

Investigação na Prática de Ensino Supervisionada

Conceções sobre a avaliação das aprendizagens de alunos com Necessidades Específicas

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Adelaide Sofia Diogo Martinho

Orientadora:

Professora Cristina Novo

Coorientador:

Professor André Rauber

“Se partires um dia rumo a Ítaca,
faz votos de que o caminho seja longo,
repleto de aventuras, repleto de saber (...)
Tu tornaste-te sábio, um homem de experiência,
e agora sabes o que significam Ítacas.”
Kavafis

À minha mãe,
Que partiu cedo demais.
O seu caminho não foi longo,
Mas sempre soube o que significam Ítacas.

Agradecimentos

Chegada à reta final deste capítulo da minha vida, quero agradecer a todos os que me ajudaram a percorrer este caminho. Sei da impossibilidade, porque foram muitos, de os nomear a todos. Por isso, quero começar por expressar os mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que o tornaram possível. Muito obrigada:

À minha mãe, que me deu vida muito para lá do nascimento, muito para lá do que a sua vida permitiu. Que descanse em paz.

Ao meu pai, à Inês, ao Filipe, ao Tiago e ao Afonso que, fazendo parte de mim, também saboreiam a vitória. À Lara e à restante família que, de uma forma ou de outra, esteve presente.

À professora Cristina Novo pela forma como, com as suas palavras, indicações, conselhos e motivações ao longo de todos estes meses de trabalho, transformou os meus medos numa força que superou as minhas ansiedades.

Ao professor André Rauber pela paciência, pelas sugestões, recomendações e orientações dadas.

A todos os professores que me ajudaram ao longo destes cinco anos.

À Lena, que me mostrou o que é não ter palavras para descrever o que sentimos. Por tudo o que fez por mim. Por me ter apoiado, por estar na minha vida.

À Adriana Carolino por tudo o que ela sabe. Não precisamos de palavras.

À Carla, por ter lá estado quando eu não pude. Por ter ajudado em todos os pontos importantes desta jornada.

A todos os profissionais de saúde que me ajudaram, que me motivaram e que me salvaram. Sem eles não poderia ter chegado até aqui.

À professora Helena Gerardo, que desde cedo me mostrou o que é ser uma boa professora.

Aos cooperantes e aos alunos que fizeram parte da pesquisa e que me receberam nas suas salas, possibilitando este trabalho.

Resumo

Este relatório tem dois capítulos.

No primeiro relatamos as experiências e as aprendizagens que a Prática de Ensino Supervisionada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Secções como a Reflexão tornam-no fulcral para a realização do capítulo que se segue visto foi nela que encontramos o mote para a investigação.

No segundo apresentamos uma pesquisa que diz respeito ao estudo da avaliação das aprendizagens dos alunos com Necessidades Específicas. Nele quisemos saber de que forma é que o papel do professor se repercute na avaliação dos alunos.

Sublinhamos o nível de subjetividade do estudo e refutamos o objetivo de saber se os profissionais participantes são competentes no processo de avaliação dos alunos com NE. Pretendemos conhecer e compreender a complexidade que enfrentam ao desenvolver o dito processo, os seus problemas e a forma como os superam.

Palavras – chave: Necessidades Específicas (NE); Inclusão; Ensino e Aprendizagem; Docência; Avaliação

Abstract

This report has two chapters.

In the first, we report on the experiences and learning that Supervised Teaching Practice in the Master in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education gave us. Sections such as Reflection make it central to the realization of the following chapter, which is where we found the motto for an investigation.

In the second, we present a research that concerns the study of the evaluation of the learning of students with Specific Needs. In it we wanted to know how the role of the teacher affects the evaluation of students.

We underline the subjectivity level of the study and refute the objective of knowing if the participating professionals are competent in the evaluation process of students with NE. We intend to know and understand the complexity that we face when developing this process, its problems and the way they overcome them.

Key – words: Specific Needs (SN); Inclusion; Teaching and Learning; Teaching; Assessment

Sumário

I. Parte - Contextos de Estágio	13
1. Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB – Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º e 2.º ano (1.º Contexto de Estágio)	13
1.1. Contexto de estágio e caracterização da instituição.....	13
1.2. Caracterização da turma	14
1.3. Trabalho desenvolvido.....	16
1.4. Reflexão	18
2. Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB – Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano (2.º Contexto de Estágio)	19
2.1. Contexto de estágio e caracterização da instituição.....	19
2.2. Caracterização da turma	21
2.3. Trabalho desenvolvido.....	21
2.4. Reflexão	23
3. Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB – Estágio em 2.º Ciclo do Ensino Básico em Português, História e Geografia de Portugal– 5.º e 6.º ano (3.º Contexto de Estágio)	24
3.1. Contexto de estágio e caracterização da instituição.....	24
3.2. Caracterização da turma	25
3.3. Trabalho desenvolvido.....	25
3.4. Reflexão	28
4. Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB – Estágio em 2.º Ciclo do Ensino Básico – 5.º e 6.º ano (4.º Contexto de Estágio)	30
4.1. Contexto de estágio, caracterização da instituição da turma.....	30
4.3. Reflexão	31
5. Percurso Investigativo	33
5.1. Contextualização	33
II Parte - Quais são as consequências do papel do professor na avaliação dos alunos com NE?	36
1. Da definição da problemática às questões de investigação.....	36
2- Questão de pesquisa.....	36
3 Metodologia	37
4 Revisão da literatura.....	39
4.1. Legislação e Documentação Curricular	39
4.2. A avaliação das aprendizagens dos alunos com NE	50
4.3. O papel do professor na avaliação das aprendizagens dos alunos com NE ..	55
5 - Apresentação e discussão dos resultados.....	58
5.1. Apresentação dos resultados.....	58
5.2. Discussão dos resultados e principais conclusões.....	64

Anexos.....	86
Anexo 1 – Guião de entrevista dos professores de ensino regular	0
Anexo 2 – Guião de entrevista dos professores de Ensino Especial	3
Anexo 3 – Transcrição das entrevistas dos professores de ensino regular com análise	5
Anexo 4 – Transcrição das entrevistas dos professores de Educação Especial com análise	29

Índice de Figuras

Figura 1- Caixas alfabetizadoras.....	17
Figura 2- Atividade de corte e colagem.....	18
Figura 3- Disposição de mesas e cadeiras em U	20
Figura 4- Atividade para comemoração do dia da mãe	21
Figura 5- Kahoot sobre “A Viúva e o Papagaio”	26
Figura 6- Trabalho sobre a igualdade de género	27
Figura 7- Trabalho sobre a igualdade de género	27
Figura 8- Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	42
Figura 9- Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão – níveis de intervenção	43
Figura 10- Dinâmicas de trabalho da parceria centradas no aluno e seus contextos	44
Figura 11- Etapas chave.....	44
Figura 12- Constituição do RTP	46
Figura 13- Definição de SMART	48
Figura 14- Aspetos estruturais da CIF.....	52
Figura 15- Fases do processo de avaliação das NE	52
Figura 16- Carácter dos componentes que compõem o perfil de funcionalidade do aluno ...	54
Figura 17- Ano de término da formação inicial	59
Figura 18- Formação inicial dos entrevistados	59
Figura 19- Formação posterior em Educação Especial.....	59
Figura 20- Tempo de serviço	60
Figura 21- Estratégias na preparação e na organização das aulas dos alunos com NE	60
Figura 22- Acompanhamento do grupo regular por parte dos alunos com NE	61
Figura 23- Avaliação das aprendizagens dos alunos com NE.....	62
Figura 24- Diferenças na avaliação dos alunos com NE	62
Figura 25- Benevolência para com os alunos com NE	63
Figura 26- Reação perante o erro do aluno com NE	64

Lista de Acrónimos

AC – Acomodações Curriculares

ACI – Adequações Curriculares Individuais

ACNS – Adequações Curriculares Não Significativas

ACS – Adaptações Curriculares Significativas

AP – Associação de Pais

APPDA – Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo

CDPD – Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEI – Currículo Específico Individual

CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CNUDPD – Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão.

DGE – Direção-Geral da Educação

DGIDC – Direção-Geral Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DSEEA – Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo

EB – Ensino Básico

EE – Encarregado de Educação

ESE – Escola Superior de Educação

ESES – Escola Superior de Educação de Santarém

HGP – História e Geografia de Portugal

MEC – Ministério da Educação e Ciência

NE – Necessidades Específicas

OMS – Organização Mundial da Saúde

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEI – Plano Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

RTP – Relatório Técnico – Pedagógico

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

O relatório de estágio que apresentamos destina-se à obtenção do grau de mestre e tem como objetivo geral descrever o nosso percurso de formação pedagógica no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESES). Foi concebido com o intuito de construir uma síntese de análise crítica das aprendizagens feitas ao longo do percurso realizado na Prática de Ensino Supervisionada, assim como de apresentar a investigação que nele desenvolvemos.

Este documento encontra-se organizado em três partes: Na primeira, descrevemos de forma concisa os quatro estágios feitos durante a formação académica, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, assim como as atividades que considerámos mais relevantes. Mostramos como é que os estágios contribuíram para o processo de desenvolvimento tanto da professora estagiária, como da investigação desenvolvida.

Na segunda, apresentamos o desenvolvimento de um estudo de pesquisa investigativa sobre as consequências que o papel do professor pode ter na avaliação dos alunos com Necessidades Específicas¹ (doravante NE). Este estudo emergiu da observação realizada tanto em contexto formal como em contexto não formal, e culminou numa questão-problema. Para lhe dar resposta definimos objetivos, investigámos o tema numa vasta análise documental, optámos por uma metodologia de trabalho adequada – a partir da qual obtivemos e discutimos resultados -, e chegámos a conclusões que podem suscitar algumas reflexões pertinentes ao modelo de ensino das crianças com NE. Sublinhamos que o estudo incide sobre as situações observadas, ressaltando a singularidade de todos os alunos – particularmente com NE. É necessário referir também que as conclusões foram ligeiramente afetadas pela situação pandémica² que se fez sentir durante a realização do segundo estágio em 2.º CEB. Esta situação atípica obrigou a adaptações abruptas nos modelos de ensino e, por isso, a sua realidade não fez parte do estudo.

A terceira e última parte deste relatório, culmina na reflexão final sobre o percurso desenvolvido, sintetizando as aprendizagens resultantes da prática profissional e da pesquisa

¹ No Decreto – Lei nº55/2018 houve a mudança de vocabulário de “necessidades especiais” para “necessidades específicas”. Em comunicação com o coordenador chegámos à conclusão de que somos seres dotados de características subjetivas, alguns “mais” que outros, então somos levados a reconhecer que crianças com algum tipo de síndrome ou atraso no desenvolvimento cognitivo e/ou motor demandam ações pedagógicas específicas, não especiais.

² Covid - 19

investigativa, a bibliografia que lhe serviu de suporte e todos os anexos referenciados ao longo do trabalho.

I. Parte - Contextos de Estágio

Neste capítulo descrevemos os quatro estágios realizados no decorrer dos dois anos de percurso pedagógico dos dois Mestrados. Durante o primeiro ano realizámos dois estágios em 1.º CEB; no decorrer do segundo ano realizámos outros dois, em 2.º CEB, nas disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal (HGP). Integrámos, neste capítulo, parte dos trabalhos que realizámos na unidade curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada I e II para que fosse possível apresentar uma visão mais detalhada de cada um dos estágios que espelham a evolução ocorrida na prática profissional. Os estágios foram realizados em períodos de seis semanas, a par, e de forma presencial, à exceção do último que teve uma duração semelhante, mas, devido à situação pandémica que se fez sentir, foi realizado individualmente e através de plataformas digitais.

1. Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB – Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º e 2.º ano (1.º Contexto de Estágio)

1.1. Contexto de estágio e caracterização da instituição

O primeiro estágio decorreu durante sensivelmente dois meses numa escola situada no centro da cidade de Santarém. Esta está integrada num pequeno bairro constituído, até à data do término do estágio, por grupos de qualificação e literacia maioritariamente baixa³, e fica situada numa zona meramente habitacional. A escola possuía bastantes necessidades a nível das instalações e acolhia alunos com várias dificuldades, tanto escolares como familiares⁴. A planta do edifício é constituída por dois pisos: o rés-do-chão, onde se encontravam a funcionar a sala do primeiro e do segundo ano, e o primeiro andar, onde se encontravam a funcionar as salas do terceiro e do quarto ano, e está dividida entre a área do primeiro ciclo e do jardim de infância.

À altura do estágio, a escola tinha um horário de funcionamento compreendido entre as 8h30m e as 17h30m, organizado da seguinte forma: período letivo das 9h00m às 12h30m e das 14h00m às 15h30m, e período não letivo no horário das 15h30m às 17h30m, com Atividades de Enriquecimento Curricular.

