

Dietz, Gunther (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156).

Domínguez, Jose & López, Antonio (2010). Funcionamiento de la atención a la diversidad en la enseñanza primaria según la percepción de los orientadores. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 50-60.

Fernandes, Preciosa & Figueiredo, Carla (2012). Contextualização curricular: Subsídios para novas significações. *Interações*, 8(22), 163-177.

Fernandes, Preciosa & Figueiredo, Carla (2020). Tecnologias educativas e plataformas digitais na gestão educacional: O que evidenciam os discursos académicos [Educational technologies and digital platforms in educational management: Evidences from academic studies]. *Laplage em Revista*, 6(spec.), 24-38. <https://doi.org/10.24115/S2446-62202020206Especial927p.24-38>  
WoS

Fernandes, Preciosa & Oliveira, Elânia (2019). Educação inclusiva e flexibilidade curricular - Aproximações e distanciamentos entre discursos “oficiais” e discursos de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, 10(2), 52-73.

Fernández-Batanero, Jose & Torres, José (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 26, 33-49.

Ferreira, Vitor (2014). *Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes*. In L. L. Torres, J. A. Palhares (Eds.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 165- 195). Húmus.

Ferrés, Joan (2008). *La educación como industria del deseo*. (1ª Ed.) Barcelona: Gedisa.

Fu, Jo Shan (2013). ICT in Education: A Critical Literature Review and Its Implications. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 9(1), 112-125.

García, Maika & López, Rafael (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 277-293.

Gil-del Pino, María del Carmen, García-Fernández, Cristina & Manrique-Gómez, Miguel Ángel (2017). El poder de las expectativas del docente en el logro académico de los escolares inmigrantes. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 97-121.

Gil-Jaureana, Inés (2012). Análisis de recursos educativos en primaria desde una perspectiva intercultural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art02.pdf>.

Gonçalves, Anderson (2016). Análise de conteúdo, análise do discurso e análise de conversação: Estudo preliminar sobre diferenças conceituais e teórico-metodológicas. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 17(2), 255-300. DOI:0.13058/raep.2016.v17n2.323.

González, M. Teresa (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2).

Graciliano, Eliana & Gomes, Camila (2016). A importância da função do professor no processo de ensino e aprendizagem: a busca pela formação social do aluno. *Revista Conhecimento e Educação*, 1, 49-58 ISBN 978-85-459-0399-4

Greguol, Marcia, Malagodi, Bruno & Carraro, Attilio (2018). Inclusion of students with disabilities in physical education classes: teachers' attitudes in regular schools. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 33-44. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000100004>

Guba, Egon G., & Lincoln, Yvonna. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park. London and New Delhi: Sage Publications.

Lázaro, Paula (2017). Innovaciones metodológicas para la sociedad digital: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo, flipped classroom e inteligencias múltiples. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 3, 339-354. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.019>

Ledoux, Guuske & Leeman, Yvonne (2003). Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, 14(3), 279-291. DOI: 10.1080/1047621032000135186

López, Miguel (2008). Ética y escuela pública: *¿Es posible una escuela sin exclusión?* En Ipland, J. e outros. (eds.) (2008). La atención a la diversidad: diferentes miradas. Huelva: Hergué, 13-53.

Maiz, Francelys, Meza, Marina & Suárez, Jaqueline (2010). Inteligencias Múltiples: Una innovación para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Investigación y Postgrado*, 25(1), 81-94 .

Martínez, Sandra, Gutiérrez, Juan & Fernández, Bárbara (2018). Percepciones y uso de las TIC en las aulas inclusivas. Un estudio de caso. *EDMETIC: Revista de Educación Mediática*, 7(1), 87-106. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10132>

Martínez, Sandra (2020). Tecnologías de Información y Comunicación, Realidad Aumentada y Atención a la Diversidad en la formación del profesorado. *Transdigital*. 1(1). <https://doi.org/10.56162/transdigital9>

Medina, Milton, & Taylor, Peter (2013). Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic. *Journal for Meaning Centered Education*, 1.

Meirinhos, Manuel & Osório, Antonio (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.

Murga, María Ángeles (2008). Percepciones, valores y actitudes ante el desarrollo sostenible. Detección de necesidades educativas en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 66(240), 327-343.

Navarro-Montaño, María José (2017). Mejorar la calidad de la educación inclusiva: propuesta de indicadores. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 122-143. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65952814007>

OECD. (2022) Review of Inclusive Education in Portugal. Retirado desde: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/review-of-inclusive-education-in-portugal\\_a9c95902-en#page252](https://read.oecd-ilibrary.org/education/review-of-inclusive-education-in-portugal_a9c95902-en#page252)

ONU: Asamblea General, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 Diciembre 1948, 217 A (III), disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html> [Accesado 5 Janeiro 2023]

Pegalajar, M. (2017). El futuro docente ante el uso de las TIC para la educación inclusiva. *Digital Education Review*. 31. 131-148. <http://greav.ub.edu/der/>

Perdomo, William (2016). Estudio de evidencias de aprendizaje significativo en un aula bajo el modelo Flipped Classroom. *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55, ISSN 1135-9250

Ponte, João (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Rev. Bolema*, 25, 105-132. [https://3336306e-6f85-4274-9150-a8de7f9d855e.filesusr.com/ugd/ea880e\\_9da5f67039b2452eab5580b42a63052a.pdf](https://3336306e-6f85-4274-9150-a8de7f9d855e.filesusr.com/ugd/ea880e_9da5f67039b2452eab5580b42a63052a.pdf)

Quaglia, Isabela & Vitti, Ivan (2016). A formação docente e a interação por meio das novas tecnologias educacionais. *Revista Conhecimento e Educação*, 1, 11-118. ISBN 978-85-459-0399-4

Rodrigues, David (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*. In: Rodrigues, D. (org.) *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. Lisboa: Summus Editorial. 299-318.

Ruíz, Patricia (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Revista Temas para la Educación*, 8. ISSN:1989-4023.

Sacristán, José & Pérez, Ángel (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. (12.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Sacristán, José (1998). A educação obrigatória e o otimismo em relação ao progresso. In *A Educação obrigatória seu sentido educativo e social*. Ed. ARTMED.

Sampaio, Marta, & Leite, Carlinda (2018). Mapping social justice perspectives and their relationship with curricular and schools' evaluation practices: Looking at scientific publications. *Education as Change*, 22(1). <https://doi.org/10.25159/1947-9417/2146> JCR; Scopus

Schiavone, Andressa & Assis, Ana (2016). O lúdico na educação infantil brincar, imaginar e criar. *Revista Conhecimento e educação*. 1, pp. 30-39. ISBN 978-85-459-0399-4

Sergeevna, Olesya & Vladimirovna, Svetlana (2015). Features of the Information and Communication Technology Application by the Subjects of Special Education. *Review International education studies*. 8(6). ISSN 1913-9020 E-ISSN 1913-9039

Stake, Robert (1995). *The art of case study research*. Lisboa:Editorial Sage.

Stoer, Stephen (2008). Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização pedagógica». *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 133-147.

Vieira, Ricardo (1999). Da multiculturalidade à educação intercultural: A antropologia da educação na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, 12, 123-162.

Wegerif, Rupert, & Dawes, Lyn (2004). *Developing Thinking and Learning with ICT: Raising Achievement in Primary Classrooms*. (1ª Ed.). Londres: RoutledgeFalmer.

Yuan, Huanshu (2018). Preparing Teachers for Diversity: A Literature Review and Implications from Community-Based Teacher Education. *Higher Education Studies*. 8(1), doi:10.5539/hes.v8n1p9

### **Legislação consultada**

Decreto - Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. (2018). Diário da República, 1.ª série - N.º 129. Ministério da Educação. Lisboa.

# APÊNDICES

## Apêndice 1

Exma sr<sup>a</sup> Diretora do Agrupamento de Escolas Óscar  
Lopes

**Assunto:** Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de Dissertação de Mestrado.

Paula Aguilera Cuevas, na qualidade de estudante do curso de Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade do Porto, sob orientação da Professora Doutora Preciosa Fernandes vem, por este meio, solicitar autorização para desenvolver, no Agrupamento de Escolas que V<sup>a</sup> Exa dirige, o estudo com o título provisório “Atenção à diversidade dos alunos na utilização das Tecnologias Digitais no seu processo de aprendizagem”, e cujo objetivo geral é conhecer, e caracterizar, práticas de ensino-aprendizagem com recursos às tecnologias digitais desenvolvidas por professores do 1<sup>o</sup> ciclo do ensino básico. Para isso serão realizadas algumas entrevistas aos/ às professores/as, bem como, se por elas for autorizado, o acompanhamento da sua prática docente em contexto de sala de aula. A recolha de dados, e todos os procedimentos a seguir, respeitarão, na integra, os princípios éticos da investigação, nomeadamente o anonimato e a confidencialidade dos participantes, e do Agrupamento de Escolas. Manifesto, assim, a minha total disponibilidade para qualquer esclarecimento sobre o estudo a desenvolver.

Pede deferimento,

Porto, Setembro de 2022.

A investigadora responsável:

Paula Aguilera Cuevas ([pau.aguilera.cuevas@gmail.com](mailto:pau.aguilera.cuevas@gmail.com))

Deferido,

A directora: Maria Luísa Gama Silva Santos

## Apêndice 2

### Termo de Consentimento Livre e

#### Esclarecido Professores

No âmbito da conclusão do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação da Professora Doutora Preciosa Fernandes, Paula Aguilera Cuevas está a realizar uma investigação com o título provisório “Atenção à diversidade dos alunos na utilização das Tecnologias Digitais no seu processo de aprendizagem”, para o qual pede a Vossa colaboração.

Este estudo tem como objetivos:

- Conhecer, e caracterizar, práticas de ensino-aprendizagem com recurso às tecnologias digitais desenvolvidas por professores do 1º ciclo do ensino básico.
- Compreender como os profesoeres gerem, do ponto de vista pedagógico, a diversidade dos alunos em situações de ensino-aprendizagem que requerem a utilização de Tecnologias Digitais.

Para tal, vem solicitar a sua colaboração neste estudo para a realização de uma entrevista e, se autorizar, o acompanhamento da sua prática docente em contexto de sala de aula durante um período a acordar. A entrevista será gravada para posterior transcrição, sendo assegurado os cuidados éticos, confidencialidade e anonimato da instituição e dos/as profissionais entrevistados/as. Tendo em conta estes aspetos e os objetivos que norteiam a pesquisa, a sua colaboração no estudo não oferece nenhum risco acrescido. A sua participação é voluntária, podendo deixar de colaborar a qualquer momento.

Agradecendo antecipadamente a sua colaboração solicito a assinatura deste documento

-----

Tendo tido conhecimento sobre os objetivos do estudo e os procedimentos metodológicos previstos para a sua realização, declaro que aceito colaborar na investigação e que concordo com as condições aduzidas.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Contato das pesquisadoras: Paula Aguilera Cuevas  
([pau.aguilera.cuevas@gmail.com](mailto:pau.aguilera.cuevas@gmail.com))

### Apêndice 3

#### Consentimento dos pais e encarregados de Educação.

Pais e Encarregados de Educação da Escola do Mar:

Meu nome é Paula Aguilera Cuevas, e venho apresentar e informar sobre o estudo que estou a desenvolver no âmbito da conclusão do curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação da Professora Doutora Preciosa Fernandes. O estudo tem por título “Atenção à diversidade dos alunos na utilização das Tecnologias Digitais no seu processo de aprendizagem” e como objetivo geral: Conhecer, e caraterizar, práticas de ensino-aprendizagem com recursos às tecnologias digitais desenvolvidas por professores do 1º ciclo do ensino básico.

O estudo, já autorizado pela Diretora do Agrupamento de Escolas Óscar Lopes, pela coordenadora da Escola do Mar e pela professora titular, prevê um tempo de acompanhamento da prática letiva da professora no período de outubro, novembro e dezembro de 2022. Por essa razão, peço a sua autorização, e consentimento, para que possa fazer esse acompanhamento na respetiva turma da qual o seu/sua filho/a faz parte.

O uso das informações será apenas para fins exclusivamente académicos, e não será realizado nenhum procedimento ou intervenção com as crianças, pois o foco da pesquisa estudo são as práticas da professora. Coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos acerca do estudo desenvolvido.

Eu, \_\_\_\_\_ (Pais ou Responsável Legal), concordo  
que

a estudante de mestrado Paula Aguilera Cuevas, acompanhe a turma do meu/minha  
filho/a no período de outubro, novembro e dezembro de 2022.

Contatos da pesquisadora: Paula Aguilera Cuevas Email: [pau.aguilera.cuevas@gmail.com](mailto:pau.aguilera.cuevas@gmail.com)

## **Apêndice 4**

### **Guião da Entrevista Coordenador Pedagógico e Coordenador de Estabelecimento**

**Tema de Estudo:** Tecnologias digitais (TD) no 1.º ciclo do ensino básico e inclusão/atenção à diversidade dos alunos.

#### **Objetivos:**

- Conhecer o lugar das tecnologias digitais no primeiro ciclo do ensino básico (CEB);
- Caracterizar conceções de inclusão/atenção à diversidade de professores do 1º CEB.
- Identificar relações entre as conceções de inclusão/atenção dos professores a diversidade dos alunos e as suas práticas curriculares.
- Caracterizar situações de ensino-aprendizagem com recurso a TD e a sua relação com a inclusão/atenção à diversidade dos alunos.

Blocos	Objetivos específicos	Perguntas/tópicos
Apresentação e Legitimação da entrevista.	<p>Obrigado pela sua disponibilidade e participação no estudo.</p> <p>Garantir o direito à privacidade, bem como a confidencialidade da informação recolhida, tanto nas observações como na entrevista.</p> <p>Esclarecer o objetivo da entrevista.</p> <p>A entrevista tem como objetivo coletar informações em relação ao uso de tecnologias digitais para atenção à diversidade nas práticas curriculares, sendo este instrumento um complemento às observações de práticas curriculares já realizadas em duas turmas da escola com dois professores diferentes.</p>	<p>A entrevista insere-se na concretização de um trabalho de investigação desenvolvido no domínio do Mestrado em Ciências da Educação do domínio das Tecnologias Digitais.</p> <p>O anonimato e confidencialidade dos dados obtidos por esta entrevista é garantido, onde as opiniões e informações fornecidas são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.</p> <p>É solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.</p>

<p>Atenção diversidade/inclusão dos alunos.</p>	<p>Compreender a perspectiva dos professores sobre a atenção à diversidade e a concepção de uma escola inclusiva.</p> <p>Compreender na perspectiva dos professores a mudança que a escola tem enfrentado no atendimento à diversidade dos alunos.</p>	<p>Tendo em conta que a escola hoje é uma escola inclusiva, quais são, em sua opinião, os maiores desafios que enfrenta no seu cotidiano profissional?</p> <p>Em sua perspectiva como definiria “uma escola inclusiva”?</p> <p>Sente que estamos hoje perante uma escola inclusiva? Porquê?</p> <p>Sente que, em termos de organização e supervisão das práticas curriculares, os professores enfrentam novos desafios ao acolherem uma diversidade de alunos nas suas salas de aula?</p> <p>Na sua perspectiva, os professores estão preparados para atender à diversidade do alunado?</p> <p>A nível organizacional, nota alguma mudança ou novos desafios no atendimento a uma diversidade de alunos?</p> <p>Sente que, a nível organizacional e de liderança, a escola de hoje está</p>
---	--	---

		<p>preparada para abordar a atenção à diversidade dos alunos?</p> <p>Quais são as grandes dificuldades que as escolas enfrentam, face à diversidade dos alunos?</p>
<p>Uso das TD e as suas práticas curriculares, acessibilidade e benefícios destas no trabalho dos professores e nas aprendizagens dos alunos.</p>	<p>Compreender a importância da oferta de tecnologias digitais nas escolas para a concretização das práticas curriculares.</p> <p>Compreender a funcionalidade que os professores conferem às tecnologias digitais na realização das suas práticas curriculares.</p>	<p>Pensando agora na relação entre uma educação inclusiva e atenta à diversidade e outra das mudanças a nível global e que tem tido impacto na educação que é a utilização de tecnologias digitais.</p> <p>Gostaria de a ouvir sobre que importância que atribui às tecnologias digitais na escola? E no seu trabalho em contexto da organização, utiliza as Tecnologias digitais? Os professores da escola utilizam as tecnologias digitais?</p> <p>Pode dar alguns exemplos de uso das tecnologias digitais?</p> <p>Que vantagens identifica na utilização das tecnologias digitais?</p> <p>Existe alguma tecnologia digital em particular que ache realmente indispensável hoje numa sala de aula?</p>

<p>Relações entre concepção de professores sobre a inclusão/atenção à diversidade dos alunos e às suas práticas curriculares.</p>	<p>Identificar relações entre concepção de professores sobre a inclusão/atenção à diversidade dos alunos e às suas práticas curriculares</p> <p>Identificar benefícios do uso das tecnologias digitais para atender à diversidade do alunado.</p>	<p>Agora, unindo os temas que abordamos na entrevista, das vantagens acima mencionadas em termos do uso das tecnologias digitais nas práticas curriculares e na escola para todos.</p> <p>Quais os benefícios que identifica na utilização das tecnologias digitais face a uma escola inclusiva?</p> <p>Na sua perspectiva o recursos às tecnologias digitais beneficia a inclusão dos alunos? Em que aspetos? Pode dar um exemplo concreto de um desses benefícios?</p> <p>Existem limitações ou desvantagens das tecnologias digitais que você possa identificar ao usá-las com a diversidade dos alunos?</p> <p>No trabalho administrativo, organizacional e de supervisão no que diz respeito à atenção à diversidade dos alunos, há alguma diferença identificada no trabalho com e sem tecnologias digitais?</p> <p>Há alguma outra ideia que queira acrescentar?</p>
---	---	---

		Muito obrigada pela sua colaboração!
Observações		

## Apêndice 5

### Guião de Entrevista às Professoras

**Tema de Estudo:** Tecnologias digitais (TD) no 1.º ciclo do ensino básico e inclusão/atenção à diversidade dos alunos.

#### **Objetivos:**

- Conhecer o lugar das tecnologias digitais no primeiro ciclo do ensino básico (CEB);
- Caracterizar conceções de inclusão/atenção à diversidade de professores do 1º CEB.
- Identificar relações entre as conceções de inclusão/atenção dos professores a diversidade dos alunos e as suas práticas curriculares.
- Caracterizar situações de ensino-aprendizagem com recurso a TD e a sua relação com a inclusão/atenção à diversidade dos alunos.

Blocos	Objetivos	Perguntas/tópicos
<p>Apresentação e Legitimação da entrevista.</p>	<p>Obrigado pela sua disponibilidade e participação no estudo.</p> <p>Garantir o direito à privacidade, bem como a confidencialidade das informações recolhidas tanto nas observações como na entrevista.</p> <p>Esclarecer o objetivo da entrevista.</p> <p>A entrevista tem como objetivo recolher informação relativa à utilização das tecnologias digitais para a atenção à diversidade nas práticas curriculares, sendo este instrumento um complemento às observações já feitas das aulas.</p>	<p>A entrevista insere-se na concretização de um trabalho de investigação desenvolvido no domínio do Mestrado em Ciências da Educação do domínio das Tecnologias Digitais.</p> <p>O anonimato e confidencialidade dos dados obtidos por esta entrevista é garantido, onde as opiniões e informações fornecidas são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.</p> <p>É solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.</p>
<p>Atenção à diversidade/inclusão dos alunos.</p>	<p>Compreender a perspetiva dos professores sobre a atenção à diversidade e a conceção de uma escola inclusiva.</p>	<p>Tendo em conta que a escola hoje é uma escola inclusiva, quais são, na sua opinião, os maiores desafios que os professores enfrentam no seu quotidiano profissional?</p>

	<p>Compreender na perspectiva dos professores a mudança que a escola tem enfrentado no atendimento à diversidade dos alunos.</p>	<p>Na sua perspectiva como definiria “uma escola inclusiva”?</p> <p>Sente, como professor, que hoje estamos perante uma escola inclusiva?</p> <p>Na sua perspectiva, os professores estão preparados para atender à diversidade do alunado?</p> <p>Sente que, enquanto professor, enfrenta novos desafios ao acolher uma diversidade de alunos nas suas salas de aula?</p> <p>Quais são as grandes dificuldades que os professores enfrentam na sala de aula, face à diversidade dos alunos?</p>
<p>Uso das TD e as suas práticas curriculares, acessibilidade e benefícios destas no trabalho dos professores e nas aprendizagens dos alunos.</p>	<p>Compreender a importância da oferta de tecnologias digitais nas escolas para a concretização das práticas curriculares.</p> <p>Compreender a funcionalidade que os professores conferem às tecnologias digitais na realização das suas práticas curriculares.</p>	<p>Pensar agora na relação entre uma educação inclusiva e atenta à diversidade e outra das mudanças a nível global e que tem tido um impacto na educação que é o uso das tecnologias digitais.</p> <p>Gostaria de ouvir sobre que importância atribui às tecnologias digitais na escola?</p> <p>E no seu trabalho em contexto de sala de aula, utiliza as Tecnologias digitais?</p>

		<p>Pode dar alguns exemplos de práticas curriculares em que tenha utilizado as tecnologias digitais?</p> <p>Que vantagens identifica na utilização das tecnologias digitais no seu trabalho com os alunos?</p> <p>Existe uma tecnologia digital específica que acha realmente indispensável numa sala de aula hoje?</p>
<p>Relações entre concepção de professores sobre a inclusão/atenção à diversidade dos alunos e às suas práticas curriculares.</p>	<p>Identificar relações entre as concepções de professores à diversidade dos alunos e as suas práticas curriculares.</p> <p>Identificar os benefícios do uso das tecnologias digitais para atender à diversidade do alunado.</p>	<p>Agora, juntando temas que abordamos na entrevista, das vantagens acima mencionadas em termos do uso das tecnologias digitais nas práticas curriculares.</p> <p>Que benefícios identifica com o uso de tecnologias digitais versus uma escola inclusiva?</p> <p>Em sua perspectiva o recurso às tecnologias digitais beneficia a inclusão dos alunos? Em que aspetos? Pode dar um exemplo concreto de um desses benefícios?</p> <p>Existem limitações ou desvantagens das tecnologias digitais que você possa identificar ao usá-las versus a diversidade dos alunos?</p>

		Há alguma outra ideia que queira acrescentar? Muito obrigada pela sua colaboração!
Observações		

## Apêndice 6

### Análises Notas de Terreno

#### Tecnologias Digitais no 1º Ciclo do Ensino Básico e Inclusão/Atenção à diversidade dos alunos.

##### Objetivos:

- Conhecer o lugar das tecnologias digitais no primeiro ciclo do ensino básico (CEB);
- Caracterizar concepções de inclusão/atenção à diversidade de professores do 1º CEB.
- Identificar relações entre as concepções de inclusão/atenção dos professores a diversidade dos alunos e as suas práticas curriculares.
- Caracterizar situações de ensino-aprendizagem com recurso a TD e a sua relação com a inclusão/atenção à diversidade dos alunos.

##### Categorias:

1. Atenção à Diversidade	Comentarios/inferências
<p>Prof A e B: É igualmente importante ter em conta a situação socioeconómica dos alunos que frequentam a escola, geralmente de baixo nível socioeconómico. (Nota de terreno, 8 Novembro 2022)</p> <p>Prof A e B: “Conversei também com a equipa de apoio, que me conta mais detalhes da escola, onde há 266 alunos matriculados, tem 9 professores titulares, 4 de apoio e 12 assistentes, além da equipa multidisciplinar onde conheço a psicóloga escolar que menciona a situação de fragilidade em geral dos alunos, que necessitam de múltiplos apoios do seu departamento (apoio escolar), tanto pessoalmente como em família.” (Nota de terreno, 8 Novembro 2022)</p>	<p>A professora B nem sempre tem uma atitude coerente perante a atenção dos diferentes ritmos de aprendizagem, às vezes revela menor atenção para com alunos que apresentam ritmos de aprendizagem diferentes mas, noutras, senta-se ao lado de um</p>

<p>Prof A: Os alunos impressionam pela diversidade em termos do seu nível socioeconómico, parece que na sala de aula há alunos com melhores condições do que outros, (por comentários feitos sobre o seu dia a dia, férias ou viagens) o que é confirmado posteriormente com a professora. (Nota de terreno, 15 Novembro 2022)</p>	<p>aluno que necessita de apoio para explicar com mais pormenor.</p>
<p>Prof B: Se alguém precisa de ajuda, a professora então ajuda um a um pessoalmente, então eles fazem a atividade no quadro todos juntos. (Nota de terreno, 22 Novembro 2022)</p>	<p>Parece não sempre haver transferência de informações sobre como foi o processo de ensino-aprendizagem da</p>
<p>Prof B: A professora desafia um aluno porque ele se mexe constantemente, mexe as pernas, diz-lhe que se não estiver interessado na aula pode sair, aparentemente é um aluno que tem problemas de atenção e tem dificuldade em manter a calma. Isso chama-me à atenção, já que eu não tinha notado o movimento das pernas dele, o que eu poderia considerar "normal". (Nota de terreno, 24 Novembro 2022)</p>	<p>professora diferencial para a professora A, pelo menos no momento em que as atividades são realizadas.</p>
<p>Prof B: Uma criança tem dificuldade em fazer uma atividade de matemática, a professora explica pessoalmente mas o aluno não consegue acompanhar os seus colegas, a professora desafia-o "duro" na frente de todos, dizendo que ele com outro aluno são os mais lentos e conversam. (Nota de terreno, 29 Novembro 2022)</p>	<p>A Prof B, apesar de explicar diferentes estratégias para realizar uma atividade, não tem tempo para perceber qual é o melhor para cada aluno.</p>
<p>Prof B: Fico impressionada com a diferença que a professora faz com esses alunos que realmente acham que têm mais dificuldades, identificando-os assim na frente de seus colegas e dizendo-lhes dessa forma. (Nota de terreno, 29 Novembro 2022)</p>	<p>Trabalho especializado e individualizado com alunos que necessitam de apoio da turma A</p>
<p>Prof A: Alguns alunos necessitam de apoio e a professora vai ter com eles um a um para os apoiar. (Nota de terreno, 29 Novembro 2022)</p>	<p>mostra o tipo de apoio prestado pela escola</p>
<p>Prof A: Existem 3 alunos que recebem apoio da equipa especializada</p>	<p>face à inclusão,</p>