A sala de aula onde desenvolvemos a prática enquanto professores estagiários era ampla e com bastante espaço desocupado. Das quatro paredes: duas tinham nelas expostos os trabalhos realizados pelas crianças; uma era constituída por janelas que estavam

³ Informação obtida através do *feedback* que recebemos sobre os referidos grupos.

⁴ Esta informação, - tal como na nota anterior- foi adquirida através do *feedback* que recebemos.

normalmente tapadas por cortinados; e a outra tinha dois quadros de ardósia, que eram utilizados para fazer chuva de ideias das atividades desenvolvidas, e um quadro interativo. Os móveis disponíveis serviam para os alunos deixarem, caso quisessem, os seus manuais e os cadernos diários, assim como para guardar os restantes materiais. A turma era de segundo ano, mas tinha quatro alunos que estavam a trabalhar conteúdos de primeiro ano. Inicialmente estavam todos dispostos em fila, mas, após a nossa chegada, os quatro alunos que trabalhavam os conteúdos do primeiro ano, foram colocados num pequeno grupo para serem acompanhados pela docente, que trabalhou com eles enquanto nós trabalhámos com o grupo de segundo ano. Todos os outros alunos estavam e ficaram sentados em mesas dispostas em fila, individualmente. A dita disposição da sala interfere na forma como é feita a exposição de conteúdos e essa estratégia pode ter sido escolhida para proteger os alunos mais sossegados e para que todos obtivessem as melhores aprendizagens possíveis. Reis e Teixeira (2012), defendem que “o professor que organiza a sua sala de aula desta forma está a utilizar um modelo de ensino expositivo, abordagem pedagógica que privilegia a explicação de novos conteúdos e informações aos alunos” (Reis & Teixeira, 2012, p. 172). Esta organização, segundo os mesmos autores, revela “ser a mais adequada para situações nas quais os alunos devem concentrar a sua atenção no professor, na informação escrita no quadro ou projetada, quer durante a exposição de um tema quer durante o trabalho individual no lugar.” (op. cit.).

Segundo as informações lidas nestes excertos do estudo “A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa” (op. cit.), é possível compreender que a disposição das mesas na sala de aula muda a forma como os alunos estão expostos aos conteúdos, e isso influencia a forma de aquisição dos mesmos, o que sustenta a razão da escolha que referimos anteriormente. O conhecimento da criança está, assim, diretamente ligado com a organização do espaço em sala de aula, tal como diz Faria (2018), uma vez que, segundo Formosinho (1998), esse espaço “exerce sempre um papel ativo no processo educativo. A única resposta didaticamente válida é aproveitar essa capacidade de influência para potenciar um desenvolvimento integrado” (p.122). Cardona (1999), por sua vez, afirma que a escolha e a organização de um espaço educativo adequado permitem ao aluno “funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido” (p. 136).

1.2. Caracterização da turma

Estagiámos numa turma de segundo ano constituída por vinte e um alunos, sendo seis do sexo feminino e quinze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos, e com quatro alunos que, embora matriculados no segundo ano, trabalhavam

conteúdos do primeiro ano⁵. Para além disso, outros quatro alunos da turma tinham apoio individualizado na disciplina de Português e beneficiavam da ajuda de uma professora específica para os acompanhar no ninho⁶. Importa salientar que estivemos perante uma turma de grande heterogeneidade, uma vez que tinha alunos vindos da Europa ocidental, do sul da América, do Reino Unido, da Eurásia da Europa e de África.

O *feedback* inicial que recebemos acerca dos alunos foi que estes tinham dificuldades na leitura, na escrita e na matemática, o que nos motivou a trabalhar com eles para perceber qual seria o estímulo adequado para nos ajudar a modificar comportamentos e obter melhoria nos resultados e nas aprendizagens. Para além do acompanhamento individualizado dado pela professora titular, três alunos beneficiavam do acompanhamento da professora de Ensino Especial duas vezes por semana, e da Terapeuta da Fala uma vez por semana. Com o passar do tempo, e com a convivência tida com os alunos, foram possíveis vários momentos de partilha e de diálogo, o que nos fez conhecer cada um deles, facilitando a adequação e o consequente sucesso das atividades que descrevemos mais à frente. Na opinião de Muller (2002),

a relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo. (...) Essa relação deve ser baseada na confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o aluno (...) não deixando a sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado. (p. 276)

Tendo em conta a opinião do autor, está justificado o gradual sucesso que as atividades propostas foram tendo ao longo do estágio. É importante conhecer os alunos com os quais trabalhamos todos dias, de modo a poder proporcionar-lhes aprendizagens, bem como o gosto pela escola, para que todo o processo de ensino e aprendizagem alcance sucesso.

Durante o decorrer do estágio foi possível observar que os alunos se foram mostrando cada vez mais participativos, o que também pode ser uma consequência do processo descrito anteriormente. É, assim, necessário referir que o papel do professor perante uma turma dita desafiante é muito importante, pois é este que deve encontrar estratégias para motivar os alunos de forma a conseguir resultados adequados. Durante o tempo que estivemos a estagiar, uma das estratégias passou por utilizar um quadro de comportamento que se encontrava na sala de aula. Verificou-se, também, a organização das atividades consoante o nível de atenção que os alunos tinham ao longo do dia. Se os conteúdos requeriam mais concentração, eram propostos na parte da manhã e antes do intervalo.

⁵ Tal como dito anteriormente, estes alunos tiveram o acompanhamento da professora titular da turma durante o período de estágio, o que nos fez lecionar e planificar conteúdos exclusivamente do segundo ano.

⁶ Ninho - Grupo reduzido de alunos que é temporariamente separado da turma para que possa, noutro local, usufruir de um ensino mais personalizado.

1.3. Trabalho desenvolvido

Em relação ao trabalho desenvolvido ao longo do estágio podemos referir que as atividades foram, como veremos no decorrer deste subcapítulo, baseadas principalmente nos conteúdos a lecionar, mas também em autores que nos explicam como é que certas atividades podem desenvolver não só a capacidade intelectual, mas também a capacidade motora dos alunos. Devido principalmente às condições climáticas, as atividades ao ar livre não foram desenvolvidas, mas não podemos deixar de salientar que tínhamos essa intenção.

A primeira atividade que escolhemos para descrever foram as caixas alfabetizadoras, que tinham o objetivo geral de ajudar os alunos a fazer a ligação entre as letras e a sua figura. Escolhemos esta atividade não só porque foi o primeiro momento em que usámos os conhecimentos manuais desenvolvidos na Escola Superior de Educação (ESE), mas também porque nos fez conhecer melhor o grupo, visto que tivemos a necessidade de os colocar a trabalhar em pares, percebendo que é possível e que o desempenho não fica prejudicado. O trabalho por manipulação exige dos alunos e do professor algumas estratégias, como refere Abrams (2000, p. 269) “não é apenas um professor a falar acerca da ciência, mas os alunos a criarem, aprenderem e comunicarem, através de uma linguagem e de um processo especializado”. Para que estas comunicações fossem realizadas de forma mais ordeira, colocámos os alunos a trabalhar em pares e, embora pouco habitual, denotou por parte dos mesmos grande capacidade de organização e de respeito pelo outro.

As caixas alfabetizadoras serviram para colocar imagens e profissões iniciadas pela letra correspondente. A atividade teve um grande sucesso entre os alunos e foi requerida pela escola, tanto para os alunos observarem as letras, como para poderem ir adicionando imagens e objetos correspondentes às vogais. Os objetivos específicos desta atividade foram: alargar o léxico, o conhecimento científico e as estratégias de ensino e aprendizagem, assim como desenvolver competências de trabalho colaborativo; fomentar atitudes democráticas e respeito pelos outros; desenvolver atitudes de autonomia e procura de conhecimento; promover uma linguagem cada vez mais técnica e com rigor científico; e adicionar conhecimentos e experiências aos alunos.



Figura 1 - Caixas alfabetizadoras.

As caixas foram decoradas com imagens que levámos e os alunos tinham de pôr: na caixa do A imagens de animais, na caixa do E imagens das emoções, na caixa do I imagens de ilustrações, na caixa do O imagens dos objetos e na caixa do U imagens que correspondiam ao universo. Posteriormente tinham desenhos que deviam pintar e recortar, escolhendo a caixa correta onde os deixavam. Para avaliar a implementação do projeto e as aprendizagens realizadas pelas crianças, foram utilizados vários instrumentos, tais como: a observação direta; os exercícios realizados pelos alunos para os quais tínhamos uma grelha de avaliação com os critérios de “Realizou sem ajuda”, “Realizou com ajuda pontual”, “Realizou com muita ajuda”, e “Não realizou”; e o diálogo entre criança-adulto e criança-criança, que nos ajudou a perceber se os alunos tinham dúvidas ou se estavam sintonizados com o exercício. Neste caso, os alunos realizaram os exercícios e, através do diálogo, percebemos que não tinham. dúvidas de como o realizar e no porquê de o estarem a realizar.

A avaliação é uma prática da vida corrente e tem como objetivo ter consciência de todas as aprendizagens e conhecimentos que os alunos obtiveram. Segundo Cardona e Guimarães (2012, p. 21) “a avaliação é uma questão que não é nova aos outros níveis de ensino, mas que relativamente à educação das crianças mais pequenas tem vindo a assumir particular relevância na maioria dos países, a par da definição de orientações curriculares”.

Considera-se, assim, que é importante que o professor realize uma avaliação contínua de cada aluno e, ao mesmo tempo, uma avaliação do grupo, avaliando-se também a si próprio para tomar a consciência da possível necessidade de mudar a dita prática.

A segunda atividade teve o objetivo de fomentar o desenvolvimento da motricidade fina dos alunos. Escolhemo-la porque sabemos da importância que o desenvolvimento da motricidade fina tem. A par desse facto, que nos levou a mostrar o trabalho que realizámos para a desenvolver, achámos que esta atividade nos fez conhecer o grupo e as suas capacidades a nível do trabalho de grupo. Consistia em procurar imagens que tivessem as cores que precisavam para preencher o desenho que foi distribuído. Os pedaços de papel, provenientes de revistas e catálogos, eram cuidadosamente rasgados pelos alunos, para serem colados na folha, respeitando sempre as extremidades da



Figura 2 - Atividade de corte e colagem.

imagem. Sofia Fonseca (2019), técnica de reabilitação do centro de atividades ocupacionais, defende que “a motricidade fina é a capacidade de executar movimentos precisos, com as mãos e os dedos, com controlo e destreza, de acordo com a exigência da atividade”. Isto que retrata exatamente o que a atividade propôs: movimentos precisos com as mãos e os dedos. A professora Leonor Castellano, no estudo de Mattos & Castanha (2008), apresenta os resultados do processo de implementação do projeto: “A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no Ensino Fundamental”. Estes, em conjunto, tal como Freire (2001, p.16) que diz que “não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa”, defendem que é fulcral para a evolução do estudante que este se habitue a procurar o que precisa para realizar o trabalho, seja pesquisar informações importantes, ou procurar através das páginas de uma revista qual seria a cor ideal para a sua imagem.

A avaliação do projeto e das aprendizagens realizadas pelos alunos foi positiva, visto que recolhemos trabalhos que cumpriam o objetivo de ter a imagem preenchida por pedaços de papel rasgados pelos alunos, e que respeitassem a margem. Essa avaliação foi feita através dos trabalhos realizados, do comportamento e da participação, registados numa grelha de avaliação com os critérios: “Cumprir”, “Cumprir parcialmente” e “Não cumprir”.

Visto que esta turma era de segundo ano, e que as NE dos alunos presentes eram ligeiras, as únicas estratégias que implementámos foi escolher o grupo em que os inserimos com maior cuidado, para que os colegas nele presente fossem capazes de os ajudar a realizar a atividade.

1.4. Reflexão

Este estágio foi uma experiência muito enriquecedora porque mostrou uma realidade que desconhecíamos. As nossas esperanças foram-se adequando ao contexto onde estávamos inseridos, que foi melhorando ao longo do tempo, visto que os alunos apresentaram níveis de autonomia cada vez maiores. Tivemos o *feedback* que os alunos eram imaturos, o que os fazia depender do adulto para os mais diversos afazeres.

Pensámos, então, em realizar momentos onde fosse possível fomentar o desenvolvimento do aluno nessas vertentes. Pesquisámos sobre este tema e a pergunta que se impôs foi: “O que é, então, ser imaturo?”. A infopédia, dicionário da Porto Editora, define o ser imaturo como aquele “que não atingiu o seu desenvolvimento (físico, psicológico e/ou emocional) completo”⁷. Assim sendo, tentámos focar-nos neste desenvolvimento, para ajudar o aluno a completá-lo cada vez mais. Simples exemplos da dita imaturidade são que:

⁷ “Imaturo” (2003 - 2021) in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, Acedido em: 23-10-2020, em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/imaturo>

normalmente os alunos tinham o local onde escrever a data realçado para não se enganarem, e quando chegavam à sala já tinham todos os seus cadernos e livros na mesa, o que não lhes proporcionava qualquer sentido de responsabilidade para estas questões. Foi então que cruzámos a imaturidade e a falta de responsabilidade, e decidimos estudar se esta relação existe e se depende uma da outra. Só poderíamos trabalhar a dita imaturidade se soubéssemos qual era a lacuna e tentássemos preenchê-la.