<p>da escola, pelo que por vezes trabalham fora da sala de aula com a professora diferencial. (Nota de terreno, 1 Dezembro 2022)</p> <p>Prof A: A professora passa muito tempo explicando cada desempenho e envolvendo todo o curso na atividade. (Nota de terreno, 1 Dezembro 2022)</p> <p>Prof B: Na atividade um aluno necessita de apoio e a professora percebe, senta-se ao seu lado e explica individualmente a atividade utilizando as mesmas estratégias que utilizava anteriormente, mas a uma velocidade inferior. (Nota de terreno, 6 Dezembro 2022)</p> <p>Prof B: A professora explica usando diferentes estratégias em geral e dedica um tempo para explicar cada uma delas oralmente, mas nunca pergunta qual é o favorito de cada aluno ou qual deles usa ao realizar os exercícios de subtração ou adição. (Nota de terreno, 6 Dezembro 2022)</p> <p>Prof A: O trabalho é mais autónomo, os alunos avançam no guia ao seu próprio ritmo e a professora revê os guias um a um indicando "revisão" quando encontra erros e se os alunos voltam a cometer erros, realiza os exercícios com eles. (Nota de terreno, 6 Dezembro 2022)</p> <p>Prof A: A professora chama a atenção para uma criança por mover continuamente as pernas. (Nota de terreno, 6 Dezembro 2023)</p> <p>Prof B: Quando um aluno não compreende, a professora, embora se preocupe e explique novamente, não muda a metodologia ou a estratégia de ensino, apenas a velocidade de transmissão da informação; Isso é suficiente? (Nota de terreno, 6 Dezembro 2022)</p> <p>Prof A: Vê-se que neste curso as crianças necessitam de mais apoio</p>	<p>incluindo especialidades como psicologia.</p> <p>O trabalho fora da sala comum para os alunos que necessitam de apoio faz com que eles fiquem para trás em outras atividades realizadas pelos seus colegas.</p> <p>Aparentemente, as Prof A e B dedicam tempo para que seus alunos façam as atividades, mas não para ensiná-los de outra maneira para que aprendam de forma significativa. Não há evidências de que a Prof A e B realizem atividades diferenciadas para os seus alunos que precisam.</p> <p>Deduz-se, a partir das atitudes em diferentes ocasiões, que a Prof B incentiva "somos todos iguais", parecendo que a</p>
--	---

<p>pelo que o trabalho é mais lento em grupo e a professora deve ir individualmente apoiar mais alunos. (Nota de terreno, 8 Dezembro 2022)</p> <p>Prof A: é apresentado um novo aluno que chegou (ele não tinha ido este ano porque estava no Brasil mas já pertencia ao curso no ano passado), ele se apresenta com seu nome e seu diagnóstico "autismo", o curso fala sobre o diagnóstico desde que os alunos começam a comentar sobre ele e o aluno é claro. (Nota de terreno, 13 Dezembro 2022)</p> <p>Prof A: A recepção dos colegas ao aluno com diagnóstico é muito natural da parte deles, não gera grande diferença, apenas curiosidade, o que pode ser natural. (Nota de terreno, 13 Dezembro 2022)</p> <p>Prof A: Há 2 alunos que necessitam de apoio para que os alunos ditem a sua carta à professora e depois só copiam a carta a limpo. (Nota de terreno, 15 Dezembro 2022)</p> <p>Prof B: Os alunos enquanto coloram o desenho de Natal, a professora pergunta-lhes como costumam passar o Natal, na companhia de quem, o jantar natal é comentado e quando abrem os presentes, o que revela diferenças nos costumes da casa de cada aluno, de acordo com as suas origens e culturas. (Nota de terreno, 15 Dezembro 2022)</p> <p>Prof A: O aluno com autismo enquanto os seus colegas realizam a atividade lê um livro, a leitura que não é feita constantemente, é facilmente distraído e muda de página do livro; Não existe uma atividade diferenciada do mesmo objetivo dos seus pares. (Nota de terreno, 10 Janeiro 2023)</p>	<p>expressão é significativa na atenção à diversidade.</p> <p>Aparentemente não há consciência por parte das professoras para a parte sensorial dos alunos, como condição para participar das atividades escolares, por exemplo, as cadeiras são grandes para a maioria, que está com os pés pendurados, que também afeta todos os alunos.</p> <p>Após a leitura em ambas as turmas de uma história de uma criança com síndrome de Down (Gosto de ti porque sim) conclui-se que somos todos iguais e diferentes ao mesmo tempo, reconhecendo semelhanças e diferenças.</p>
--	--

<p>Prof A: O aluno com autismo frequenta as aulas, sente-se confortável às vezes, no entanto, não acompanha a aula como os seus colegas, o que é evidente para todos. Apesar disso, não existe nenhuma atividade ou metodologia adaptada aos seus interesses para trabalhar o conteúdo da aula. (Nota de terreno, 10 Janeiro 2023)</p>	<p>Os alunos da turma A recebem um colega com "diagnóstico" de uma forma muito natural.</p>
<p>Prof A: A metodologia do trabalho com alunos que necessitam de apoio da equipa especializada da Turma A muitas vezes deixa-os de fora das atividades que ocorrem na sala de aula e ficando para trás. (Nota de terreno, 12 Janeiro 2023)</p>	<p>A Turma A é reconhecida como uma sala de aula diversificada em termos socioeconómicos presentes nos seus alunos.</p>
<p>Prof A: Durante a aula os alunos com NEE saem para trabalhar em momentos diferentes com a professora diferencial. (Nota de terreno, 12 Janeiro 2023)</p>	<p>A Professora A permite que os alunos avancem principalmente ao seu próprio ritmo de aprendizagem em tarefas iguais.</p>
<p>Prof A e B: Hoje olho para os móveis da sala, onde a maioria dos alunos não consegue descansar os pés no chão. As cadeiras são muito altas para o seu tamanho e, apesar de ser uma peça de mobiliário "nova" e fofa, parecem não ser adequados para os alunos. Em relação ao mesmo, nestes casos, há alunos que apresentam diagnósticos relacionados com o sensorial e nem todos têm apoio nos pés, apenas visualizo 1/4, pergunto-me se é uma coincidência ou não esta lacuna. (Nota de terreno, 24 Janeiro 2023)</p>	
<p>Prof B: Um aluno mostra os seus trabalhos de casa e a professora reforça positivamente o seu progresso, o que não é a primeira vez que acontece, o aluno orgulha-se das palavras da professora. (Nota de terreno, 31 Janeiro 2023)</p>	
<p>Prof A: Os alunos com NEE não participam na atividade em pares, uma vez que irão trabalhar com uma educadora diferencial. (Nota de</p>	

terreno, 2 Fevereiro 2023)

Prof B: Iniciam a aula preenchendo painéis (sem comentar), enquanto a professora entrega atividades específicas para os alunos que têm dislexia, comenta que é para treinar em casa. (Nota de terreno, 7 Fevereiro 2023)

Prof B: Apesar de a professora demonstrar maior interesse e apoio aos alunos com dislexia, no dia-a-dia não houve diferenças nas metodologias ou estratégias de ensino-aprendizagem com o aluno, é o mesmo para todos, em geral, utilizando metodologia passiva. (Nota de terreno, 7 Fevereiro 2023)

Prof B: Começam a trabalhar matemática, adição e subtração, onde os alunos mostram dificuldades (ainda) e a professora chama a atenção para isso. (Nota de terreno, 7 Fevereiro 2023)

Prof B: Muitos alunos não compreenderam a multiplicação, pelo que a professora repete a mesma explicação, no entanto não procura outra metodologia ou outra estratégia para as explicar. (Nota de terreno, 14 Fevereiro 2023)

Prof B: A professora manda ler um texto em casa, principalmente instrui um aluno em voz alta a ler muito porque ele precisa ler mais do que os outros. (Nota de terreno, 14 Fevereiro 2023)

Prof B: Leram uma história sobre amor chamada "Gosto de ti porque sim" de uma mãe que escreve para seu filho com síndrome de Down, referindo-se ao fato de que, no fundo, somos todos iguais. (Nota de terreno, 14 Fevereiro 2023)

Prof A: A história "Gosto de ti porque sim" é lida, eles comentam

<p>sobre ela juntos e então cada um desenha num coração o que tem no seu coração (enquanto a professora projeta músicas relacionadas com amor). Concluir que todos são iguais e diferentes ao mesmo tempo. (Nota de terreno, 14 Fevereiro 2023)</p> <p><i>Achei aos alunos muito autónomos e solidários entre eles quando é necessário apoio quem está ao seu lado ajuda, o que vi em mais do que um caso, onde o professor estava sempre pendente de apoio. (Nota de terreno, 10 Novembro 2022)</i></p>	
<p>- 1.1 Metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem</p>	
<p>Prof A: A professora pensa que não utiliza tecnologias na realização da atividade e comenta assim, uma vez que sabe o propósito da observação que estou fazendo e o objetivo da pesquisa em si, no entanto, observa-se que para a pronúncia dos ditongos ela utiliza paus de madeira com ímãs que estão ancorados no quadro negro, a fim de apoiar a consciência fonológica na produção dos mesmos, suporte que podemos considerar uma inovação pedagógica, mas não como tecnologia digital diretamente. (Nota de terreno, 15 Novembro 2022)</p> <p>Prof B: A professora B dá as mesmas instruções para todos na sua aula. (Nota de terreno, 22 Novembro 2022)</p> <p>Prof A: A professora A também dá as mesmas instruções para todos na sua aula. (Nota de terreno, 22 Novembro 2022)</p> <p>Prof A e B: Os alunos de ambas as professoras conhecem e respeitam muito bem as rotinas. (Nota de terreno, 29 Novembro 2022)</p>	<p>As professoras A e B pensam e reconhecem que não utilizam muita tecnologia em suas aulas, no entanto, observa-se inovação em algumas práticas (principalmente na utilização de instrumentos de apoio como paus de madeira e corpóreos), que devem ser reconhecidas e estar atentas a elas, uma vez que obtêm benefícios ao aplicá-las.</p> <p>Os alunos das professoras A e B levam</p>

<p>Prof B: A professora chega, inicia a aula com a rotina de cumprimentos, painéis, uma criança é indicada para mudar cada painel, no entanto, nada é dito sobre o painel, como está o tempo, a data de hoje ou a frequência dos alunos. Tenho a impressão de que a rotina é cumprida apenas. (Nota de terreno, 29 Novembro 2022)</p>	<p>trabalho para casa apesar de terem passado muito tempo do dia na escola.</p>
<p>Prof A e B: As aulas em geral lembram as minhas aulas de 20 anos atrás, lembro-me delas sentadas e o professor transmitindo informações oralmente geralmente com apoio visual, mas a diferença está no suporte visual, que foi escrito pelo professor diretamente e hoje é projetado. (Nota de terreno, 29 Novembro 2022)</p>	<p>As professoras A e B em geral dão as mesmas instruções de atividade para todos.</p>
<p>Prof A e B: Os alunos de ambas as professoras enchem os painéis de cada sala aparentemente a cumprir, mas não são comentados. (Nota de terreno, 1 Dezembro 2022)</p>	<p>Os alunos das professoras A e B parecem conhecer e respeitar as suas rotinas, onde as professoras -a e B não aproveitam as instâncias de</p>
<p>Prof. A e B: Impressiona-me a forma como os alunos se comportam em geral, a ordem e o silêncio são sempre mantidos na sala de aula apesar de serem crianças "pequenas", onde os professores atraem a atenção para coisas que me parecem pequenas, tanto a professora da turma A e da turma B. (Nota de terreno, 6 Dezembro 2022)</p>	<p>preenchimento de painéis para trabalharem em conjunto, parece ser uma tarefa mais do que cumprir a rotina para iniciar a aula.</p>
<p>Prof A: A estratégia de trabalhar em pares é diferente do quotidiano dos alunos e complementa os seus conhecimentos entre eles, o trabalho em equipa e o apoio que dão uns aos outros é diretamente evidente. Considero uma forma "fácil" de mudar a rotina e motivar os alunos a fazerem novas atividades com benefícios extras para o conhecimento entregue através da própria atividade. (Nota de terreno, 8 Dezembro 2022)</p>	<p>Em geral, a atitude dos alunos das professoras A e B é passiva (Impressione</p>