Em pesquisas e conversas informais obtivemos a seguinte informação: “A imaturidade não suporta a dureza da responsabilidade”. Tendo-as em conta, podemos concluir que quanto mais responsabilidade um aluno tiver, menos imaturo será, uma vez que ambas são incompatíveis. Mas, como todas as conclusões necessitam de ser comprovadas para serem tidas como verdades, decidimos implementar o seguinte: sem aviso prévio deixámos de pôr o ponto que realçava a linha a usar para escrever a data. Concluímos que não precisavam dele pois conseguiram escrever a data sem denotarem a sua falta. Esta experiência não nos ajudou a chegar à conclusão que esperávamos: se o aumento da responsabilidade diminuía a imaturidade, mas fez-nos perceber que o papel do docente pode influenciar o modo como o aluno se comporta. Mais à frente modificámos também o nosso papel perante a entrada na sala de aula, e percebemos que o comportamento dos alunos melhorou substancialmente e automaticamente.

Somos capazes de afirmar que foi um estágio bastante proveitoso pois mostrou-nos novas realidades e formas de nos adaptarmos aos nossos alunos. Percebemos a responsabilidade que um professor tem visto que é sobre ele que geralmente recai o resultado da evolução do aluno. Foi, pelas razões já expostas, um estágio cheio de desafios, com uma turma heterogénea, mas sentimos que conseguimos tirar o melhor proveito de toda esta experiência. Houve vários momentos de diálogo com a professora titular dos alunos, o que nos foi deixando mais à vontade para colocar questões e aprimorar a nossa prática. Percebemos, ainda, que, se a atenção do aluno tende a estar muito relacionada ao modo como o docente leciona os conteúdos, a conduta do professor, por sua vez, determina alguns comportamentos dos alunos. As observações de tais condicionantes determinaram a investigação que apresentaremos mais à frente.

2. Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB – Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano (2.º Contexto de Estágio)

2.1. Contexto de estágio e caracterização da instituição

O segundo estágio foi realizado numa Escola Básica que está situada na cidade de Santarém, numa zona com urbanizações e estabelecimentos comerciais. Pertence à rede pública do ensino oficial, dependendo pedagogicamente do Ministério da Educação e Ciência (MEC). O horário de funcionamento, à data do estágio, era das 8h30m às 18h00m, mas as componentes letivas iniciavam às 9h00m e terminavam às 15h30m pois, após essa hora, as crianças tinham as Atividades de Enriquecimento Curricular, no âmbito da componente de apoio à família. Era constituída por seis salas de primeiro ciclo e a sua lotação quanto ao número de crianças estava de acordo com a legislação em vigor⁸.

Ao redor do bloco existe um espaço exterior amplo com jogos desenhados pelo chão, de modo a proporcionar momentos de atividade lúdica aos alunos. É uma escola que está vedada com rede, tem um parque com baloiços e um campo de futebol. Em relação ao pessoal não docente, a escola tinha oito assistentes operacionais e duas porteiras responsáveis pelas entradas e saídas dos alunos na instituição. No ano letivo em que realizámos este estágio, encontravam-se a frequentar esta escola cerca de 320 alunos com idades compreendidas entre os seis e os onze anos. Estes estavam distribuídos por turmas do primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, quarto ano e por turmas mistas.



Figura 3 - Disposição de mesas e cadeiras em U. (Ilustração de Magalhães, 2018)

Para a realização do estágio foi-nos atribuída uma sala de aula muito ampla. A distribuição dos alunos na mesma consistia em dois conjuntos com três filas de três mesas, mas, mais tarde, a professora mudou-a, colocando as mesas na disposição de “U”. O modelo de aprendizagem cooperativa, através do modo de organização do espaço em sala de aula, privilegia uma maior interação entre os alunos e um ensino mais autónomo por parte dos mesmos. Independentemente do modelo de ensino que o professor utilize, torna-se necessário recorrer ao diálogo ou à discussão/debate (Arends, 2008). Segundo o mesmo autor, esta última consiste numa estratégia⁹ de ensino específico, podendo ser utilizada sozinha ou introduzida em diversos modelos de ensino. Neste sentido, uma disposição que favorece claramente a discussão é a disposição das mesas e cadeiras em U (Figura 3¹⁰), pois permite que os alunos se vejam uns aos outros, o que é uma condição fundamental para a interação verbal. Como estávamos perante uma turma alegadamente calma, a mudança era vista como algo benéfico já que não os destabilizava.

⁸ Despacho normativo n.º 10-A/2018

⁹ Entenda-se estratégia “enquanto conceção global de uma ação, organizada com vista à sua eficácia.” (Roldão, 2009, p.57)

¹⁰ Esta ilustração foi feita por Lucas Magalhães para o site da Nova Escola, em: [Qual é a melhor forma de organizar as carteiras na sala de aula? \(novaescola.org.br\)](http://novaescola.org.br)

Para além da disposição das mesas, a sala tinha outras características no seu interior: as paredes tinham documentos informativos e trabalhos realizados pelos alunos; existiam dois quadros de ardósia e um quadro interativo, utilizados no auxílio das atividades desenvolvidas; os móveis serviam para os alunos deixarem os seus manuais e cadernos diários; e tinha uma boa iluminação. No exterior da sala, mas ainda no interior do bloco, encontrava-se uma zona com bancadas e lavatórios, para o auxílio das experiências realizadas na sala de aula.

2.2. Caracterização da turma

A prática pedagógica foi desenvolvida com uma turma de quarto ano, constituída por dezanove alunos, sendo oito do género feminino e onze do género masculino. O número de alunos encontrava-se reduzido visto que a turma tinha um aluno com dislexia. Para além deste caso, havia outro aluno que beneficiava do acompanhamento semanal da Terapeuta da Fala. A turma não tinha diversidades culturais, contando apenas com uma aluna proveniente da Europa Ocidental. Os alunos que tinham, alegadamente, mais dificuldades a matemática eram acompanhados por outro professor no “ninho” e, quando se observavam dificuldades a português, os alunos eram acompanhados por uma professora diferente, mas presentes na sala de aula, durante o decorrer da aula da professora titular.

Segundo o *feedback* que recebemos a turma era calma e sossegada, manifestando atitudes e valores de acordo com o esperado a crianças com essas características. Ao nível das aprendizagens, do desenvolvimento cognitivo, físico e motor, a turma atingia os objetivos propostos para a sua faixa etária e para o seu nível de ensino.

2.3. Trabalho desenvolvido

Em relação ao trabalho desenvolvido ao longo do segundo estágio, destacamos a realização de lembranças comemorativas do dia da mãe, e a atividade realizada numa grande superfície comercial da cidade, onde os alunos tiveram a oportunidade de ver o processo da realização do pão.



Figura 4 - Atividade para comemoração do dia da mãe.

A atividade realizada para celebrar o dia da mãe consistia na pintura de uma caixa, tendo como utensílio um pau de laranjeira. Denotámos alguma dificuldade por parte dos alunos, pois a pintura tinha de ser feita através de uma espécie de prensa e não do desenho de linhas. Escolhemos esta atividade porque, para além de ter tido

grande sucesso entre toda a comunidade escolar, já que a todas as turmas da escola a realizaram, também ajudou os alunos desta turma, em particular, a desenvolver a sua capacidade motora. Sublinhamos ainda sua importância suportados em Marques & Oliveira (2001, p.134) que defendem que “as capacidades motoras são componentes do rendimento físico, (...) utilizadas para realizar os mais diversos movimentos durante a nossa vida.” Esta atividade foi ao alcance das expectativas pois criámos um momento a partir do qual as crianças tiveram experiências motoras, para que o cérebro pudesse criar engramas¹¹ motores que serão utilizados em atividades mais complexas posteriormente. (Thompson, 2005). A sua avaliação foi feita, maioritariamente, através do resultado dos trabalhos finais, sendo que o seu principal objetivo era conseguir realizar as flores exclusivamente através de pontos.

A segunda atividade que selecionámos para apresentar neste trabalho consistiu em observar e participar no processo da realização de pão. Escolhemo-la, dentre todas as outras atividades que realizámos, porque consideramos a atividade experimental muito importante na construção de conhecimentos. Há já mais de 2300 anos, Aristóteles defendia a importância da experiência, afirmando que “quem possuir a noção sem a experiência, e conhecer o universal ignorando o particular nele contido, enganar-se-á muitas vezes no tratamento.” (Aristóteles citado por Giordan, 1999, p. 43). Assim sendo, a forma experimental foi uma mais valia para os alunos, visto que os ajudou a obter conhecimentos de forma mais eficiente.

Muito embora se tratasse de uma atividade transversal a várias áreas do saber, foi consequente do trabalho do texto “Ciclo do Pão”, na área disciplinar de Português. Os alunos tiveram oportunidade de construir conhecimentos relativos à confeção do pão, na qual revelaram uma atitude cordial e respeitadora para com todos elementos da padaria que nos acompanharam na atividade. Foi evidenciada a sua capacidade de escuta, concentração e de interação com os colegas, bem como a sua capacidade de execução do trabalho solicitado aquando a confeção do pão.

Avaliamos a atividade de forma positiva pois consideramos que os conhecimentos foram obtidos, e de uma forma lúdica. Para avaliar a implementação das atividades e as aprendizagens realizadas pelas crianças, foram utilizados instrumentos como: o diálogo posterior à atividade, onde os alunos demonstraram conhecimento de todo o processo do Ciclo do Pão, uma vez que o descreveram com facilidade; a facilidade a responder às questões do texto, pois tinham um conhecimento mais aprofundado, conseguindo justificar e prolongar a resposta com exemplos do que vivenciaram no decorrer da atividade; os

¹¹ Engrama: “Alteração bioquímica ou biofísica produzida no cérebro pela memória de um estímulo muito forte.” (2008 - 2020), in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]. Acedido em: 23-04-2020, em: <https://dicionario.priberam.org/engrama>.

resultados do teste de avaliação que, no que dizia respeito aos conhecimentos obtidos através desta atividade, foram excelentes.

2.4. Reflexão

Este estágio foi mais uma oportunidade para o nosso desenvolvimento enquanto professores estagiários. Os alunos não apresentavam dificuldades e a comunidade escolar transmitia um ambiente de cooperação e entreajuda, o que se tornou numa mais valia, pois motivaram o nosso processo enquanto professores em formação.

Ao longo das atividades, e das semanas, foi-se tornando evidente a excelência da turma. Os alunos apresentavam um comportamento calmo e atento ao que os rodeava. Fomos, de novo, confrontados com uma realidade diferente da anterior, o que nos ajudou a perceber que cada comunidade escolar tem o seu ambiente característico, e que temos de nos adaptar ao mesmo. A primeira semana foi de observação, mas, com o passar do tempo, começámos a intervir e a necessidade semanal da apresentação de planificações tornou-se num obstáculo. Foi difícil transpor para o papel tudo aquilo que desejávamos desenvolver com a turma. No entanto, com orientação, foi possível evoluir o desempenho também nessa vertente.

Este estágio voltou a tornar possível observar o papel do docente de forma a podermos adequar a nossa própria forma de lecionar. Percebemos a necessidade do planeamento da aula, principalmente pela segurança que o professor terá e acabará por transmitir, e a importância da adequação dos termos linguísticos utilizados na sala de aula, para um melhor entendimento por parte do público-alvo. Mais uma vez conseguimos comprovar as mudanças que o papel do professor pode causar numa turma, e na melhoria do seu desempenho, principalmente quando escolhem certo tipo de atividades, como a experimental. A escolha da forma de exposição dos conteúdos, assim como a sua interatividade com a comunidade envolvente podem mudar os resultados do conhecimento e consequentemente as avaliações.

O balanço deste estágio foi positivo pois ultrapassámos as dificuldades surgidas, e percebemos que a melhoria enquanto professores estagiários se faz gradualmente. Apercebemo-nos disto ao longo dos estágios, quando começámos a ficar mais à vontade com os grupos que iam surgindo, e quando encarávamos as aulas como um momento de melhoria das estratégias utilizadas na aula anterior. Inicialmente sentimos receio de errar à frente da turma, de não dominarmos todos os conteúdos ou de não ter resposta a alguma questão levantada pela turma. Com o decorrer deste estágio, fomos conseguindo ultrapassar essas dificuldades com o apoio da professora titular da turma, da supervisora de estágio e até dos alunos. Estes, por sua vez, tornavam possível que a aula fosse um momento de partilha de

conhecimento e de pesquisa conjunta. Foi notório que o ambiente envolvente é muito importante para a realização de aprendizagens.

3. Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB – Estágio em 2.º Ciclo do Ensino Básico em Português, História e Geografia de Portugal– 5.º e 6.º ano (3.º Contexto de Estágio)

3.1. Contexto de estágio e caracterização da instituição

A Escola Básica 2,3/S onde foi realizado o terceiro estágio, no segundo ciclo, na vertente de Português e História e Geografia de Portugal, está situada no distrito de Santarém, introduzida numa zona habitacional com características específicas, - que abrange uma população com grande diversidade cultural, - e pertence à rede pública do ensino oficial, dependendo pedagogicamente do Ministério da Educação e Ciência. Apesar de não se situar no centro, é uma escola que procura estar envolvida em Projetos Educativos (PE) propostos pela Câmara, colaborando com instituições e privilegiando aos seus alunos, sempre que possível, visitas de caráter cultural, contando com a colaboração da Associação de Pais (AP), em prol do bom funcionamento da mesma. No exterior estavam sempre pessoas que frequentavam as redondezas por inúmeras razões, sendo que até o Centro de Saúde se encontra no perímetro abrangente da escola.

No decorrer do estágio os professores cooperantes foram-nos transmitindo o modo de funcionamento da escola, a organização da mesma, o espaço possível de utilizar, o material disponibilizado e os recursos existentes, assim como os documentos orientadores da prática educativa.

À data do estágio, a escola encontrava-se aberta de segunda-feira a sexta-feira entre as 8h00m e as 19h00m. As aulas tinham início às 08h20m e terminavam entre as 15h30m e as 18h30m, dependendo do ano letivo de cada aluno, e do dia em questão. As crianças que acompanhámos tinham um horário distinto de duas em duas semanas, mas o dos professores mantinha-se o mesmo, visto que o que mudava eram as Atividades de Expressão Plástica, Artística e Educação Física. A lotação das salas, quanto ao número de crianças, era cumprida de acordo com a legislação em vigor¹².

A escola é composta por vários edifícios, mas só se torna relevante destacar três blocos: um onde decorrem as aulas e dois onde se encontram a biblioteca e o ginásio. Ao redor dos blocos existe um espaço exterior amplo, vedado com rede e, ao longo deste, podem

¹² Despacho normativo n.º 10A/2018

observar-se espaços com bancos, o pátio, o parque de bicicletas, espaços cobertos e descobertos, com campos de futebol e mesas para os alunos conviverem. Tem ainda uma sala própria para Educação Especial, comumente chamada d'entre a classe docente de "Unidade".

Quanto às salas onde decorreram o estágio, mostravam muita carência: eram frias, algumas pequenas demais e, caso chovesse, ou vazava água para dentro das mesmas, ou faltava a luz; a internet falhava recorrentemente. As salas tinham, por norma, dois quadros de ardósia e um painel branco, utilizados para escrever os sumários e para o auxílio das atividades desenvolvidas pelo docente, as mesas estavam dispostas em filas, e os alunos encontravam-se sentados em pares ou individualmente.

3.2. Caracterização da turma

A prática pedagógica foi desenvolvida em várias turmas na disciplina de Português e de História e Geografia de Portugal, mas sempre com o mesmo professor cooperante. Na disciplina de HGP, o professor tinha uma turma de quinto ano e uma turma de sexto ano, da qual era diretor de turma. Na disciplina de português tinha um grupo¹³ de sexto ano. Eram, no geral, turmas sem grandes diversidades culturais, contando apenas com um aluno da América do Sul e outro do sul da Ásia. O *feedback* que obtivemos foi que os alunos tinham algumas dificuldades a História e Geografia de Portugal, e que havia vários tipos de desempenho, dependendo da turma em questão. Na disciplina de Português, o professor que acompanhávamos dava o domínio da Oralidade, mas conseguimos observar os outros domínios graças à disponibilidade da comunidade docente.

3.3. Trabalho desenvolvido

Neste estágio selecionámos uma atividade de integração curricular das TIC que nos permitiram desenvolver atividades com crianças com NE. Ao longo dos estágios anteriores fomos nos apercebendo da importância do papel do professor na avaliação do aluno, mas foi neste estágio que decidimos centrar-nos nas crianças com NE, realizando atividades que nos possibilitassem observar se o papel do professor tinha consequências na avaliação destes alunos, como é o exemplo do *Kahoot* que realizámos, com perguntas que diziam respeito à

¹³ A disciplina de português estava abrangida pelo projeto "Inovar+" e, por isso, era lecionada através de domínios. As três turmas de sexto ano eram divididas por quatro grupos e, esses, mantinham-se na mesma sala e tinham, de forma revezada, um professor de um domínio diferente (oralidade, gramática, leitura e educação literária, e escrita).

história de um livro de leitura obrigatória¹⁴ na disciplina de português do sexto ano: “A Viúva e o Papagaio”, de *Virgínia Wolf*. Sabendo que poderia ser um caso único, decidimos trabalhar totalmente em conjunto, para ser possível avançar as pesquisas de ambos os professores estagiários. A atividade foi feita no âmbito de português pois era favorável a um dos temas, e o outro, que baseia a pesquisa do presente trabalho pode, e deve, ser investigado em vários domínios. O facto de este agrupamento trabalhar semestralmente, e com um projeto inovador¹⁵, levantou algumas restrições pois, na disciplina de português, só estaríamos presentes num dos domínios. Contámos com a articulação dos professores, que nos deixaram aplicar a atividade numa aula coadjuvada por todos.

A atividade consistiu em três momentos: a ficha de leitura da obra “A Viúva e o Papagaio”; a realização de um *Kahoot* sobre a obra; e a repetição da ficha de leitura, para comparar resultados. O objetivo consistiu em saber se o conhecimento ficava consolidado de forma mais eficaz depois de utilizadas as *TIC*. Convém referir que, depois da leitura integral da obra, os alunos não tiveram qualquer contacto com a mesma, pois só assim tínhamos garantias que, caso o conhecimento ficasse alterado, era resultante da utilização das *TIC*. A ficha de leitura foi igual nos dois momentos para podermos comparar os resultados de forma precisa visto que, se as perguntas mudassem, o entendimento do aluno sobre a questão podia mudar e, consequentemente, ajudá-lo a chegar à resposta, e não seria possível observar o desejado.

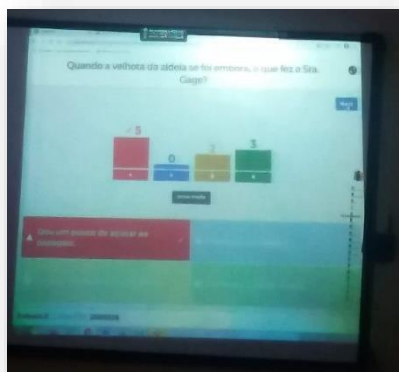


Figura 5 - *Kahoot* sobre “A Viúva e o Papagaio”

O primeiro momento da atividade foi a realização da ficha de leitura para averiguar o conhecimento que os alunos obtiveram após a leitura integral da obra. A leitura decorreu durante uma semana, oralmente, tanto pelo professor como pelos alunos que ele escolhia aleatoriamente para ler em voz alta.

O segundo momento da atividade foi o *Kahoot* acerca da obra. As questões foram colocadas de forma direta e respondidas por grupos previamente elaborados por nós.

O terceiro momento da atividade foi a elaboração da ficha, de novo, para confrontar resultados. Estes foram, em geral, melhores.

Concluimos que os resultados podem ter subido graças à utilização do *Kahoot* pois os alunos, mesmo errando, estavam confrontados com a resposta correta e com a opinião dos colegas. O facto de estarem a trabalhar em grupo também pode ter desenvolvido melhorias,

¹⁴ Plano Nacional de Leitura 20276

¹⁵ Projeto “Inovar+”

pois os elementos tinham de discutir a resposta certa para responderem na plataforma. Qualquer um destes casos pode ser a hipótese viável, mas sabemos que o conhecimento teve de acontecer daí, porque os alunos não tiveram qualquer contacto com a obra depois da sua leitura integral pelo docente.

A avaliação desta atividade foi realizada exclusivamente através das fichas de leitura realizadas anteriormente e posteriormente ao *Kahoot*. Foi, a nosso ver, bem-sucedida pois não só garantiu um maior conhecimento de todos os alunos sobre a obra literária, como permitiu que começássemos a reunir material que baseassem a nossa pesquisa e sustentassem algumas das nossas conclusões.

A segunda atividade que tivemos oportunidade de desenvolver foi o trabalho de cidadania com base na igualdade de género. Foi desenvolvida em grupos de quatro, pois tínhamos pouco tempo, e assim conseguimos que cada grupo apresentasse a sua pesquisa e, ao mesmo tempo, promovemos o trabalho colaborativo. A sua elaboração consistia na realização de uma pesquisa referente à igualdade de género, a qual iria ser apresentada em cartolina para a turma e posteriormente à comunidade escolar, com a exposição dos trabalhos na escola.



Figura 6 - Trabalho sobre a igualdade de géneros

Considerámos

esta forma como a mais fácil para a concretização do trabalho e as *TIC* foram extremamente importantes para a pesquisa e para a organização das informações. Antes de iniciarmos o projeto, efetuámos um levantamento de sítios online com informação pertinente e oficial, para não correremos

o risco de trabalhar com informação errada, mesmo com a orientação que proporcionámos aos alunos na realização das pesquisas.

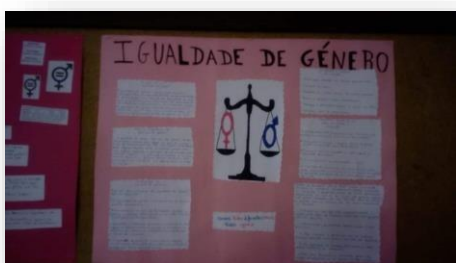


Figura 7 - Trabalho sobre a igualdade de género

Escolhemo-la para apresentação pois o envolvimento dos alunos na atividade foi notório, e o tema foi debatido de forma coerente. Todos apresentaram os seus pontos de vista e opiniões sobre a igualdade de género. A avaliação dos alunos foi feita através da apresentação dos trabalhos e do debate realizado em sala de aula. A nosso ver, a atividade foi positiva pois conseguimos observar alunos que, normalmente sem interesse, deram a sua opinião. Mesmo aqueles alunos que naturalmente não mostram muito interesse e não participam nas aulas, participaram no debate com grande clareza.

3.4. Reflexão

Este estágio durou mais do que o esperado, indo de 22-11-2019 a 14-02-2020. Fomos confrontados com desafios logo desde o início, mas, com trabalho de equipa e perseverança, conseguimos tirar o melhor desta experiência. O facto de ser o primeiro estágio feito fora da cidade de Santarém, e de ter de ser conciliado com o trabalho em contexto não formal dos professores estagiários, consistiu variáveis importantes, mas possibilitou a aquisição de novas metodologias de trabalho e de espírito de sacrifício.

Dada a análise da realidade vivida, conseguimos perceber que esta está em constante mudança. O professor tem de assumir um papel de mediador entre os alunos e os conteúdos. Hoje em dia, o contacto com a informação é imediato, e já não é necessário um professor para a transmitir. O seu papel tornou-se fulcral na orientação do aluno no processo de aquisição de conhecimento, o que o leva a ter de arranjar estratégias eficazes para evitar a contrainformação.

Neste estágio tínhamos, numa das turmas, um aluno com NE. Como já tinha sido analisado em todos os outros estágios, percebemos que o papel do docente pode mudar as atitudes e os interesses dos alunos. Contudo, neste estágio, surgiram-nos questões acerca dos alunos com NE que merecem, como todos os outros, um ensino adaptado e capaz de lhes dar os conhecimentos adequados. Devido à constante observação de alunos com NE, percebemos que o papel do docente pode ser, ou não, um motor de desenvolvimento para o aluno. Cabe ao professor chegar a todos os alunos de forma igualmente cabal e, para isso, tem de se reinventar e adequar os seus métodos à realidade que enfrenta. Uma das estratégias que pode ser uma mais-valia para os professores são as TIC. Estas podem ajudar na captação de atenção e no desenvolvimento do conhecimento das com crianças com NE, nas quais nos focámos para o presente projeto de investigação. Segundo Ponte (2002, p.2) “as TIC são um elemento constituinte do ambiente de aprendizagem. Elas podem apoiar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas. Representam, além disso, uma ferramenta de trabalho do professor e um elemento integrante da sua cultura profissional, pelas possibilidades alternativas que fornecem”. Pires (2008, p.51) defende que “a utilização do computador é eficaz do ponto de vista educativo se forem criados ambientes de aprendizagem estimulantes e enriquecedores, nos quais o computador é um mero instrumento.”