<p>Prof A: Para a atividade o curso é dividido em duplas e em duplas eles vão em frente para realizar a atividade de um objeto, os alunos demonstram respeito pelo casal de alunos que estão à frente participando e mostram muita motivação e vontade de participar adiante na atividade, pois acho que pode ser uma atividade "diferente" e não demonstram medo ou vergonha de participar, mas muito pelo contrário, ansioso por participar, sem medo de errar. (Nota de terreno, 8 Dezembro 2022)</p> <p>Prof A e B: Estou curiosa que quase sempre levem trabalhos para casa, tendo em conta que estão na escola das 9 da manhã às 5 da tarde (pelo menos este dia). (Nota de terreno, 15 Dezembro 2022)</p> <p>Prof A: a professora escreve texto no quadro enfatizando as regras ortográficas e os alunos copiam-no autonomamente no seu livro, no final de cada livro é revisto pela professora, onde se houver erros são marcados e feitos novamente. (Nota de terreno, 10 Janeiro 2023)</p> <p>Prof B: depois trabalham com "corpóreos" em tamanho real do esqueleto e outro dos órgãos do corpo, onde os alunos podem manipulá-los livremente, associando-se ao que é explicado oral e visualmente no quadro. (Nota de terreno, 17 Janeiro 2023)</p> <p>Prof A: A atividade realizada com "corporeos" mostrou os alunos realmente motivados a participar, sendo uma atividade diferente do que estão acostumados, demonstrando interesse em participar e aprender ao mesmo tempo, o que não é visto todos os dias. (Nota de terreno, 17 Janeiro 2023)</p> <p>Prof A: A professora explica que hoje eles vão começar a trabalhar em duplas armados pela professora para que mudem de posição para</p>	<p>perfeitamente em uma sala tranquila).</p> <p>Em geral, as aulas das professoras A e B utilizam metodologia passiva, onde o principal é a transferência de informação das professoras para os alunos com apoio visual na maioria dos casos (metodologia passiva tradicional).</p> <p>Reconhece-se uma mudança na estratégia de ensino-aprendizagem da professora B, que consiste em desafiar os alunos e a professora A quando trabalham em pares com os alunos, onde ambas as estratégias motivam a participação dos alunos e reconhecem os benefícios dos mesmos.</p>
--	---

<p>trabalhar com o parceiro; A ideia é compartilhar conhecimento, discutir e realizar atividades em conjunto. (Nota de terreno, 2 Fevereiro 2023)</p> <p>Prof A: Os alunos reconhecem o quão boa foi a mudança de modalidade de trabalho quando trabalham em duplas, reconhecem o apoio e os benefícios que isso lhes oferece. (Esta modalidade não é muito utilizada e os alunos realmente mostram motivação antes desta simples mudança no trabalho diário) (Nota de terreno, 2 Fevereiro 2023)</p> <p>Prof A: Após o preenchimento do guia, as sequências numéricas são trabalhadas no quadro com suporte visual (placas de madeira que são coladas no quadro), elas fazem diferentes sequências numéricas juntas. (Nota de terreno, 9 Fevereiro 2023)</p> <p>Prof B: a professora "brinca" com os alunos e os confronta com um "desafio" contra eles com simples multiplicações. Atividade em que os alunos respondem muito bem, refletem que gostam de competir e nessa modalidade trabalham felizes. (Nota de terreno, 14 Fevereiro 2023)</p>	
<p>- 2. Utilização das Tecnologias Digitais nas práticas curriculares</p>	
<p>Prof. Informática: “O professor apresenta-se e depois eu apresento-me, apresenta a turma em geral e a atividade que estão a fazer onde os alunos dizem-me que já sabem ligar o computador sem necessitar de apoio e que têm estado a trabalhar em “wordwall”, por isso o professor diz-lhes para me provarem. Os estudantes ligam o computador, procuram "word" e o professor começa a explicar a funcionalidade do word, depois escrevem o seu nome no programa”.</p>	<p>Em Informática parece que os alunos usam mais ferramentas em relação às tecnologias digitais e às suas funcionalidades.</p> <p>As professoras A e B têm, pelo menos, tecnologias digitais</p>

<p>(Nota de terreno, 10 Novembro 2022)</p> <p>Prof. A e B: Possuem retroprojektor, computador, alto-falantes, em bom estado e sempre funcionando, o que torna as aulas mais agradáveis e dinâmicas. (Nota de terreno, 15 Novembro 2022)</p> <p>Prof B: se eles não sabem o significado de uma palavra eles procuram no google (eles pesquisaram atlas e glutão). (Nota de terreno, 22 novembro 2022)</p> <p>Prof B: Eles trabalham português numa atividade numa folha, a atividade é projetada com os dados e a instrução é dada em geral para todos com a leitura a ser projetada. (Nota de terreno, 22 Novembro 2022)</p> <p>Prof A: A professora projeta imagens com os direitos e explica cada direito, eles falam abertamente sobre cada direito e dão exemplos, torna-se numa conversa muito agradável onde não há pressa e a professora aproveita para ouvir todos os seus alunos. (Nota de terreno, 22 Novembro 2022)</p> <p>Prof B: Atividade é realizada com livro de matemática, a professora abre o seu livro digital, que é projetado. (Nota de terreno, 24 Novembro 2022)</p> <p>Prof B: Em seguida, a atividade é realizada no livro, a instrução do livro projetado é lida, as crianças fazem a atividade individualmente e, em seguida, a atividade é realizada no quadro onde uma criança passa de cada vez voluntariamente. (Nota de terreno, 24 Novembro 2022)</p> <p>Prof B: depois a professora projeta a página para trabalhar no quadro, pede a um aluno para ler a instrução, onde todos querem</p>	<p>básicas nas suas salas de aula de forma permanente.</p> <p>A professora B utiliza tecnologias digitais onde destaca o uso do google como motor de busca projetando a imagem quando os alunos não conhecem palavras em alguma atividade, projeta vídeos e música do youtube, projeta atividades a partir da "aula virtual" e principalmente o uso de tecnologias digitais é feito projetando as atividades do livro.</p> <p>A professora A e B utiliza tecnologias digitais principalmente para projetar atividades de livros, vídeos e atividades da "sala de aula virtual" e do youtube e também utiliza para uma</p>
---	---

<p>ler. (Nota de terreno, 29 Novembro 2022)</p> <p>Prof B: Depois, guardam o livro e tiram outro, leem as instruções (também projetadas) e realizam a atividade de escrever os números em ordem crescente e decrescente. (Nota de terreno, 29 Novembro 2022)</p> <p>Prof A: A professora projeta um texto no quadro que os alunos devem copiar no seu livro, respeitando espaços, letras maiúsculas, etc. A tecnologia digital é utilizada na projeção que faz com que o texto "apareça" no quadro mais rápido do que se a professora o tivesse escrito, otimizando o tempo. (Nota de terreno, 29 Novembro 2022)</p> <p>Prof A: a professora dá as instruções no quadro com a atividade projetada. (Nota de terreno, 1 Dezembro 2022)</p> <p>Prof B: A atividade fala sobre a vindima, que muitos alunos não conhecem, por isso a professora projeta a página do google e procura por "vindima", procura imagens e vídeos e fala sobre a atividade. O mesmo vale para os frutos característicos da estação. (Nota de terreno, 1 Dezembro 2022)</p> <p>Prof B: As tecnologias digitais são utilizadas para esclarecer dúvidas e são mostradas ferramentas aos alunos que podem utilizar para pesquisar informação indiretamente (neste caso o google), uma vez que têm as ferramentas para a sua utilização na ponta dos dedos. (Nota de terreno, 1 Dezembro 2022)</p> <p>Prof A: Os alunos voltam do almoço e começam a trabalhar num guia de matemática adicional, onde a professora dá instruções oralmente com o guia projetado no quadro. (Nota de terreno, 6 Dezembro 2022)</p>	<p>atividade um robô pedagógico disponível nas salas de aula.</p> <p>Face às falhas tecnológicas, afigura-se que não se procuram soluções maiores, em que os TD deixam de ser utilizados e as mesmas atividades planeadas são realizadas sem TD, o que demonstraria que, neste caso, as tecnologias digitais estariam substituindo um recurso existente ("antigo", como o quadro e o lápis) otimizando o trabalho da professora.</p>
--	--

Prof A: Enigmas são feitos com o uso de desenhos num guia, que é projetado no quadro, onde unem o desenho correspondente com a descrição. (Nota de terreno, 8 Dezembro 2022)

Prof A: Após o intervalo trabalhamos com o cuidado que deve ser tomado com determinados objetos utilizando um recurso da sala de aula virtual projetada no quadro, que possui imagens e sons e permite que os alunos participem ativamente. (Nota de terreno, 8 Dezembro 2022)

Prof A e B: Apesar de terem tecnologias digitais para uso em todas as aulas, até agora elas são usadas mais do que tudo para projetar as atividades dos livros e, no máximo, procurar vídeos no youtube, utilidade básica que poderia apresentar; Até agora não são utilizados para qualquer outro fim. (Nota de terreno, 8 Dezembro 2022)

Prof B: a professora projeta um vídeo no youtube que explica os valores de "x", fazem uma pausa e comentam juntos as frases do vídeo e que palavras soam com "x" nelas. (Nota de terreno, 8 Dezembro 2022)

Prof B: Os alunos realizam exercícios de relaxamento guiados pela professora com uma música projetada do youtube e de olhos fechados, depois comentam livremente como se sentiram durante o relaxamento. (Nota de terreno, 13 Dezembro 2022)

Prof B: Os alunos tiram o seu livro de matemática e a atividade é projetada no quadro. (Nota de terreno, 13 Dezembro 2022)

Prof A: Os alunos tiram o seu livro de matemática e a professora com uma linha numérica projetada na parede explica a atividade a ser feita. (Nota de terreno, 15 Dezembro 2022)

Prof B: O exercício de emergência é realizado com o pessoal da câmara, que frequenta a escola, um género de “conversa fiada” explicando emergências e o que deve ser feito projetando um *ppt* na biblioteca (assista aos dois segundos), em seguida, prossiga para realizar o exercício. (Nota de terreno, 15 Dezembro 2022)

Prof B: Há um problema com o computador da turma e a professora não consegue corrigi-lo e comenta "vamos fazer à moda antiga, sem computador". (Ela também não pede ajuda para corrigir o problema se realmente precisar do computador.) (Nota de terreno, 3 Janeiro 2023)

Prof A: A atividade do livro é realizada em relação às suas férias, eles escrevem o que mais gostaram, o que menos gostaram e comentaram sobre isso. A atividade é projetada no quadro. (Nota de terreno, 3 Janeiro 2023)

Prof. B: Começam a pintar um desenho relacionado com o inverno que a professora entrega e depois tiram o caderno de atividades, a atividade é projetada no quadro. (Nota de terreno, 3 Janeiro 2023)

Prof B: A aula começa com a professora distribuindo uma folha em branco para cada aluno e explicando que eles farão um origami de inverno que será um boneco de neve, para isso a professora mostra um vídeo projetado do youtube com as instruções para realizar o origami, onde a cada passo ela faz uma pausa para que ela e os seus alunos executem a etapa indicada. (Nota de terreno, 10 Janeiro 2023)

Prof B: fazem um segundo origami correspondente ao chapéu do boneco de neve fazendo o mesmo (vídeo projetado do youtube). (Nota de terreno, 10 Janeiro 2023)

Prof B: Após o intervalo a professora não consegue entrar na sala de

aula virtual por isso não consegue projetar a atividade, os alunos resolvem problemas matemáticos sem a projeção (adição e subtração), ... (Este último mostra que, neste caso, a tecnologia digital está apenas a substituir um recurso existente, com a vantagem de ser mais rápida, mas não aproveita outros benefícios que as tecnologias digitais possam ter). (Nota de terreno, 10 Janeiro 2023)

Prof A: Um vídeo é projetado na “aula virtual” sobre as mudanças do corpo até aos 9 anos de idade e relembra a mudança nos dentes, por isso comentam a palestra que fizeram na semana passada com as enfermeiras sobre saúde bucal. Eles também assistem a vídeos projetados sobre as mudanças na dentição. (Nota de terreno, 12 Janeiro 2023)

Prof A: Em seguida, a professora abre outra atividade da “aula virtual” com a rotina de higiene diária e cada um comenta se faz ou não. (Nota de terreno, 12 Janeiro 2023)

Prof B: a atividade é projetada e todos juntos fazem o texto onde a professora o escreve no quadro, então eles são responsáveis por copiá-lo para o seu livro corretamente usando as diferentes regras ortográficas comentadas em conjunto. (Nota de terreno, 12 Janeiro 2023)

Prof B: a explicação sobre os acentos é projetada no quadro, que a professora lê em voz alta e, em seguida, é projetado um guia de atividades, que cada um executa na sua posição individualmente e depois passa um a um para realizar um exercício do guia no quadro. (Nota de terreno, 17 Janeiro 2023)

Prof B: Continuam com um estudo do meio onde os principais órgãos do corpo são projetados no quadro, suas funções são comentadas.

(Nota de terreno, 17 Janeiro 2023)

Prof A: A atividade é projetada no quadro e realizada passando um aluno de cada vez. (Nota de terreno, 17 Janeiro 2023)

Prof A: ...para isso são utilizados o livro de cada um e as atividades projetadas a partir da "aula virtual". (Nota de terreno, 17 Janeiro 2023)

Prof A: Trabalham o cuidado em diferentes ambientes utilizando a atividade da aula virtual, que contém várias imagens com voz, onde cada um comenta as imagens projetadas e realiza a atividade do livro em relação a elas. (Nota de terreno, 17 Janeiro 2023)

Prof A: A professora comenta que hoje haverá uma atividade divertida por isso precisa da colaboração de todos. Ela apresenta aos alunos um robô educativo chamado "Doc" e, comenta que com ele reforçarão as indicações anteriormente trabalhadas na escola, correspondentes a: frente, esquerda, direita, atrás, etc. Explica que hoje eles vão jogar um jogo e será necessário lembrar dessas indicações para poder jogar; Eles terão que guiar o robô para chegar ao seu destino de acordo com onde o robô está e para onde ele tem que ir, o que eles saberão escolhendo um cartão aleatório que ele lhes mostrará. (Nota de terreno, 19 Janeiro 2023)

Prof B: A professora pede que retirem o livro do meio e realizem as atividades correspondentes, que também são projetadas no quadro. (Nota de terreno, 19 Janeiro 2023)

Prof B: É lido um texto do livro, que também é projetado no quadro. (Nota de terreno, 24 Janeiro 2023)

Prof A: Os alunos realizam uma atividade do livro de matemática em

relação ao gráfico de pontos, a atividade é projetada e eles realizam-na juntos onde alguns alunos vão para o quadro. (Nota de terreno, 24 Janeiro 2023)

Prof B: A professora pede-lhes que abram o livro na página X, projeta a página do livro no quadro e realizem atividades individualmente e depois que compartilhem as suas respostas no quadro passando uma a uma. (Nota de terreno, 31 Janeiro 2023)

Prof B: Em seguida, eles trabalham na compreensão da leitura, leem um texto projetado (do livro) juntos e, em seguida, respondem às perguntas individualmente; Demoram muito e mostram muita dificuldade. (Nota de terreno, 31 Janeiro 2023)

Prof A: Realizam uma atividade projetada sobre a diferença das letras explicadas, depois passam letra a letra para irem respondendo no quadro. (Nota de terreno, 31 Janeiro 2023)

Prof A: Eles abrem o livro de matemática e a professora explica a atividade com a página do livro projetado (eles trabalham gráficos e tabelas). (Nota de terreno, 2 Fevereiro 2023)

Prof B: Trabalham dando continuidade à atividade que faziam pela manhã, correspondendo à cópia de um texto que é projetado do quadro para o caderno, onde devem respeitar regras (espaços, letras maiúsculas, pontos, etc.) (Nota de terreno, 2 Fevereiro 2023)

Prof A: Reforçam o conteúdo oral e graficamente com a projeção de imagens no quadro. (Nota de terreno, 7 Fevereiro 2023)

Prof B: A aula começa após o almoço onde lhes é pedido que abram o livro de matemática na página X e comecem a realizar os exercícios que estavam pendentes individualmente, depois a atividade é

<p>projetada no quadro e completada uma a uma indo ao quadro. (Nota de terreno, 9 Fevereiro 2023)</p> <p>Prof A e B: As tecnologias utilizadas continuam sendo para a projeção das atividades que os alunos têm no papel, sem a incorporação de novas modalidades. (Nota de terreno, 9 Fevereiro 2023)</p> <p>Prof B: Continuam a trabalhar em matemática, eles começam a trabalhar na multiplicação, a explicação da multiplicação é realizada oralmente e, em seguida, um vídeo da explicação dela é projetado a partir da “aula virtual”. (Nota de terreno, 14 Fevereiro 2023)</p> <p>Prof A: O trabalho continua no livro de matemática, que é projetado no quadro. Primeiro cada aluno trabalha individualmente no seu livro e depois juntos resolvem as atividades no quadro. (Nota de terreno, 16 Fevereiro 2023)</p> <p>Prof B: A professora pede que abram o livro de português na página X, a página é projetada no quadro. (Nota de terreno, 28 Fevereiro, 2023)</p> <p>Prof A: É realizada uma atividade de compreensão de leitura relacionada com a leitura de um poema, onde o livro de português é projetado no quadro. (Nota de terreno, 28 Fevereiro 2023)</p>	
<p>- 2.1 Importância e Benefícios das Tecnologias Digitais nas práticas curriculares.</p>	
<p>Prof A: A atividade também é realizada projetando as instruções no quadro, onde os alunos já processam a instrução com mais de um sentido para a sua realização e compreensão (audição e visão), instância em que usam a tecnologia digital, que é básica, mas é</p>	<p>Infere-se que ao alterar ligeiramente a metodologia utilizando tecnologias digitais</p>

<p>usada. (Nota de terreno, 15 Novembro 2022)</p> <p>Prof B: Os alunos trabalham os números comuns, começam a aula com um conjunto de quiz da plataforma “wordwall” projetado; As crianças veem e aplaudem, ficam muito animadas e querem participar, ficam felizes. Elas se revezam e participam no jogo, vê-se confiança entre eles e não os vêjo com medo de participar. Estou impressionada com a motivação que lhes é dada para participar no jogo que é com pontos, a colaboração que ocorre no grupo durante o jogo e a atenção que todos prestam ao desenvolvimento do jogo. (Nota de terreno, 24 Novembro 2022)</p> <p>Prof B: Estou impressionada com a motivação que os alunos demonstram ao trabalhar em algo "diferente" das atividades do livro, como trabalhar com "wordwall" e como é fácil captar a sua atenção e desejo de participar. (Nota de terreno, 24 Novembro 2022)</p> <p>Prof B: Após a atividade realizada em "wordwall" os alunos ficam mais motivados e ansiosos para participar nas seguintes atividades, independentemente de serem da mesma modalidade ou não. (Nota de terreno, 24 Novembro 2022)</p> <p>Prof B: Os alunos demonstram interesse em mudar de atividade e neste caso assistem a um vídeo no youtube, um recurso totalmente acessível na sala de aula, que tem sempre internet e acesso aos computadores e é possível realmente ver a mudança na motivação dos alunos. (Nota de terreno, 8 Dezembro 2022)</p> <p>Prof B: A motivação dos alunos da professora B é evidente, que é produzida puramente pela visualização de um vídeo no quadro, uma vez que eles não estão acostumados a isso. (Nota de terreno, 8 Dezembro 2022)</p>	<p>acessíveis, os alunos da professora B (youtube) e os alunos da professora A (robô) reagem com felicidade e maior motivação à realização das atividades.</p> <p>Percebe-se que a "Sala de Aula Virtual" contém diferentes atividades que motivam a participação dos alunos nelas, que embora o professor B utilize mais, ambos os professores não as utilizam com frequência.</p> <p>O uso de tecnologias é percebido como facilitador e otimizador de tempo para as professoras.</p> <p>A projeção das instruções das atividades no quadro é reconhecida como benéfica uma vez que</p>
---	---

<p>Prof B: O uso de tecnologias continua a ser através da projeção das atividades no quadro, o que facilita o trabalho da professora e otimiza o tempo. (Nota de terreno, 5 Janeiro 2023)</p> <p>Prof A e B: Percebo que a “aula virtual” tem atividades variadas que são oferecidas como material aos professores e que são divertidas de fazer pelos alunos, tirando-os da rotina de trabalho com papel e lápis, ao mesmo tempo que lhes fortalece as habilidades sociais mas nem sempre são utilizadas. (Nota de terreno, 12 Janeiro 2023)</p> <p>Prof A: A professora A utiliza repetidamente o material disponível na “aula virtual”, mostrando sempre motivação aos alunos antes dessas atividades. (Nota de terreno, 17 Janeiro 2023)</p> <p>Prof A: Os alunos da Turma A, confrontados com a mudança na forma de trabalhar, estão muito motivados e entusiasmados por participar com o robô. Demonstam claramente ansiedade em participar, o que indica que é uma atividade diferente daquela a que estão habituados e a sua motivação torna-a evidente. (Nota de terreno, 19 Janeiro 2023)</p>	<p>processam a instrução com mais de um sentido para sua realização e compreensão (audição e visão).</p> <p>As TD aumentam o desenvolvimento de habilidades sociais.</p>
<b>1. Relação entre inclusão e práticas curriculares com T.D.</b>	
<p>Prof A: A professora diz-me que o aluno com autismo gosta muito de trabalhar no computador, o que pode significar que mais tarde ele use alguma tecnologia para trabalhar com ele, aproveitando a sua afinidade. (Nota de terreno, 13 Dezembro 2022)</p> <p>Prof A e B: Durante as aulas não há atividades diferenciadas entre os alunos aproveitando as tecnologias disponíveis na sala de aula, as atividades são sempre as mesmas para todos, apesar de terem tecnologias que talvez possam facilitar a mudança em alguma</p>	<p>Infere-se que, embora a professora A perceba a preferência do aluno pela aprendizagem através das tecnologias digitais, as tecnologias disponíveis na sala de aula não são utilizadas</p>

<p>modalidade para a realização de alguma atividade para algum(ns) aluno(s) da turma A e B. (Nota de terreno, 3 Janeiro 2023)</p>	<p>para permitir a sua participação.</p> <p>Apesar de ter tecnologias digitais nas salas de aula para possibilitar a mudança de modalidade de ensino de alguns conteúdos para alguns ou para todos os alunos, as tecnologias são utilizadas para todos igualmente.</p>
---	--

## Apêndice 7

### Análises Entrevistas

#### Tecnologias Digitais no 1º Ciclo do Ensino Básico e Inclusão/Atenção à diversidade dos alunos.

1. Atenção à Diversidade	Comentarios/inferências
<p>“Em relação à escola inclusiva... as maiores dificuldades neste momento é conseguir dar resposta precisamente à diversidade que temos, eehh.. em cada turma, tendo em conta 20-24 alunos, cada aluno é um aluno, cada um tem as suas especificidades, cada aluno tem as suas necessidades e o professor agora não pode dar uma aula aamm.. igual para todos, por tanto, tem que ter em conta precisamente os tempos, as necessidades, as características de cada aluno. Antigamente se calhar não davam essa ênfasis mas agora na minha perspetiva é uma prioridade porque si não, não temos sucesso escolar, não vamos ter alunos com aprendizagens significativas, vamos ter alunos que vão sendo empurrados, vão cumprindo a escolaridade, mas não tendo a aprendizagem que é necessária...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)</p>	<p>Percebe-se que a escola inclusiva apresenta um novo desafio para os professores que hoje estão nas escolas, onde muitos deles receberam a sua formação inicial há muitos anos, onde não se falava em diversidade, reconhecendo que como professores estão cansados.</p>
<p>“Uma escola inclusiva é uma escola que dá respostas às necessidades dos alunos, todos os alunos têm dificuldades, umas mais visíveis outras menos visíveis, mas todos têm dificuldades, uma escola inclusiva não é uma escola que tem muitos deficientes nas turmas, quando eu digo deficientes são aquelas visíveis...com diagnóstico, com esse tipo de coisas, para mim uma escola inclusiva é aquela que dá resposta às necessidades dos alunos, claro que é preciso ter meios</p>	<p>Reconhece-se que as maiores dificuldades por parte dos professores numa escola inclusiva reside em responder a cada aluno de acordo com as suas</p>

também para o fazer, que muitas vezes é uma das dificuldades...aqui...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)

“É um novo desafio porque nós temos visto por exemplo aqui. Temos um número em crescimento, por exemplo de alunos autistas, é um desafio enorme, porque nem a escola nem a instituição está preparada para este “boom”” (Coordenadora Pedagógica, 2023)

“Estamos a falar nesta escola de pessoas com mais de 20 anos de serviço, ou seja, a formação inicial é de mais de 20 anos. Há 20 anos atrás... não falávamos da escola inclusiva, não tínhamos o decreto de lei 54, não tínhamos este tipo de... de legislação... se me perguntas se estou a favor, se estou contra, estou a favor da inclusão sempre... sempre incluído, mas incluído com dignidade” (Coordenadora Pedagógica, 2023)

“Com uma boa inclusão, em que realmente a inclusão não seja só colocá- los na escola, não é só fazer parte de uma turma, é realmente fazer parte de uma turma mas ser... ser apoiado, ser trabalhado, e as suas aprendizagens serem desenvolvidos porque incluir não é só colocar na sala como muitas vezes acontece”. (Coordenadora Pedagógica, 2023)

“Nós temos o decreto de lei 54 e 55 que é o que está agora em vigor, provavelmente já andaste a investigar sobre... sobre isso... só que... a minha perspectiva é que é tudo muito ambíguo porque dá-te mas não te obriga... porque tu tem um decreto de lei 54 que te diz que todos os alunos têm que ter acesso ao sucesso, mas tu tem que chegar ao final do primeiro ciclo antes que aquelas aprendizagens essenciais que são obrigatórias; como é que tu podes obrigar os

especificidades, sem esquecer as coletivas; onde se lembra que inclusão não é apenas dar a todos acesso à escola, onde para o Decreto-Lei 54 todos os alunos devem ter acesso ao sucesso, mas também há contraindicações reconhecidas pelos próprios professores na sua aplicação, e, muitas vezes os recursos, tanto humanos, materiais como temporais para dar respostas adequadas às necessidades, não são apresentados, exigindo assim muito dos professores.