Tendo em conta Ponte (2002) e Pires (2008), são necessárias ferramentas que possam levar os alunos a atingir as metas propostas. Não é suficiente dar-lhes um computador, é necessário criar atividades ricas em interesses, conhecimentos e estímulos, com objetivos traçados e possíveis de alcançar de forma mais estimulante através da ferramenta digital. As *TIC* facilitam o acesso ao conhecimento, à aprendizagem e à ocupação

dos tempos livres, possibilitando o desenvolver de capacidades intelectuais, com estímulos que lhes proporcionem a aquisição de saberes não só escolares, mas a níveis sociais.

O tema de pesquisa do presente relatório aborda as consequências que o papel de um docente pode ter na avaliação dos alunos com NE. Este estágio, e o trabalho que nele desenvolvemos, ajudou-nos a entender se as *TIC* podiam ajudar na captação de atenção e no desenvolvimento do conhecimento com crianças com NE. Se isto fosse confirmado, e conseguíssemos defender que a escolha destas ferramentas durante o processo de ensino melhora a aprendizagem dos alunos, conseguíamos também afirmar que as escolhas do professor podem influenciar o processo de avaliação que falámos supra. Ribeiro (2009), citado por Freitas (2012), é da opinião de que as *TIC* podem funcionar como uma tecnologia específica de apoio e de resolução de problemas funcionais. Freitas (2012) cita Ribeiro et. Al. (2009) quando diz que a maioria dos países é da opinião que o acesso às *TIC* pode reduzir as desigualdades na educação destas crianças.

As *TIC* conseguem proporcionar às crianças com NE, “comunicação com os outros, numa condição autónoma de afirmação da sua individualidade intencional, pela utilização de códigos alternativos e de dispositivos de síntese” (Morato, 1998). Sabendo isto, e tendo em conta que as *TIC* são uma ótima ponte entre as crianças com NE e o ensino, a sociedade e mundo no geral, é importante que as escolas adotem o seu uso, para observarmos uma viragem nos tempos atuais, onde as crianças são integradas nas salas de aula ditas comuns, e conseguem estar a par do desenvolvimento de qualquer tema. Segundo Howell (1996) cit. por Correia (2005), e por Freitas (2012), cada vez mais, as *TIC* são usadas na educação de alunos com NE.

Embora a importância da sua utilização se torne óbvia e urgente, é necessário realçar que não são quaisquer programas ou ferramentas que se tornam adequadas para crianças com NE por estarem num computador, ou dispositivo eletrónico. Estes últimos primam na concentração e na aquisição de conhecimentos pessoais, educacionais, sociais e outros, mas quando são produzidos por profissionais das *TIC*, acompanhados e aconselhados por profissionais em NE, para que tudo seja adequado aos mesmos. Não será possível alcançar o sucesso sem atividades pensadas para atingir os fins pretendidos, onde as *TIC* apenas servirão para conduzir o aluno a um sucesso mais consistente e autónomo. Com o trabalho que desenvolvemos foi possível perceber que o aluno com NE sentiu estímulo pelo uso das *TIC* e, embora o *Kahoot* possa não ser a plataforma mais adequada, foi a possível naquele contexto, e mostrou-se facilitadora. As cores, os sons, e o facto de a resposta certa e de a resposta errada ser apresentada no ecrã, pode ter ajudado a estimular a criança que acompanhámos, uma vez que mostrou resultados melhores na segunda ficha de leitura.

Neste estágio percebemos, inevitavelmente, a importância que as escolhas do professor podem ter na aquisição dos conhecimentos dos alunos, desta vez mais focada na

área das NE. Anteriormente fomos mostrando o processo que nos alertou para as consequências que o papel do professor pode ter nas atitudes dos alunos com NE, mas, neste estágio, tornou-se mais evidente e mais necessário pesquisar se têm, realmente, influência na forma da aquisição dos conteúdos. A avaliação é, impreterivelmente, parte do ensino e é, no nosso ponto de vista, fulcral que um professor saiba se a sua conduta perante o erro¹⁶ pode ou não diferenciar a avaliação de um aluno com NE.

4. Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB – Estágio em 2.º Ciclo do Ensino Básico – 5.º e 6.º ano (4.º Contexto de Estágio)

4.1. Contexto de estágio, caracterização da instituição da turma

A escola básica 2,3/S, onde iria ser realizado o estágio no segundo ciclo, na vertente de Português, e de História e Geografia de Portugal, era a mesma que foi descrita no ponto 3 intitulado de “Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB – Estágio em 2.º Ciclo do Ensino Básico – 5.º e 6.º ano (3.º Contexto de Estágio)” mas, devido à situação pandémica que se sentiu mundialmente, e que referimos anteriormente, decorreu *online*, com aulas através da plataforma *Zoom*.

Na mudança inesperada que se sentiu, os alunos, os professores e toda a comunidade educativa tiveram de se adaptar e adequar estratégias de aprendizagem à nova forma de ensino à distância. Assim, para a disciplina de português, onde os alunos estavam por grupos e tinham todos os domínios separadamente (como explicámos no ponto 3.2), houve maior necessidade de reorganização. Os grupos mantiveram-se, mas ficaram apenas com um dos professores, que passou a lecionar todos os domínios, ainda que separados, ao grupo que lhe foi atribuído. Os quatro professores de Português do segundo ciclo reuniam via *Zoom* todas sextas-feiras e estabeleciam o plano de aulas semanal, igual para todos os alunos dos quatro grupos das turmas de quinto e sexto ano. No que se refere à disciplina de História e Geografia de Portugal, esta manteve os mesmos professores nas aulas online, no entanto a estratégia para planificar a semana era igual à da disciplina de português.

Todos os alunos de quinto e sexto ano tinham aulas síncronas quer na disciplina de Português, quer na de História e Geografia de Portugal, que duravam de 30 a 40 minutos.

As turmas eram as mesmas com as quais estagiámos anteriormente, descritas no ponto 3, intitulado de “Mestrado em Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB – Estágio em 2.º

¹⁶ Ao longo deste estudo utilizaremos inúmeras vezes a palavra “erro”, com o significado de ser “aquilo que resulta de uma má compreensão ou da análise incorreta de um facto ou de um assunto”. Acedido em: 27-02-2021, em: <https://dicionario.priberam.org/erro>.

Ciclo do Ensino Básico – 5.º e 6.º ano (3.º Contexto de Estágio)”, na alínea 3.2. As únicas alterações observadas foram a instabilidade comportamental e a dificuldade de concentração, que entendemos serem conseqüentes do momento atípico que estava a ser vivido.

4.2. Trabalho de desenvolvido

O trabalho desenvolvido neste estágio foi maioritariamente expositivo, totalmente centrado nos conteúdos. Dado à situação que se fez sentir ao longo deste ano – pandemia Covid-19 – este estágio foi feito *online*, através da plataforma Zoom. Assim sendo, e visto que se estava a viver uma situação completamente desconhecida, e os professores estavam a fazer um enorme esforço para adaptarem a sua prática em tempo recorde, foi necessário que se centrassem exclusivamente nos conteúdos. As aulas consistiam na abordagem dos conteúdos, na partilha de vídeos fornecidos pela Escola Virtual¹⁷, e na exposição de resumos esquematizados. Era nas aulas assíncronas que o professor esclarecia as dúvidas dos alunos e corrigia os trabalhos de casa, uma vez que as aulas síncronas tinham apenas 30 minutos.

Uma aula expositiva consiste na centralização da aula no professor, que expõe os conteúdos de forma oral ou escrita sem criar espaço para as dúvidas ou o diálogo com o aluno. Embora sabendo que o método expositivo apresenta algumas limitações, tais como a falta de *feedback* dos alunos e o facto de a audição passiva ser um método pouco eficiente na aquisição de conhecimentos, acentuando assim as lacunas no conhecimento dos alunos, este método tem vantagens que ajudaram os professores a fazer face às necessidades que surgiram. Essas vantagens são a facilidade de transmissão de informações num curto espaço de tempo e a possibilidade de criar um raciocínio completo, avançando nos conteúdos a lecionar.

As atividades que realizamos foram, assim, totalmente expositivas. Lecionávamos as aulas da seguinte forma: Introduzíamos cada conteúdo com o apoio do recurso digital da Escola Virtual e explicávamos resumidamente o que os alunos tinham ouvido. Nesse momento tentávamos, sempre que possível, criar momentos de diálogo com os alunos, ou pedir que fossem eles a explicar os vídeos que tinham visto. Seguíamos a explicação dos conteúdos tendo por base o manual, que partilhávamos no ecrã com o aluno.

4.3. Reflexão

O último estágio no segundo ciclo do Ensino Básico decorreu em três turmas: duas do sexto ano e uma do quinto ano. Antes de começarmos a planificar e a dar as aulas, foi

¹⁷ A Escola Virtual é uma plataforma educativa digital com conteúdos do pré-escolar ao 12º ano de escolaridade.

efetuada uma semana de observação iniciada no dia 22/04/2020 e, analisando os apontamentos realizados nessa semana, chegámos à conclusão de que os problemas sentidos eram: a instabilidade comportamental dos alunos, que podia resultar do facto de estarmos a passar por aulas realizadas à distância, o que não permitia gerir tão facilmente a atenção do grupo; e, devido à pandemia, os professores ainda estavam a tentar reorganizar as aulas, adequando-as à realidade, o que não nos fez ter as mesmas possibilidades de intervenção. Sentimos um grande privilégio em pudermos estar presentes num momento tão marcante para a história da educação, e percebemos o quão é importante para o sucesso escolar do aluno a sua presença física na escola, diante de um professor que o ajuda *in loco*¹⁸.

A realização deste estágio foi extremamente importante pois permitiu o contacto com uma realidade inesperada e preparou-nos ainda mais como futuros docentes, pois percebemos que o nosso papel também é saber adaptar-nos ao inesperado para dar o melhor aos alunos. Todos os dias de estágio foram relevantes e proporcionaram-nos novas aprendizagens e, segundo Jensen (2002), “os seres humanos sobrevivem por milhares de anos por experimentarem situações novas, desenvolvendo um cérebro ‘esperto e adaptável’ de uma forma saudável” (p.34). Assim sendo, estamos perante um momento de adaptação que podemos aproveitar para experimentar coisas novas, desenvolvendo o modelo de ensino que usávamos até então.

No decorrer do estágio testámos os nossos conhecimentos nas diferentes áreas e fizemos diversas reflexões sobre o nosso desempenho no decorrer das aulas, o que nos permitiu melhorar em cada uma delas. De acordo com Stoll (citado por Morgado, 2004), “o desenvolvimento da qualidade na educação solicita que os professores assumam uma postura de reflexão e investigação, uma atitude de cooperação e uma disponibilidade para a aprendizagem permanente” (p. 44), acrescentando que “cumpre ao professor o estabelecimento de uma atitude de permanente ponderação dos seus valores, dos seus saberes, das suas práticas, etc.” (p.44). Morgado (2004) comenta, em jeito de conclusão que:

somos levados a considerar necessária uma atitude de permanente reflexão sobre as práticas que se desenvolvem e os princípios de natureza diferenciada que as sustentam. Esta reflexão poderá constituir-se como um instrumento privilegiado de regulação e avaliação do trabalho desenvolvido, facilitando a introdução, quando justificada, de mecanismos de ajustamento (p.55).

Analisando as informações que nos fornecem, podemos concluir que os professores têm de apresentar um papel de ponderação, reflexão e de adaptação para que continuem a melhorar e a adequar-se à sua realidade.

¹⁸ Segundo o Dicionário Online de Língua Portuguesa Priberam significa “no próprio local”. Acedido em: 28-02-2021, em: [in loco - Dicionário Priberam, Dicionário Online de Português Contemporâneo](https://www.priberam.pt/dlpo/)

Os estágios são uma mais valia para observarmos diversos tipos de prática, sendo que cada uma delas nos ajudou a criar a nossa, possibilitando a criação de uma prática adequada ao professor estagiário, mas, principalmente, às necessidades do aluno. De acordo com Alarcão & Tavares (2003, p.114), o professor “estagiário limita-se ou a imitar o modelo (cenário artesanal) ou a demonstrar o domínio do modelo que aprendeu”, mas, visto que estivemos perante diversas turmas com várias realidades, pudemos aproveitar o melhor de cada uma das experiências para enriquecer e adaptar o nosso próprio modelo de ensino.

Sentimos que, em contexto de pandemia, foi mais fácil denotar as desigualdades sociais de cada aluno. Tivemos a chance de observar *in loco* as condicionantes externas, que podem prejudicar diretamente o sucesso escolar. Uma das situações que mais nos alertou foi a dos alunos com NE. Estes estavam nas aulas síncronas, acompanhados pelos pais, e eram posteriormente acompanhados por uma professora de Educação Especial, que tentava ajudá-los a fazer os exercícios disponibilizados pelo professor da disciplina. Cientes de que foi uma situação de adaptação, em que todos tentaram fazer o seu melhor para não prejudicar os alunos, não tivemos as observações em consideração para o estudo realizado. Contudo, tal facto assentou ainda mais o nosso interesse pelo tema da educação de crianças com Necessidades Educativas Específicas. Daí a razão desta investigação.