As escolas são reconhecidas, em primeiro lugar, como o centro da sociedade onde a sua função vai além de fornecer

<p>alunos em 4 anos a chegar aquelas aprendizagens se o ritmo deles não é o mesmo...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)</p>	<p>educação para formar cidadãos.</p>
<p>“Eu acho que neste momento a escola é o centro de tudo, a escola tem dar resposta pedagógica, a escola tem dar resposta psicológica, a escola tem... por tanto, centra-se na escola as respostas da saúde, as respostas pedagógicas, as respostas familiares... muitas coisas que seriam da competência dos pais e familiares e estão à espera que seja a escola a fazer e não há tempo para tudo”. (Coordenadora Pedagógica, 2023)</p>	<p>Reconhece-se a presença da diversidade dos alunos na escola, em termos de necessidades pedagógicas e também em termos de nível cultural, social e económico dos alunos,</p>
<p>“Não temos recursos, tu sabes que esta escola tem um terapeuta da fala, um psicólogo, estou a falar relativamente só ao primeiro ciclo. O terapeuta da fala é contratado pela câmara municipal, e só pode trabalhar com um número limitado de meninos”. (Coordenadora Pedagógica, 2023)</p>	<p>pelo que a escola é identificada pelos seus professores como inclusiva, no entanto, reconhece-se também que ainda há um caminho a percorrer,</p>
<p>“Se calhar se nós pensássemos na escola inclusiva, a intervenção dela teria que ser precoce e começar aos 3 anos; fazer uma intervenção no seu início para quando eles chegarem aos 5 anos, primeiro ciclo.....o problema não está tão grande, já tendo sido trabalhado e, assim, ser mais fácil para os alunos e depois até chegar ao que deve ser e por outro lado... a resposta social... não há, a resposta da saúde não há...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)</p>	<p>onde certas inseguranças são percebidas pelos professores quando atendem à diversidade.</p>
<p>“A escola não tem como dar resposta a todos os problemas que eu acho que são problemas, não só pedagógicos mas sociais e não é função da escola dar essa resposta...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)</p>	

“A escola é de todos e para todos, com tecnologias, sem tecnologias, a escola, a função da escola é de todos para todos, os professores têm de dar resposta para conseguirem ser bons professores”. (Coordenadora Pedagógica, 2023)

“Tendo em conta que a escola hoje é uma escola inclusiva, quais são, em sua opinião, os maiores desafios que enfrenta no seu quotidiano profissional? X: Ehh...principalmente a grande heterogeneidade de crianças que nós temos... e as especificidades de cada uma, porque são meninos muito diferentes, muitos deles com particularidades diferentes, com necessidades especiais diferentes e cada vez mais nós vamos notando um aumento desse tipo de crianças, e não há uma receita, ou seja, o que eu estou a trabalhar com esta criança, com esta especificidade não garante que se eu fizesse o mesmo com outra criança vá resultar... os mesmos efeitos, e cada vez mais nós temos isso”. (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“Nós temos níveis socioeconómicos muito baixos e classe média alta, talvez por isso as oportunidades que são dadas a cada um.. são muito diferentes, então como escola tentamos dar muitas vezes oportunidades que eles não... não têm acesso normalmente ou diferentes daquelas que têm acesso, por isso temos que estar muito atentos... ah...a cada um, acho que cada vez mais”. (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“Eu acho que uma escola inclusiva não é só, como muitas pessoas pensam de abranger todos os alunos, mas é estar atento às particularidades e as necessidades individuais sem nunca também esquecer as coletivas, não é?, que é o trabalho comum que está a ser feito mas esse trabalho comum implica que estejamos atentos a

todos e não só a alguns, eu acho que... acho que tem que ser, há um trabalho muito particular, mas é estar atento também aos projetos que o agrupamento abraça, não é? por isso, além de ter que estar atento às necessidades dos alunos, também dar resposta ao que a comunidade precisa, as necessidades... cumprir também o curriculum, sim... mas também as necessidades da comunidade que rodeia a escola e colabora conosco". (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

"Aqui sim, há um trabalho muito grande ainda a ser feito... eh... nesta perspectiva que tem que ter tido em conta o meu percurso, ter trabalhado muito nesta área, além de ter trabalhado na sala de aula como professora, o facto de ter tido cargos pedagógicos e de organização e funcionamento de uma perspectiva, consigo colocar-me numa perspectiva em relação ao que acontece na escola. Há um trabalho muito grande que já foi feito mas acho que ainda temos um caminho para percorrer". (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

"E mesmo, mesmo, a título individual, ou seja, cada professor, mesmo professor em si, noto que apesar de todas as formações que são feitas, apesar de todos os recursos que... que estão disponíveis, formação, materiais, ainda estão muito inseguros nesse trabalho que fazem de inclusão. Então há sempre essa necessidade de reforçar, de... olha por que não vamos por aqui? por que é que não vamos por ali?... não há... há uma evolução muito grande, eu noto isso, porque eu já estou nesta escola, neste grupo, a trabalhar com este grupo há algum tempo... e percebo essa evolução, mas acho que estamos um bocadinho aquém do que... acho que podíamos fazer mais..." (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“O trabalho do professor está a ser... é difícil, não é fácil, exige muito tempo e muita disponibilidade e acho que nesta carreira, vê-se pelas notícias... que a carreira não tem... o trabalho do professor tem muito de burocrático, muito de... muito tempo despendido às vezes não a trabalhar com esse alunos eeh... e acho que, que nesse sentido não está a ser facilitado...” (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“Nós somos um território de intervenção prioritária e tivemos sempre recursos que fomos ajustando de acordo com as nossas necessidades e, neste momento, os recursos que tínhamos, imagina, há 15 anos atrás não são os mesmos que temos agora, e vamos tendo atenção a essa diversidade e vamos tentando procurar recursos que nos ajudem... nesse aspeto acho que tanto a direção como a própria câmara por exemplo, dão soluções para os nossos problemas que vamos apresentando e muitas vezes, o que é bom também, é que não vemos a diversidade como um problema, vemos a diversidade como uma solução para... e acho que isso também é, essa perspetiva que torna... que torna o trabalho que vamos fazendo mais direcionado, mais atento. Neste momento temos uma psicóloga que trabalha conosco, e que está destacada precisamente aqui para a escola, em termos de professores de educação especial, temos muitas crianças com necessidades específicas... o tempo que cada professor especial tem para cada um deles é muito pouco, nesse aspecto temos poucos, mas vamos tendo para ir dando resposta e para depois havendo também um trabalho colaborativo entre um equipa multidisciplinar, ao ver um trabalho que está sendo feito. A própria estrutura da escola que vai-se organizar, os apoios, nas iniciativas vai dinamizando, os programas, os projetos, também acho que vai estar atenta a essa diversidade, a simples reposição do material, e am... não ter... Nós vamos estando sempre atentos e não

só, também as respostas que temos de fora ou que precisamos construir. Há cá uma maior sensibilidade para isso e as pessoas também estão mais atentas...” (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“Esta equipa multidisciplinar que aqui temos que podia ser um bocadinho mais ampliada e então, até mesmo os apoios, esse tipo de apoios ser antes dados aqui na escola em articulação com os professores e am... não terem as crianças que estar a faltar a uma aula porque a terapia só tem aquela hora e porque nós não queremos que perca a terapia, porque achamos que vai ser importante para eles, para o desenvolvimento da criança.

Há aqui uma gestão de recursos, de tempo que é muito difícil muitas vezes e que nós já tivemos, nós já tivemos por exemplo terapia da fala na escola, no primeiro ciclo por exemplo”. (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“Nós temos recursos, hoje em dia até através das tecnologias digitais nós temos acesso a uma quantidade de informação muito grande porque a nível organizacional nós temos tudo; nós temos recursos tecnológicos, nós temos recursos materiais, em... ok, os recursos humanos podem não ser os ideais mas também temos, há um trabalho colaborativo,... acho que... não sei explicar onde é que falha aqui (...) enquanto organização acho que temos o que precisamos, agora em termos individuais, professores... acho que apesar de já haver um trabalho colaborativo falta algo, não é? há um trabalho que precisamos ainda de fazer nesse sentido, mesmo no que respeita à formação, porque não basta ler uma lei, interpretar uma lei, fazer um plano e... e não pegar nesse plano e fazer dele... um trabalho maior...” (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“Eu tenho um aluno que está com uma metodologia de ensino de aprendizagem do português mas para outro tive que fazer outra, e até... e até no meio do ano tivemos que mudar outra; as especificidades são tão grandes e como agora estamos tão atentos a essas especificidades, em geral também se torna mais difícil responder a cada um, acho que sim”. (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“Ay! muitas vezes os maiores desafios que os professores enfrentam é saber a problemática que o aluno tem ou não saber lidar com isso, se calhar não temos uma formação apropriada para saber lidar com algumas situações, principalmente no caso do autismo, é o ter que perceber o que o miúdo está a fazer, acho que deviam haver sido mais... nossa... formação...” (Professora B, 2023)

“Há défice de atenção, há défice de concentração, depois tem que ver com a parte psicológica, a maneira de ser da criança, a forma como é tratado, coisas que nós não sabemos e... é uma mistura de coisas... em relação ao autismo especificamente...” (Professora B, 2023)

“Uma escola inclusiva? huy! se calhar, é mais uma equipa de educação especial, em que todos os docentes tivessem uma formação específica no que fosse por mês, falar sobre aquele... sobre aquele assunto para formação, fazer isto... se isto está a correr bem, se não está a correr bem aquela estratégia, e... seria, ehh... era quase... era impensável, não é? Ter uma equipa de psicólogos, uma equipa de terapeutas da fala a falar conosco, ter reuniões, principalmente dizermos aqui o que sentimos, qual é a dificuldade

que nós sentimos com os alunos, o que queremos é principalmente falar sem vergonha, porque acho é que isso que nós estamos a fazer neste momento, porque nós temos medo... temos medo de... de falar, porque pensamos assim, a culpa é minha e eu estou a agir mal, eu não sou boa professora, porque depois podem nos apontar o dedo, a culpa é tua, a estratégia não é a que estás a usar, daí se calhar a equipa de... de psicólogos com os terapeutas da fala, outras... outras técnicas mais de... de relaxamento da parte... principalmente dos psicólogos, mais a parte emocional, mais focada em trabalhar aquela, aquela questão... os professores de educação especial livres de preconceitos, para mim é a escola ideal, acho que ainda existe muito preconceito..." (Professora B, 2023)

"Os professores, em geral, estão preparados para atender à diversidade do alunado? X: estão exaustos..."

P: Mas sentes que têm as ferramentas? X: algumas, não têm todas, uma parte..." (Professora B, 2023)

"P: E sentes que, enquanto professores, enfrentam novos desafios ao acolher uma diversidade de alunos nas suas salas de aula? X: muitos, muitos..."