5. Percurso Investigativo

As dúvidas e questões acerca das consequências do papel do docente nas avaliações dos alunos com NE suscitaram o nosso interesse e, dada a sua importância para o sucesso dos alunos, pretendemos vê-las respondidas ou, pelo menos, problematizadas neste relatório. Para tal realizámos pesquisas, conversas com docentes e leituras, que serviram de base para este trabalho de investigação. Neste ponto do trabalho apresentamos a intencionalidade do estudo, sob a forma de questão-problema, os objetivos da investigação, a metodologia escolhida e a fundamentação teórica.

5.1. Contextualização

O mote principal do estudo, tal como dito anteriormente, surgiu das observações em contexto de estágio e, posteriormente, em contexto não formal, aquando o início do trabalho num centro de explicações e consequente acompanhamento de uma aluna com autismo¹⁹.

¹⁹ Segundo a APPDA, a “Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma condição clínica presente desde a infância e de carácter permanente, decorrente de alterações no desenvolvimento e na maturação do sistema

Assim, foi possível termos acesso aos trabalhos de casa que ela trazia e estes eram, maioritariamente, de um nível de ensino inferior àquele em que a aluna se inseria. Embora frequentasse o sexto ano de escolaridade, estava a fazer exercícios que correspondiam ao terceiro ano de escolaridade.

Para além dessa observação, também ocorreram outras nesse centro de explicações. Um aluno com dislexia que frequentava o espaço para receber apoio, aquando confrontado com a necessidade de corrigir algumas palavras na sua escrita, desvalorizou o sucedido, desculpando-se por ter dislexia. O aluno afirmava que não fazia mal porque todos os professores sabiam que ele tinha dislexia e “desculpavam” os erros. Em contexto de estágio também fizemos algumas observações: na licenciatura decorreu um estágio numa escola primária com uma “Unidade” para crianças com NE. Foi necessário ir a essa Unidade para a conhecer, o que nos levou a conhecer muitas outras crianças com NE distintas. Foi então perceptível que a criança raramente partilhava momentos com a sua turma e, por isso, os alunos não a conheciam e não a acompanhavam nos intervalos.

Um episódio isolado, contudo, ocorreu na festa de Natal, quando uma das turmas estava a fazer a apresentação de uma dança e um dos seus alunos, com paralisia cerebral, demonstrava estar visivelmente entusiasmado por participar. Tinha uma espécie de guizos presos às mãos e, no momento adequado, conseguia repetir a professora e abanar as mãos, reproduzindo um som, fazendo parte da melodia. Este aluno não tinha qualquer tipo de independência, mas mostrava alguns sinais que, com habituação, tornavam possível perceber se eram reações positivas ou negativas. Claramente verificamos que fazer parte daquele momento conjunto, sendo incluído na atividade, foi muito feliz para ele.

Em conversas informais, recebemos o *feedback* de que não havia grande integração das crianças com NE, porque o facto de estas estarem noutra sala não as integrava realmente. No mestrado decorreu um estágio numa escola que também tinha uma Unidade para crianças com NE. Trabalhámos com alguns desses alunos na sala de aula, o que deixou mais claro o papel dos professores que não são de Educação Especial perante esses alunos. Relembramos uma aula na qual estava presente um aluno com um atraso cognitivo e, visto que a professora de Educação Especial, a qual normalmente o acompanhava, não estava presente, tomamos a liberdade de o tentar ajudar a escrever o que precisava, para que pudesse acompanhar o ritmo da aula. Foi rapidamente notório que o aluno não conseguia escrever sem soletração e que ainda não tinha feito nada. Pouco depois de o ajudar,

recebemos o *feedback* de que não “valia a pena”²⁰ estar a acompanhar o aluno porque “ele não chegava lá”²¹.

Emergiu de imediato a dúvida de qual seria o papel do aluno naquela aula visto que, sem acompanhamento, não conseguia captar as informações. Não seria normal começar a ocorrer momentos de distração? Este aluno fazia parte da turma, mas não estava presente numa das disciplinas que o professor lecionava. As questões foram surgindo cada vez mais. Será que o aluno obtinha o conhecimento necessário? Será que os testes eram adequados ou “facilitados”? Na disciplina que esse aluno tinha longe da turma, como estava a ser acompanhado? Como é que se abordam os tópicos de forma adequada? Essa “forma adequada” garante o conhecimento necessário?

Muitas vezes ouvimos falar de educação inclusiva, mas esta nem sempre é vista quando a prática é analisada. Desta forma, a nossa pesquisa prende-se com as consequências que o papel dos professores pode ter nas avaliações das crianças com NE. Pretendemos identificar algumas estratégias para utilizar com as crianças, de forma a contribuir para colmatar algumas das “lacunas” da metodologia de ensino que lhes são direcionadas, e perceber qual é o papel do professor perante o erro destas crianças, problematizando-o e, ainda, perceber se há falhas para, caso existam, sobre elas sugerir ações didáticas que as possam minimizar. Pretendemos, ainda, perceber quais são os apoios que os professores recebem para trabalhar com estas crianças. Interessa-nos, com este pequeno estudo, ter em conta o desenvolvimento escolar dos alunos com NE, seja no âmbito das relações sociais entre colegas e adultos, seja na aquisição de conhecimentos científicos (aquisição de conceitos), seja no desenvolvimento da subjetividade.

²⁰ Falas transcritas na literal de conversas informais.

²¹ Falas transcritas na literal de conversas informais.

II Parte - Quais são as consequências do papel do professor na avaliação dos alunos com NE?

1. Da definição da problemática às questões de investigação

Este estudo, como já referido, teve como mote principal as observações em contexto de estágio e, posteriormente, constatações advindas de contexto não formal, conforme relatadas no primeiro capítulo. Depois de estarmos sensibilizados para este tema, devido aos momentos proporcionados na prática laboral, o caso no contexto não formal fez-nos criar várias questões acerca da forma como se lida com a aprendizagem de alunos com NE e, principalmente, o papel que os docentes assumem quando estes alunos erram.

2- Questão de pesquisa

Segundo Grawitz (1996), um estudo incide em factos sobre um determinado fenómeno concreto. No entanto, não se inicia por eles, mas pela operacionalização de problemas específicos. A elaboração de questões para guiar o tema permitiu-nos distinguir e objetivar o foco do estudo. Assim, para podermos ter, ao longo da investigação, uma matriz dos objetivos, formulámos como ponto de partida a seguinte questão-problema:

- 1- “De que forma é que o papel do professor se repercute na avaliação dos alunos com NE?”.

Para responder-lhe, correlacionamos outras três questões:

- 1.1- Como é que os agentes educativos – professores titulares e professores de Educação Especial - se organizam para desenvolverem o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NE?
- 1.2- Qual é o papel dos professores perante o erro do aluno com NE?
- 1.3- O papel apontado na questão 1.2, influencia, positiva ou negativamente, nas aprendizagens dos alunos com NE?

As questões supra apresentadas são o fio condutor deste estudo, estão relacionadas entre si e o itinerário percorrido para alcançar as suas respostas vai levar-nos a conclusões sobre o tema. Destas questões investigativas, surgiram-nos dois objetivos: (i) saber como é que o docente se organiza para responder às NE dos alunos, e (ii) saber se o seu papel

enquanto docente poderá acarretar consequências, positivas ou negativas, para a avaliação do aluno.

3 Metodologia

A pesquisa que ora desenvolvemos tem a finalidade de trazer aos elementos essenciais no envolvimento deste processo, nomeadamente aos professores e aos encarregados de educação de crianças com NE, informações com a intenção de contribuir para o desenvolvimento de práticas avaliativas para este perfil de alunos e, eventualmente, assumir um papel reflexivo das condicionantes observadas.

O desenvolvimento metodológico é uma parte importante da pesquisa, pois prioriza a construção teórica com base na prática. Guba e Lincoln (1994, p.105-117) referem que a escolha da metodologia que se vai utilizar num estudo é essencial porque consiste em decidir os conceitos e os princípios éticos e de valores que irão orientar a investigação. Grawitz (ibidem), ao aludir Kaplan (1964) defende que a escolha da metodologia coincide com a escolha dos caminhos que vamos percorrer e, principalmente, a forma como os decidimos percorrer. A metodologia ajuda a compreender e clarificar o processo investigativo e, tal como afirma Grawitz (1996)

as atitudes relativas aos problemas do conhecimento dependem de posições filosóficas muito mais que de dificuldades encontradas na investigação científica em si mesma. Da mesma forma, as questões relativas à metodologia serão influenciadas pelas opções filosóficas. Sem dúvida, mas as dificuldades encontradas na investigação advêm, também elas, da metodologia (p.15).

A opção metodológica que foi escolhida para realizar o estudo é de carácter qualitativo, e foi aplicada numa escola do concelho de Santarém. A intenção de um estudo qualitativo é tentar perceber os problemas estudados pela perspetiva dos intervenientes da ação, que se tornam os sujeitos na investigação. Bogdan e Biklen (1994), admitem que esta abordagem permite descrever com profundidade o fenómeno ou assunto estudado, uma vez que temos o acesso ao ponto de vista do tal sujeito que, envolvido na ação e escolhido para fazer parte do estudo, demonstra conhecimento prático sobre o assunto estudado. Para os autores, os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” e o “investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Na vertente da educação, este tipo de investigação é tido como “naturalista”. Esta designação deve-se ao facto de o investigador frequentar os locais onde naturalmente

ocorrem os fenómenos, verificando-os consequentemente. Esta afirmação, e a informação descrita ao longo do parágrafo, é sustentada por Serapioni (2000), ao destacar como características do método qualitativo a análise do comportamento humano do ponto de vista do ator; a observação naturalista (não controlada); a subjetividade (perspetiva do orientador); a orientação para a descoberta e para o processo; o seu carácter exploratório, descritivo e indutivo; e a sua não generalização. Segundo Bresler (2000), os pressupostos que orientam o paradigma qualitativo são a complexidade, a subjetividade, a contextualização, a interpretação e o significado, as metas de investigação, e a aplicabilidade, a seguir sumariadas:

1) Complexibilidade – A complexidade da realidade social, com as suas manifestações culturais, não pode ser reduzida a um conjunto de variáveis;

2) Subjetividade – Todos os investigadores têm a sua própria história, a sua própria realidade, que trazem consigo as suas subjetividades e os seus valores. Nesse sentido, a subjetividade, em vez de ser simplesmente suprimida, deve ser assumida e negociada;

3) Contextualidade – A realidade constrói-se a partir de vários fatores e a compreensão de um fenómeno, manifestação cultural ou instituição envolve sempre, por primeira definição, a compreensão de determinados contextos;

4) Interpretação e Significado – A mesma realidade ou atividade pode ser interpretada de forma completamente diferente pelos distintos participantes do estudo, dependendo as relações que estes têm com o assunto estudado. A interpretação e o significado são o que tornam este tipo de investigação tão precisa e escolhida;

5) Metas de investigação – As explicações que envolvem casualidade, controle e predição, são impossíveis. O objetivo é, antes, a capacidade de compreensão interpretativa, a qual “envolve a capacidade de enfatizar, de recriar a experiência dos outros em nós próprios.” (Bresler, 2000, p.13).

6) Aplicabilidade – Através do princípio da transferência (Seabra, Mota & Castro, 2009, p.57) a compreensão de contextos pode ser facilitada pelo conhecimento aprofundado de um outro contexto. Nada tem a ver com o princípio da generalização, mas, o facto de conhecer um tema nas suas vertentes totais, dá a sabedoria necessária para compreender outros contextos relacionados.

A vertente qualitativa defende a importância do investigador como parte integrante do próprio estudo, participativo e agente ativo na construção do conhecimento, estando assim, nas palavras de Dias (2014, p.219): “próximo e envolvido no fenómeno que escolhe para o objeto de estudo”. Há uma interdependência entre o objeto de estudo e o sujeito que o investiga, o que põe o investigador no ativo da sua própria investigação. Reconhecemos, no

entanto, que este tipo de pesquisa corre sério risco de ser tendenciosa, tanto para o lado do entrevistado como para o lado do entrevistador, visto que pode induzir, mesmo sem intenção, a um certo tipo de resposta que apoie a conclusão que almeja.

Tendo isto em conta e, sob garantia da imparcialidade investigadores do estudo, relativizamos as conclusões visto que são fruto de respostas a questões abertas à interpretação e, por isso, com dados subjetivos e relativos à pequena amostra recolhida, torna-se difícil obter resultados globais e precisos. Assim, assumimos a metodologia pluridimensional, que abarca diversas dimensões do estudo, sem perder o foco do mesmo, com o pressuposto de compreender o problema por detrás da questão problema. Isto possibilitará o ampliar de conhecimento, criando bases para futuros aprofundamentos.

4 Revisão da literatura

4.1. Legislação e Documentação Curricular

O objetivo central deste ponto é (re)visitar a legislação e a documentação curricular que sustenta a avaliação das aprendizagens dos alunos com NE. Vamos debruçar-nos sobre as normas legislativas em vigor e a referida documentação curricular, de forma a enquadrar e, possivelmente, sustentar o nosso tema.

Revendo as normas legais que entraram em vigor nos últimos anos acerca das crianças com NE, percebemos que houve necessidade de uma nova configuração da Educação Especial em Portugal, influenciada, grandemente, pelas novas orientações dos organismos mundiais e da própria União Europeia, além, é claro, do apelo consistente da população diretamente interessada, como as diversas associações de pais de crianças com NE.

Portugal tem implementado, desde o DL- 3/2008, leis que preveem o abrangimento de todos na educação, e na sua escola regular local, de acordo com o artigo 24 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CNUDPD). Essas leis também criaram obrigações explícitas para que as adaptações do processo educacional incluíssem os alunos com deficiência e levaram ao estabelecimento de uma rede nacional de Centros de Recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação para apoiar escolas de educação regular, que avaliam as necessidades dos alunos em tecnologia assistiva²². Assim sendo, e em conformidade com a obrigação da Convenção dos Direitos das Pessoas com

²² Que agrupa dispositivos, técnicas e processos que podem prover assistência e reabilitação, de modo a melhorar a qualidade de vida de pessoas com deficiência. Acedido em 12-02-2021, em: [Tecnologia assistiva – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tecnologia_assistiva)

Deficiência (CDPD)²³ em transformarem-se os sistemas educativos, de uma forma progressiva e sistemática, em sistemas genuinamente inclusivos, o Decreto – Lei 3/08 iniciou um “processo de reorientação” para a maioria das escolas especiais segregadas de Portugal, que também oferecem assistência especializada de apoio às escolas regulares, através de parcerias com os agrupamentos das escolas. Mesmo assim, de acordo com o sítio “Educação diferente” (2019), ao longo desses dez anos, foi denotado que os objetivos do Decreto – Lei de 2008 estavam comprometidos por questões como:

- A dificuldade de introduzir as mudanças nas instituições escolares;
- A “integração” dos alunos na sala de aula regular, mas sem apoio adequado e sem as modificações necessárias no currículo, era implementada em vez da “inclusão” dos alunos;
- Foi dada uma importância muito rígida ao diagnóstico médico, procurando uma categorização de “deficiência”, que, na prática, enfraquece o foco na inclusão dos alunos com NE, dos alunos com ou sem deficiências identificadas, e dos alunos que necessitam de apoio adicional, mas não possuem nenhum diagnóstico. Isto tem o potencial de aumentar a acumulação de necessidades e de dificuldades não atendidas, tornando-as numa desvantagem cada vez maior;
- Foi dada mais importância às adaptações individualizadas em vez de à acessibilidade geral mais abrangente.

Tendo estas preocupações em conta, criou-se uma nova lei: o Decreto – Lei 54/2018. Este foi criado em conjunto com todos os setores interessados do tema, em Portugal, e foi adotado a 6 de julho de 2018. Exige, entre outras coisas, que “as escolas desenvolvam uma estrutura documentada para a criação de uma cultura escolar inclusiva que valorize a diversidade”; que a função de identificar, avaliar e ajustar as medidas e as estratégias específicas a cada aluno é de uma equipa multidisciplinar de especialistas na área, embora os pais e os professores do aluno tenham o direito de propor uma avaliação desse determinado aluno, para definir se deve receber apoio adicional por meio de medidas seletivas ou adicionais; e que o apoio dos alunos seja “determinado, administrado e fornecido” nas salas de aula regulares, com equipas multidisciplinares que determinem que apoio é que é preciso, com vista a garantir que todos os alunos tenham acesso à educação de forma equitativa, para que se alcance a inclusão em pleno, “afastando-se da lógica que é necessário categorizar para intervir”.

Esta Lei, entre outros aspetos, deu um ênfase à ligação da escola com os pais, ou encarregados de educação da criança enquanto parceiros, dando-lhes direito à participação

²³ É um tratado juridicamente vinculativo que responsabiliza o Estado pela proteção, promoção e cumprimento pelo igual gozo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência em todos os setores, promovendo o respeito pela sua dignidade inerente. Acedido em: 12-02-2021, em: [Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência \(unicef.org\)](https://www.unicef.org/pt/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia)

no processo educacional dos seus educandos, e transferiu a especialização e os recursos do seu antigo sistema separado da educação especial para estudantes com deficiências significativas, apoiando a inclusão de todos os alunos nas salas de aula e escolas regulares, indo ao encontro do Artigo 24 da CDPD que esclareceu, através do Comentário Geral Nº4 (o Direito à Educação Inclusiva), que “ não é compatível com a sustentação de dois sistemas de educação: sistemas educacionais principais e especiais/segregados” (parágrafo 39), e isso exige “uma transferência de recursos de ambientes segregados para ambientes inclusivos.” (parágrafo 68).

A 13 de setembro de 2019 houve algumas alterações ao Decreto – Lei 54/2018, a Lei 116/2019, tais como: no artigo 3º, na alínea b), o termo “singularidades” é alterado para o termo “especificidades”; no artigo 4º é atribuído mais direito aos pais ou Encarregados de Educação pois poderão participar na Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), como elemento variável, e poderão participar na elaboração e na avaliação do Relatório Técnico-Pedagógico²⁴ e do PIT, assim como solicitar a revisão dos mesmos, para além do PEI, que já estava previsto; no artigo 5º, no ponto 4, explicita que os indicadores destinados a avaliar a eficácia das linhas de atuação para a inclusão são as equipas multidisciplinares; introduz o ponto 5 no artigo 7º, abrindo a possibilidade de introduzir outras medidas para além das previstas nos níveis de intervenção (universais, seletivas e adicionais); No artigo 8º, na alínea 3, introduziu o apoio tutorial nas medidas universais já previstas e introduziu o ponto 4, que redefine o papel do professor de Educação Especial no âmbito da aplicação das medidas universais, como dinamizador, articulador e especialista; no artigo 9º, o ponto 3 reforça que a EMAEI avalia a eficácia das medidas seletivas e é introduzido um novo ponto, o 6, que reforça que o docente titular da turma aplica essas medidas seletivas com o professor de Educação Especial, caso necessário; no artigo 11º introduz o ponto 6, dando ênfase à necessidade de proporcionar formação específica gratuita de apoio à aprendizagem e à inclusão. Estas alterações mostram, principalmente, que a educação está sempre em mudança e que há uma intenção de melhorar o processo de ensino para os alunos com NE.

Para além das mudanças referidas, observa-se uma simplificação de vocabulário em relação ao artigo 2, alínea b) continuando a ser defendido que são previstas possíveis “adaptações curriculares não significativas” (...), podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais.”²⁵ Com base neste pressuposto, a avaliação das aprendizagens

²⁴ O Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) é o documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Acedido em 21-03-2021, em: [Microsoft Word - Documento1 \(ate.pt\)](#)

²⁵ Decreto – Lei nº 116/2019, de 13 de setembro, da Presidência da República

dos alunos com NE no contexto de sala de aula torna-se num objeto de estudo, para que se observe se essas aprendizagens são feitas de forma descritiva, processual, indutiva, respeitando as especificidades destas crianças. É necessário, no nosso ponto de vista, saber quais são essas “adaptações curriculares” e garantir que não são, efetivamente, significativas.

Segundo a Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação (1994)

todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades de cada aluno, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um nível de educação adequado para todos e um currículo igualmente adequado” (p.11).

Para que tal aconteça, a escola tem de estar munida de ferramentas que permitam aos agentes da ação fornecer respostas adequadas à problemática de cada aluno com NE, sem que isso prejudique a sua aprendizagem.

De seguida apresentamos dois gráficos referentes às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, e a respetiva explicação:

O objetivo destas medidas é adequar a aprendizagem às necessidades e potencialidades de cada aluno, com vista a garantir condições para que esta ocorra de forma plena, equitativa e com igualdade de oportunidades. As medidas têm diferentes níveis de intervenção: as universais, as seletivas e as adicionais, mobilizadas ao longo do percurso escolar do aluno tendo em conta as suas

progressivas necessidades educativas. São definidas pelos docentes depois de conversas com os encarregados de educação e com outros técnicos que trabalham com o aluno, conforme as evidências decorrentes da monitorização, da avaliação sistemática e da eficácia das medidas implementadas previamente, podendo adotar, em simultâneo, medidas de diferentes níveis.

Cada medida tem, como vemos na figura seguinte, respostas educativas que a definem e que mostram em que consiste:

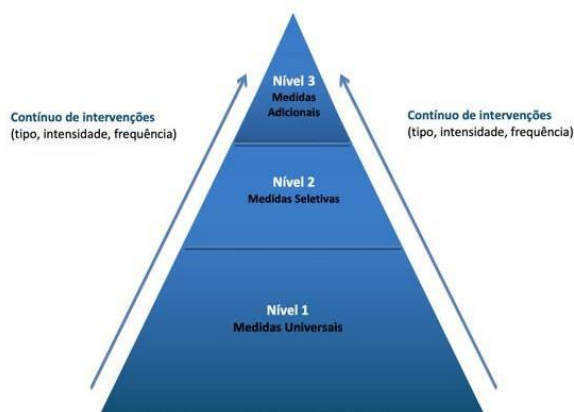


Figura 8 – Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (DGE, 2018, p.21)



Figura 9 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão – níveis de intervenção (DGE, 2018, p.29)

Tendo em conta o documento “Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática” (DGE, 2018) afirmamos que as Medidas Universais (artigo 8.º) são para todos os alunos, mesmo aqueles que precisam dos outros tipos de Medidas. Correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis, com objetivo a promover a participação e a melhoria da aprendizagem, e consequentemente do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social (p.30). As Medidas Seletivas (artigo 9.º) são operacionalizadas com os recursos existentes na escola, tanto humanos como materiais, e visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem que não foram asseguradas pelas medidas anteriores (p.30). Por fim, as Medidas Adicionais (artigo 10.º) visam colmatar as dificuldades que estão acentuadas e que persistiram aos níveis “da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão, devendo ser explicitadas no relatório técnico-pedagógico” (p.31). A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das Medidas Adicionais é realizada pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, de acordo com o definido no RTP.

Segundo o documento “Necessidades Especiais de Educação – Parceria entre a Escola e o CRI: Uma Estratégia para a Inclusão” (DGE, 2015), o passo principal que um professor deve fazer quando os alunos apresentam dificuldades significativas na realização de atividades nos seus contextos, que afetem o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento é a Referenciação. Esta assegura que o aluno tenha acesso aos apoios adequados de forma precoce e requiere uma cadeia de procedimentos a ter em seguida:

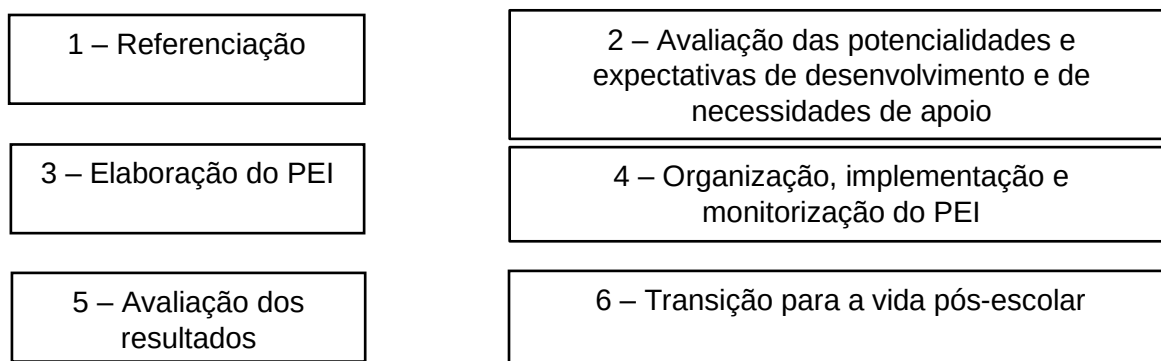


Figura 10 - Dinâmicas de trabalho da parceria centradas no aluno e seus contextos. (DGE, 2015, p.5)