P: sim? como quais? X: é saber dar resposta, é fazer a parte burocrática, é a parte burocrática, depois é saber dar resposta às dificuldades dos alunos, os papéis, muitos papéis para preencher..." (Professora B, 2023)

"Eu tenho um programa para dar, mas nós muitas vezes pensamos naquele programa mas não pensamos no bem-estar da criança... porque enquanto ela estiver bem, se ela estiver bem, se ela estiver

calma, tranquila, ela irá conseguir aprender muito mais, só que isso muitas vezes não... como estamos acelerados porque somos pressionados e queremos cumprir aquele timing, depois transmitimos essa parte, essa aceleração para, para os alunos, e isso depois...” (Professora B, 2023)

“Os maiores desafios de uma escola inclusiva é lidar com toda essa diversidade, não é? com a diversidade, com as características de cada aluno, em.. porque alguns meninos apesar de terem às vezes o mesmo diagnóstico têm características diferentes e precisam de apoios diferentes, am... de motivar, de arranjar formas de... estratégias para os motivar e a preocupação também não é só, por exemplo, a parte... a parte escolar também, sabemos lidar também com a parte emocional deles.. m... é um pouco, passa por aí esses desafios... saber de alguma forma chegar a eles e também saber lidar, porque às vezes eles trazem problemas, não é? e têm determinados comportamentos que têm que ver com o exterior, se aconteceu alguma coisa antes e...” (Professora A, 2023)

“Temos que ver não só a inclusão no que diz respeito às necessidades de aprendizagem, mas é uma inclusão também no que diz respeito às características sociais, económicas e culturais dos alunos” (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“Uma escola inclusiva, uma escola que respeita as características de cada menino, independentemente de estarem diagnosticados ou não com determinadas características, não é? que depois os coloca às vezes a ter apoio do... apoio da educação especial, mesmo assim, mesmo não tendo um diagnóstico ou alguma problemática, também inclui, inclusive no sentido de não ver o grupo/turma como... todos

de uma forma igual mas também tendo em conta características de cada um..." (Professora A, 2023)

"Nesta escola sim, eu acho que cada vez, cada vez mais... é uma escola inclusiva e vê-se desde o pré escolar até ao nível que nós temos que é o primeiro ciclo até 4º ano, em... vê-se cada vez mais, porque noutras situações possivelmente há uns anos atrás haviam meninos que se encontravam no pré escolar ou até alguns que agora estão comigo e não poderiam estar, não eram englobados, não estavam neste tipo de escola, possivelmente estariam em outro sítio..." (Professora A, 2023)

"Nós tentamos sempre integrá-los em todas as atividades, mesmo que as coisas não corram bem, nós tentamos sempre, porque há vezes que eu vejo situações, nos *media*, nos meios de comunicações, que há situações em que eu verifico... no outro dia estava uma... numa escola que estavam a cantar, estavam a fazer uma roda de boas vindas de manhã e estava uma criança de cadeira de rodas mas a roda de boas vindas estava formada com a criança de cadeira de rodas fora dela e... não estava incluída, e... não foi isso por exemplo o que eu vi... por exemplo na nossa festa de natal, porque tivemos o covid, não tivemos festa de natal assim... tantas comemorações em conjunto, a festa de natal, todos os meninos que tinham alguma problemática como Otto e outros com um nível de funcionalidade diferente estiveram incluídos, pode não ter corrido como nós às vezes gostamos, mas eles estiveram incluídos..." (Professora A, 2023)

"Eu penso que cada vez mais os professores estão preparados para a diversidade, porque cada vez mais existem casos em... casos de alunos de determinadas características e então acho que cada vez

mais nos vamos preparando através de formações também, as formações que temos, e... e quando nos deparamos com situações que não tínhamos tentamos sempre procurar ou pesquisar de alguma forma para... atualizar”. (Professora A, 2023)

“Na minha formação que já foi há muitos anos, hahaha. não tive assim uma grande formação...

não tive assim uma grande orientação, porque as disciplinas que às vezes estavam direcionadas para essa temática, nós fazíamos um pouco de trabalho autónomo, era um trabalho assim mais, um trabalho de pesquisa, apresentamos a pesquisa mas não tivemos por exemplo, acho que a parte prática também nos ajudava a lidar com um pouco... com...

com a realidade, sim... e na realidade quando paramos com as turmas nos estágios assim, não tínhamos essas, eu pelo menos, não tinha estes casos, por exemplo. Por exemplo no caso do X, nunca tive meninos com... com outro tipo de dificuldade, o X tem um tipo de dificuldade mas não tem o nível de aprendizagem e eu nunca tinha... sou... sou sincera, nunca tinha trabalhado com um menino com as características dele e... então tentei inscrever-me em formações para obter mais informações, seja procurando em vários sítios alguma forma de me... atualizar...” (Professora A, 2023)

“...às vezes há situações em... pode haver situações em que às vezes há algumas dificuldades por causa da formação que tivemos inicial, só que as formações que nós temos vão ajudando, só que às vezes o que nós planeamos e nós achamos que vai correr bem no decorrer da aula às vezes não corre, porque as vezes está a correr bem no momento mas depois não e depois às vezes é complicado em.... às vezes é complicado retomar, sim... porque mesmo com crianças que

<p>não tenham dificuldades diagnosticadas, também temos que saber lidar com as formas em como eles reagem na aula e muito mais no caso do meninos diagnosticados, às vezes nós não sabemos como eles vão reagir a uma tarefa, a conseguir, eh..." (Professora A, 2023)</p> <p>"...às vezes penso que há momentos achamos, eu e alguns colegas, que às vezes nós estamos tão atentos com esses meninos com problemas que às vezes... não é esquecermos, eles acabam por fazer um pouco o trabalho mais de uma forma autónomo dos outros meninos... e isso não deveria acontecer, mas acho que no correr do dia a dia é impossível..." (Professora A, 2023)</p>	
<p>- 1.1 Metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem.</p>	
<p>"...Há professores que se nota que já fazem muita diferenciação pedagógica, que já fazem muito trabalho adaptado, mas também temos que referir que há professores que ainda são muito fechados... a novas, a novas metodologias, talvez por insegurança... ...são mais tradicionais, e o que é que acontece a esses, que sendo mais tradicionais, acho que têm mais dificuldade em fazer a inclusão e dar resposta porque acho que é um grave problema, que nós enfrentamos agora, é o professor refletir e questionar se, ou seja é mais fácil para um professor dizer que um aluno não aprende por culpa do aluno, isso também se verifica... infelizmente também se verifica. O caminho mais difícil é o professor pensar e dar a resposta que eles querem... que eles querem, que eles precisam...exatamente, implica mais trabalho implica mais dedicação..." (Coordenadora Pedagógica, 2023)</p>	<p>Nas salas de aula, ainda há muitos professores que continuam a utilizar metodologias "tradicionais" de ensino-aprendizagem, metodologias passivas, onde o aluno não é o centro da aprendizagem e se torna o espectador muitas vezes, do que os professores expõem.</p>

<p>“Se o caminho A não dá, eu tenho que procurar o caminho B, se o caminho B não dá, vamos à procura do C; claro que para isso é preciso... tempo... tempo que muitas vezes também não temos porque nós também temos um curriculum pra cumprir, também temos legislação para cumprir, temos regras para cumprir”. (Coordenadora Pedagógica, 2023)</p> <p>“Olha, há alguns professores que aproveitam, que usam, e há outros que estão tão... não sei se formatados será a palavra certa, mas estão ainda presos numa forma de ensinar que... muito tradicional, muito fechada... muito passiva, e então apresentam muita mais dificuldades. Agora, há evolução há, lenta... mas já se nota, acho que sim...” (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)</p>	
<b>2. Utilização das Tecnologias Digitais nas práticas curriculares</b>	
<p>“...Os alunos tens acesso a outro tipo de mundo precisamente através das tecnologias digitais, só que essas tecnologias digitais não lhe dão a aprendizagem que eles querem se a escola não os ensinar a aprender, não os ensinam a escolher, não os ensinam a pesquisar e a selecionar, que é outro dos...dos...dos desafios”. (Coordenadora Pedagógica, 2023)</p> <p>“Na sala de aula eu acho que são poucos os que usam as tecnologias em prol do ensino, da aprendizagem, desculpa, aprendizagem; usam as tecnologias para suporte de ensino... projeção, correção de trabalhos, acesso nas plataformas, da “escola virtual” como base nos manuais.. eeh... A “escola virtual” que é o suporte aos manuais, portanto, são os manuais digitais... que são projetados, esse é o trabalho base, raramente vejo trabalho que seja aquele trabalho de projeto em que os alunos vão construindo o seu próprio caminho... faz-se</p>	<p>Generalmente as T.D. nas salas de aulas são utilizadas como suporte de ensino e de aprendizagem.</p> <p>Evidencia-se e reconhece-se pouca elaboração de materiais com base em recursos digitais, pelo que, se é que se utilizam, se utilizam em “atividades” já elaboradas.</p>

trabalho de pesquisa, faz-se, mas acho que os professores aqui ainda estão com alguma dificuldade em fazer isto com regularidade e de uma forma integrada no currículo”. (Coordenadora Pedagógica, 2023)

“Acho que ainda é por aí que se tem de trabalhar; usam de vez em quando aquelas estratégias do “wordwall” mas muito pouco, de “mentimeter”, muito pouco, coisas assim muito... de preferência coisas que já estejam feitas e eles próprios preparem, construir, emm...É residual para não dizer pouco...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)

“...estão nas competências dos alunos do século XXI, o uso das tecnologias, portanto, na escola...São obrigados a fazê-lo, não é quem queira, são obrigados...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)

“São importantes, acho que são sem dúvida, e esta pandemia recente mostrou-nos isso mesmo; a evolução está muito mais além do que a escola estava preparada para... ou não esteve atenta para... acho que foi mais isso... em... a formação foi dada, os recursos nós temos... agora, há que pegar nesses recursos e apropriar-mo-nos deles”. (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“E são importantes para os alunos, acho que sim, porque temos acesso a uma quantidade de recursos que é para trabalhar com os alunos, que é para trabalhar para os alunos, que é para o aluno fazer, não é?, não é ser só uma utilização tecnológica de organização no trabalho individual como professor, na construção do meu trabalho ou de um plano do aluno, de uma tarefa para o aluno, mas também que o aluno construa a partir daí, que acho que neste momento

Resulta “obrigatório” o uso de T.D. por parte dos professores; uma vez que reconhece que o uso delas é uma das competências a desenvolver nos alunos do século XXI.

O recurso digital reconhecido como “indispensável” na sala de aula é o computador.

ainda não é feito, ou seja, vejo os meus colegas a usar as tecnologias digitais sobretudo como suporte ao seu trabalho de ensinar mais do que propriamente para aprendizagem do aluno, não sei se me faço entender... e não a colocá-las ao serviço do aluno”. (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“A minha utilização, como eu não tenho turma neste momento, a minha utilização é muito mais administrativa e burocrática do que a realidade de uma sala de aula e, como trabalho muito em conjugação com outros professores, vou muito ao encontro das suas necessidades e não me têm apresentado um trabalho assim, olha se não te importas vamos fazer... há essa abertura de dizer “olha, vamos a experimentar esta ferramenta com o aluno para ver se resulta”, existe essa abertura da parte dos colegas, não estando no plano deles, aceitar essa proposta, mas apresentar esse tipo de trabalho para eu fazer com um aluno, ainda não... apesar de toda a formação...” (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“Há aqui muita insegurança ainda dos professores na utilização das tecnologias digitais. Há muito desconforto ainda em as usar e apesar da formação é preciso praticar, não é? É preciso explorar e é essa sensibilidade que acho que ainda falta um bocadinho para depois conhecer o que interessa para a minha turma, porque nós temos acesso a uma quantidade de recursos mas eu não preciso deles todos, tenho que ver...

fazer uma seleção, ver o que interessa, e já está. Aqui o trabalho de planificação do professor também fica depois condicionado por outras questões do quotidiano e acho que depois vai perdendo essa... noto que há colegas que chegam entusiasmados e que experimentam, que colocam os alunos a trabalhar; temos uma

organização preocupada com... porque no currículo temos uma oferta de uma hora complementar em que podíamos escolher matemática, português ou artes e neste momento achamos que é importante, tendo os recursos, e tendo, humanos e materiais, que são tecnológicos... proporcionar aos alunos também essa exploração de recursos, a exploração de recursos, que é conhecer, o aprender, o saber usar, não só como recreativo mas para aprendizagem, agora com o computador ou com este recurso também posso aprender, não ser só para jogar, não ser só para brincar, ou também através da brincadeira aprender, pronto, e falta um bocadinho...” (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“Acho que podíamos estar a fazer mais, mas acho que o que estamos a fazer já é uma janela aberta para as possibilidades que temos e então pode ser que com o exemplo de uns os outros também se entusiasmam e peguem nessas ideias e vamos...” (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“Em sala de aula, é... muito pouco utilizado... é muito pouco utilizado para o suporte ao aprendizagem ao ensino e não para o aluno, para o aluno não, pelo aluno e... mais como suporte do professor, do plano de aula do professor, sim, muito usado como recurso para explorar matemática, para pesquisar, mas muito ainda direcionado pelo professor e não pelo aluno. Há situações pontuais em que o professor pede para o aluno trazer o computador e aí já vi atividades de pesquisa, já vi atividades de elaboração de textos... pronto, são pequenos passos que vão ajudando. A nível de educação especial, do apoio específico, muitas vezes é usado para trabalhar com algumas especificidades dos alunos, algum trabalho mais direcionado pelos professores”. (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“Neste momento o computador é indispensável na sala de aula, porque vai me possibilitar não só expor... ao aluno a aprendizagem, mas também que ele tendo esse recurso a sua disposição”.  
(Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“Eu já uso as tecnologias digitais para suporte ao trabalho há muito tempo e ... não imagino, neste momento não, desde que foram surgindo já, há anos atrás, desde que me formei; na minha formação não tive formação em tecnologias, então enquanto fui acompanhando a evolução do ensino fui acompanhando também as coisas que foram surgindo nos cargos que fui desempenhando, estive sempre atenta e fazendo desde muito cedo formação, então desde muito cedo que eu uso o computador principalmente, mais tarde o telemóvel, as plataformas digitais disponíveis, desde muito cedo que eu uso.. e que foram sempre me facilitando aquilo que eu precisava de fazer, quer é na gestão do tempo, quer na gestão organizacional, então foi sempre uma ajuda. Neste momento não consigo... trabalhar sem tecnologías, porque já é uma coisa muito presente na comunicação, na planificação, na... na parte burocrática, na parte colaborativa... na partilha, na utilização de plataformas, nós já estamos também muito enraizados com isso, que acho que o ficar sem já é um... é um problema...” (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“Olha, já utilizei com eles a plataforma *kahoot*, isso, o *scratch*, *learning application*, essas também já usei...” (Professora B, 2023)

“No dia a dia vou utilizando as tecnologias digitais, as plataformas... eles, muitas vezes para consolidar os conteúdos, utilizam jogos,

<p>através das plataformas, alguns jogos que existem e que agora se quiserem também podem levar e fazer em casa”. (Professora A, 2023)</p> <p>“Eu utilizo o telemóvel, às vezes eles fazem leituras e depois coloco a gravação de voz e... leitura e depois que tenham um determinado tempo, em... para lerem ou tempo para ler um determinado número de palavras ou têm as palavras e vemos quanto demoram a ler e fazemos a gravação da voz, então eles acham muito...” (Professora A, 2023)</p>	
<b>2.1. Importância e Benefícios das Tecnologias Digitais em práticas curriculares.</b>	
<p>"Para mim, as tecnologias digitais vêm facilitar muito o trabalho... Em que sentido? O trabalho colaborativo... o trabalho colaborativo ajudou imenso. Eu uso muito isso, a partilha de documentos... antigamente, era preciso muito papel, muita documentação, agora o que eu faço mesmo no trabalho organizacional dando um exemplo, temos uma plataforma, eu organizei a plataforma em várias pastas e dentro dessas pastas que todos os professores tenham acesso à documentação oficial, têm acesso a material pedagógico que pode ser partilhado entre eles, portanto todos os professores podem colocar ou tirar ideias do trabalho dos outros... a nível de organização do departamento por exemplo, a reunião é preparada anteriormente colaborativamente com toda a gente, ou seja, todos os documentos que são para serem trabalhados naquele momento são disponibilizados anteriormente naquela “box”, fica sempre organizada e pode ser... pesquisada..., acedida, em qualquer momento porque fica organizada, portanto, eu acho que as</p>	<p>A nível administrativo, facilitam o trabalho colaborativo, onde se reconhece especificamente que encurtam estradas, reduzindo o tempo e facilitando a comunicação.</p> <p>A nível pedagógico, diretamente um professor afirma que pode ser um distrator, pelo que é importante o conhecimento por parte dos professores, a</p>

<p>tecnologias facilitam imenso, precisamente por cortar caminhos...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)</p>	<p>gestão e a escolha do TD a utilizar.</p>
<p>“Para entregar os documentos, assim não, sempre o que toda a gente precisa, sabe que está ali, não há dispersão de tempo nem de material porque está ali tudo e quem precisa, vai buscar... e mesmo na comunicações entre nós, os simples <i>whatsapp</i>, que é uma coisa banal, mas que nós temos um grupo em que toda a gente está presente, há um aviso e é enviado, é colocado para toda a gente...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)</p>	<p>As TD aumentam a motivação, o que ajuda a levar os alunos ao sucesso na aprendizagem.</p>
<p>“<i>Whatsapp</i> sem dúvida... em relação às tecnologias, volto ao que disse anteriormente, estamos a falar de professores que têm diferentes predisposições para... Diferentes conhecimento e vontade de ter conhecimentos também... Temos que jogar com isto, mas no mínimo todos fazem, no mínimo já todos vão fazendo...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)</p>	<p>As TD aumentam a curiosidade dos alunos para aprender.</p>
<p>“As tecnologias ajudaram imenso, tiraram muitas horas de trabalho. Claro que o uso das tecnologias implica também horas de trabalho...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)</p>	
<p>“As tecnologias digitais podem encurtar caminhos, podem facilitar comunicação, podem... fazer, agora com a chegada dos meninos russos à escola, como é que nós conseguimos comunicar com eles se não fosse com as tecnologias? Nós não falamos russo, eles não falam português, como é que nós iríamos nos comunicar sem as tecnologias? sem as aplicações, sem esse conhecimento por muito básico que seja... em termos de inclusão, como é que nós conseguimos comunicar, muitas vezes ensinar a ler meninos com</p>	

dificuldades, por exemplo, auditivas, visuais. As tecnologias, as aplicações, os programas ajudam imenso os miúdos com dificuldades...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)

“é um jogo, eles estão a aprender tão motivados, muitas vezes a competição é um motor...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)

“Então o principal benefício do uso das tecnologias... Sucesso na aprendizagem, o sucesso, porque se eles estiverem motivados, eles têm sucesso, porque eles buscam o sucesso”. (Coordenadora Pedagógica, 2023)

“Eu também uso em situações de motivação, de jogo, mas nunca... penso no aluno e preparo uma atividade para aquele aluno específico, porque nós também temos uma hora, uma hora e meia em cada turma não é?” (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“Acho que tem que haver um equilíbrio entre a parte tecnologias e a parte eeh..... e a parte mesmo a nível de escrita, e de leitura tornou-se mais... tornou-se muito mais fácil, o facto de projetar, arranjar jogos, mas jogos didáticos e eles poderem... poderem construir, agora também se calhar é um motivo mais distrativo, tenho que escolher as plataformas mais adequadas, mas noto, noto isso, porque em tempos anteriores quando eu não tinha o projetor para trabalhar na escola, a atenção era mais... eles estavam mais concentrados no... no... no perceber o local onde eu ia, não era... o meu papel não era tão facilitador agora como eu tenho o assunto no computador...” (Professora B, 2023)

“Olha, as vantagens das tecnologias... tornam muito mais... mais... m... entusiasmados, mais... motivados, é como se fosse um desafio, pois é uma coisa que está constantemente em casa com eles, eles parecem que estão a jogar e que não estão a... que não estão a aprender... e cria ali um espírito de competitividade”. (Professora B, 2023)

“Eu sempre tentei, mesmo antes da existência do covid, utilizar os meios digitais porque já existiam antes e também através de algumas formações que nos ajudaram. Com o covid depois tornou-se imprescindível e obrigatório a utilização dos meios digitais e nós tentamos mesmo eu e o meu grupo de trabalho utilizar os computadores. E através dos computadores utilizar não só formas de comunicar com eles, como o *zoom* e outras formas, mas também utilizar plataformas .... interativas, sim, é isso que tentei fazer na sala porque verifica se que eles tem algo que os motiva de alguma forma... isto cada vez mais é uma motivação extra e também, às vezes, começam a perceber que tenho que ir por aquilo que os motiva, o que eles veem, não sei se para tentar entrar também no mundo deles... eles têm tecnologias e então percebem que aqui, tendo o mesmo, aquelas séries que eles veem, tentar em... saber o que eles veem, porque eles não utilizam as plataformas que eu utilizo, só que agora, por exemplo na turma que eu tenho, como eles estão a crescer, muitas das plataformas que eu utilizo, eles já querem saber qual é essa plataforma, que é para utilizarem também em casa, começam ah... não são todos, óbvio... mas começam a querer saber qual é que é aquela plataforma para também utilizar em casa... acho que... acho que também, é uma forma de motivar, se eles procuram saber para depois colocar em casa, acho que... bem...” (Professora A, 2023)

<p>“A escola virtual, o <i>wordwall</i> que tem muitos, vários conteúdos e foram esses conteúdos que eles andaram a escrever no caderno, foi engraçado ver, a curiosidade deles andarem a escrever... sabe professora que no <i>wordwall</i> também tem exercícios sobre isto, eu já fiz e sobre aquilo, sobre outros conteúdos, foi engraçado...” (Professora A, 2023)</p> <p>“A principal vantagem é a motivação, é um trabalho inovador, é um trabalho mais inovador, não como quando eu andava na escola não é?... não é como quando eu comecei a ensinar, a trabalhar nos próximos anos, em... no <i>wordwall</i> é um trabalho assim mais interativo quando utilizam a plataforma... dá para ver logo... quando está consolidado dá para ver os resultados não é?... não é só receberem, consolidarem, colocarem em prática, eu também tento sempre que eles sejam utilizados numa forma muito... lúdica porque se não fosse numa forma muito lúdica, em...” (Professora A, 2023)</p>	
<b>3. Relação entre inclusão e práticas curriculares com T.D.</b>	
<p>“O tempo às vezes não é, não há muito tempo porque nós somos solicitados para muitas coisas; trabalho burocrático, trabalho pedagógico, trabalho eeh.. o pedagógico muitas vezes fica prejudicado pelo trabalho burocrático e depois toda, toda a pressão externa, interna, que condiciona até o próprio estado de espírito do professor e a sua predisposição para se desempenhar e trabalhar...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)</p> <p>“...ensino sem tecnologias não dá. o que acontece com a inclusão, muitas vezes o uso das tecnologias minimiza as dificuldades associadas que existem num alunos que tu disseste há pouco, dito</p>	<p>Uma desvantagem que pode ser encontrada no sistema educacional neste momento para a inclusão de tecnologias digitais e a adequada atenção à diversidade seria o tempo que os professores têm para</p>

“normal” com um aluno com muitas dificuldades, porque eles estão todos no computador, a fazer a sua tarefa, e muitas vezes nem se apercebem que a tarefa é diferente, mas como estão no computador cada um está focado, faz a sua tarefa igual ou diferente e muitas vezes igual para servir de motivação para outras porque no final se eu conseguir fazer a mesma tarefa que os outros; se eu conseguir...” (Coordenadora Pedagógica, 2023)

“Tendo todo um trabalho de exploração do currículo, mais disperso não é porque estás... a fazer um trabalho muito individualizado. Acho que as tecnologias as podes usar não só como recurso para preparar a minha aula e para encontrar uma infinidade de recursos ao dispor do aluno, mas também para responder às especificidades deles, não têm que ser todos a fazer a mesma coisa, se eu posso colocá-los a... a explorar as próprias... m... as próprias necessidades, posso aproveitar o que elas tinham de bom, o que eles conseguem dominar já com facilidade e colocar ao serviço das necessidades que eles tinham, as dificuldades que eles tinham e acho que através da tecnologia nós podemos explorar muito isso...” (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“...porque posso ter um aluno com dificuldades económicas que não tem dinheiro para ir ao teatro, para ir ao cinema ou para ir... ver um musical imagina... ou para ir visitar um museu imagina, eu posso dizer olha, aqui tu podes, a partir daqui tu podes explorar o mundo e conhecer o mundo e dar essa ferramenta... acho que não é só um benefício a nível de aprendizagem e de ensino, é aprendizagem mas social, cultural. Porque nós estamos num meio tão díspar... e é conhecimento, até porque eu posso... tenho encarregados de educação que proporcionam aos seus filhos um meio para irem ao

cumprir corretamente todas as suas tarefas.

Reconhece-se que hoje o processo de ensino-aprendizagem sem a presença de tecnologias digitais é inviável, que elas passam a contribuir para a escola inclusiva, além de "minimizarem" as diferenças entre os alunos; independentemente da natureza dos mesmos, e, responder às especificidades de cada aluno.

Permitem alargar as fronteiras através da superação de diferentes obstáculos.

cinema, ao teatro, vão ao parque temático, vão a um parque biológico, mas tenho outros que não têm essa possibilidade, mas tenho um recurso que me permite expôr ao aluno a aquela realidade sem ter que... colocá-lo na presença de... é diferente”. (Coordenadora do Estabelecimento, 2023)

“Olha pode ter ali momentos facilitadores, pode dar alguma pista num jogo, estou a lembrar por exemplo a escola virtual, dá logo a resposta imediata, podem ser criados conteúdos específicos para crianças com... com algumas dificuldades...” (Professora B, 2023)

“O facto de sentir mais dificuldade num determinado tema, eu posso expô-lo de outra maneira com as tecnologias digitais, ou seja, quando a um aluno não tem dificuldade pode ler um texto, outro que tem dificuldade eu posso pôr ele a ouvir uma audição e ele pode responder depois a uma escolha multipla, é só clicar, mas em vez de ser em papel... é num computador... posso usar as duas formas...” (Professora B, 2023)

“Eu acho que... as tecnologias vieram no fundo ajudar a uma escola inclusiva... ao trabalho porque permite encontrar um variado número de ferramentas, que se não existissem, era complicado encontrá-las em papel, não é? existem mesmo através de experiências que eu uso de outras pessoas, que aprendemos, e depois da tecnologia em si com os meninos, com o trabalho com os meninos também traz imensos benefícios porque alguns em... estar a falar para eles não é uma forma motivadora, eles precisam mais alguma coisa, então cada vez mais a utilização do computador... eles... para eles já é uma forma de motivar, a utilização de computador de... eu tenho por exemplo, para o X para além, a

impressora, do facto de trabalhar e depois imprimir... torna-se motivante". (Professora A, 2023)

"Consegue-se, com a tecnologia consegue-se viajar efetivamente, uma coisa é dizer o professor, olha sabes ali em Paris há uma torre, tal... ah, há professora, há, olha vamos a pesquisar e vamos ver e até podemos fazer uma viagem virtual, é diferente, completamente..."  
(Coordenadora Pedagógica, 2023)