A segunda etapa a realizar é a “Avaliação das Potencialidades e Expectativas de Desenvolvimento e de Necessidades de Apoio”, que visa caracterizar a funcionalidade do aluno numa perspetiva abrangente e integrada, descrevendo: 1) as alterações das funções e/ou estruturas do corpo; 2) os níveis de participação do aluno no contexto escolar e noutros contextos de vida; 3) a forma como os fatores ambientais, ligados ao seu contexto de vida, facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento ou se constituem como seus obstáculos; 4) verificar se se está perante uma situação de aluno com NE; 5) descrever de forma sucinta o percurso de desenvolvimento do aluno, identificando as competências adquiridas ao longo da sua vida, nos contextos escolar e de vida em geral; 6) identificar as potencialidades de desenvolvimento e as necessidades de apoio do aluno; 7) identificar as expectativas do aluno e do Encarregado de Educação relativamente à participação do aluno no contexto escolar e nos restantes contextos de vida. (DGE, 2015, p.9)

É neste momento que se analisa a situação, o aluno e o contexto em concreto para que se possa entender a realidade e agir em conformidade com a mesma. A avaliação das potencialidades após a referenciação tem três etapas a percorrer que ajudarão à concretização do PEI:

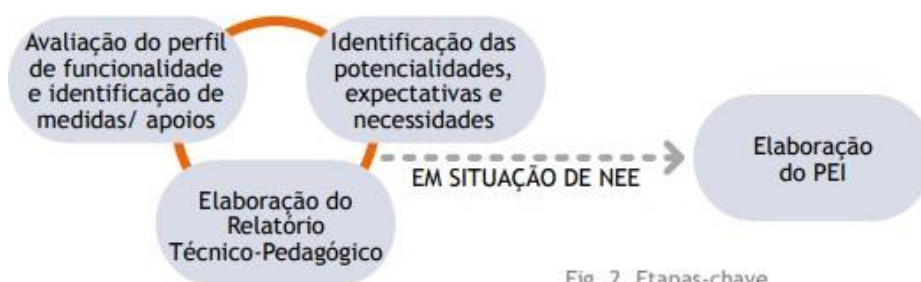


Fig. 2. Etapas-chave

Figura 11 - Etapas chave. (DGE, 2015, p.10)

- Avaliação do Perfil de Funcionalidade e Identificação de Medidas e Apoios: 1) o diretor do agrupamento de escolas analisa a informação escrita no formulário da referenciação e encaminha-o a uma equipa responsável pela avaliação; 2) requer-se a autorização da família para o início do processo de avaliação especializada, caso

ainda não tenha acontecido; 3) a equipa especializada analisa a informação; 4) caso o aluno não apresente NE a equipa mobiliza os apoios necessários disponibilizados pela escola, e regista o sucedido no Relatório Técnico – Pedagógico (RTP). Se necessário, são requeridos documentos suplementares. “A dinâmica decorre num contexto de equipa pluridisciplinar, considerando de forma integrada as potencialidades, expectativas e necessidades do aluno” (DGE; 2015, p.10); 5) depois de reunida e analisada a situação conclui-se que o aluno tem NE: quando: “apresenta alterações nas funções e/ou estruturas do corpo;” apresenta “dificuldades na execução de tarefas, nos diferentes domínios de vida; apresenta limitações significativas ao nível da participação nas atividades de vida diária comparativamente ao que é expectável para o seu nível etário”; existem “barreiras ambientais que condicionam a participação do aluno nos diferentes contextos de vida, designadamente, o contexto escolar;” quando há “potencialidades de desenvolvimento correspondentes ao diferencial entre o desempenho atual e o potencial, se apoiado.” (DGE, 2015, p.11).

- Identificação das potencialidades, expectativas e necessidades – uma alavanca para a definição do PEI: 1) para que se defina as medidas educativas e os apoios especializados requer-se uma avaliação aprofundada das potencialidades, expectativas e necessidades do aluno; 2) depois dessa avaliação, e caso se verifique necessário, mobilizam-se profissionais dos agrupamentos escolares e dos CRI para que se considere a possibilidade de estes darem continuidade ao apoio do aluno. “A relação de trabalho estabelecida entre aluno e profissionais nesta fase de avaliação será uma mais-valia para uma eventual intervenção futura.” (DGE, 2015, p.11); 3) há uma reunião para que os intervenientes reflitam sobre as representações que têm acerca do problema; 4) avaliação é realizada recorrendo a dois métodos, que se complementam entre si: os métodos formais²⁶ e os métodos ecológicos²⁷; 5) desta avaliação resulta a realização do Relatório Técnico – Pedagógico.
- Elaboração do Relatório Técnico – Pedagógico:

²⁶ “Baseados na utilização de instrumentos de avaliação validados e aferidos.” (DGE, 2015, p.12).

²⁷ A DGS (2015, p.12) define métodos ecológicos como métodos baseados na recolha de evidências observáveis em relação ao nível de desempenho do aluno nos seus diferentes contextos de vida, identificando os diferentes fatores ambientais (facilitadores e barreiras) que concorrem para explicar o seu atual quadro de funcionalidade. A recolha de informação sobre o funcionamento do aluno em contexto poderá ser realizada através da observação direta (em sala de aula, refeitório, recreio, locais da comunidade, entre outros) ou através do cruzamento de fontes de informação, nomeadamente, pais e outras pessoas de referência que tenham experiências comuns com o aluno.

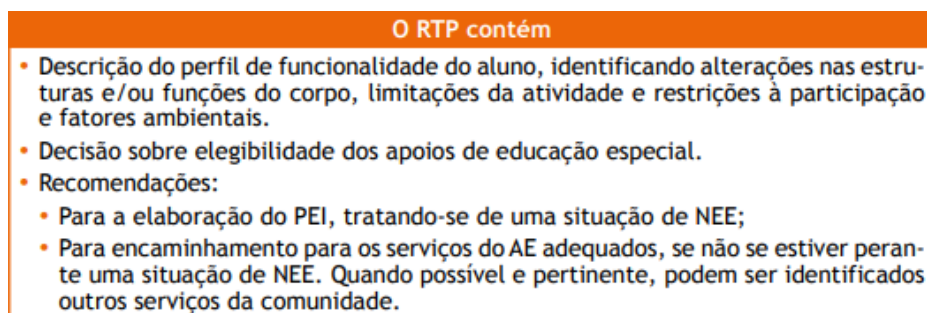


Figura 12 - Constituição do RTP. (DGE, 2015, p.12)

1. “As potencialidades, expectativas e necessidades do aluno serão depois registadas no PEI, documento que formaliza as necessidades de apoio identificadas.” (DGE, 2015, p.12);
2. Após a realização do RTP, a recolha da informação e a proposta de decisão estar elaborada, partilha-se com o Encarregado de Educação e, caso este aceite, assina-a. Caso não concorde, a equipa verifica o porquê e procura a existência de dados que justifiquem a alteração da proposta inicial. Se não houver um consenso entre a equipa e o Encarregado de Educação, este último deve declarar a sua discordância num documento onde indique a sua opinião e as suas razões, fundamentadas;
3. Se houver concordância o documento é enviado ao diretor. Caso tal não se verifique, o diretor poderá realizar uma reunião com todos os intervenientes de modo “a clarificar os argumentos que originam a divergência.” (DGE, 2015, p.12)
4. Caso nunca se entre em consenso, o Encarregado de Educação pode mesmo entrar em contacto com a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, do Ministério da Educação e Ciência.

A etapa que se segue é a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), que é o documento onde se estabelecem e fundamentam as respostas educativas e respetivas formas de avaliação, e onde são documentadas as NE do aluno²⁸. Segundo o novo Decreto – Lei nº116/2019, todos os alunos com PEI devem também ter Planos Individuais de Transição (PIT)²⁹ três anos antes do final do ensino secundário, para mover a transição para a vida pós-escola inclusive no emprego e na comunidade.;

²⁸ Estas são baseadas na observação e avaliação em sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

²⁹ É um Plano de Transição para a jovens com NE que pretendem conseguir um emprego e precisam de algum apoio.

De acordo com a Educatio³⁰, baseado no artigo 8.º, 9.º e 10.º do Decreto-Lei n.º3/2008, o PEI tem de incluir os seguintes aspetos:

- “- Identificação do aluno;
- O resumo das histórias escolares dos alunos e outros antecedentes relevantes;
- A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e de dificuldade do aluno;
- Os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- Definição das medidas educativas a implementar;
- Discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir, e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- Nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola;
- Distribuição horária das diferentes atividades previstas;
- Identificação dos técnicos responsáveis;
- Definição do processo de avaliação da implementação do Programa Educativo Individual;
- A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.” (Educatio, s.d.)

Os objetivos específicos do PEI são definidos em modo SMART, “formulados como resultados esperados para o aluno, centrados nas atividades e na participação e incluindo os que decorram da eliminação/ redução de barreiras ou potenciação de facilitadores do contexto (e não por área de especialidade de intervenção).” (DGE, 2015, p.15).

³⁰ Equipa de profissionais experientes na área da formação, gestão e organização escolar. O seu foco incide no apoio às direções das escolas para que estas possam aumentar e melhorar a qualidade de ensino oferecida aos seus alunos.

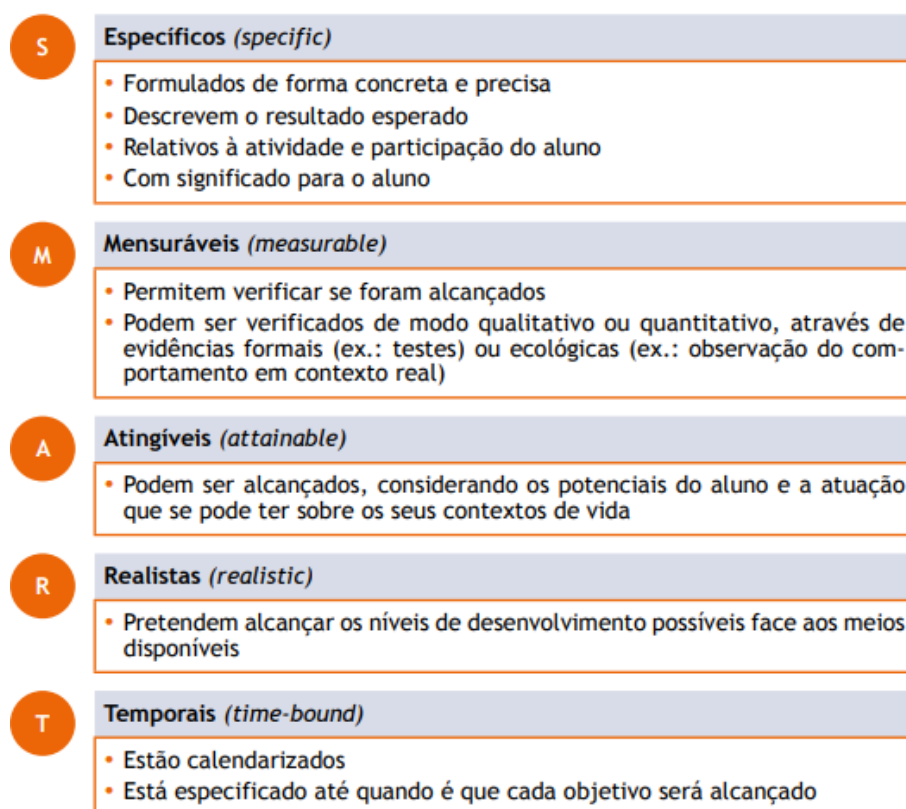


Figura 13 - Definição de SMART. (DGE, 2015, p.15)

Analisando as informações sobre o aluno (idade, nível de escolaridade e tipo de apoio que necessita) é incluída no PEI uma etapa sobre o seu nível de participação, o seu nível de orientação e o desenvolvimento que foi tendo, para que seja mais fácil realizar o seu PIT. O aluno pode ser proposto a Adequações Curriculares Individuais (ACI) e, essas, serão discriminadas e anexadas ao PEI do aluno. Caso o aluno seja proposto a medida de Currículo Específico Individual (CEI), no PEI tem de ser discriminada a razão que fundamenta a proposta; os conteúdos e os objetivos a desenvolver; as estratégias a desenvolver; e “as atividades propostas que valorizem a autonomia do aluno, adequadas à sua faixa etária.”. (DGE, 2015, p.17).

Tendo em conta que o tema do estudo que realizamos foca na avaliação dos alunos com NE, sublinhamos que os alunos com PEI não são abrangidos nos processos definidos para os restantes alunos, e que as retenções têm de estar explicitadas nas atas das reuniões do 3.º período e nos Relatórios Circunstanciados, assim como as razões que as determinaram. Quando tal acontece, o conselho de turma deve avaliar se as medidas previstas no PEI são as adequadas ao perfil do aluno e, caso necessário, alterar o mesmo, com base numa reavaliação realizada por uma equipa de avaliação especializada, de acordo com o Decreto-Lei 54/2018.

Segundo o Educatio (s.d.) os alunos que não estão abrangidos pelo CEI estão sujeitos à realização dos exames nacionais, mas podem, contudo, usufruir de adequações – previstas

no PEI – no processo de avaliação. A autorização dessas adequações depende das deliberações do Júri Nacional de Exames e carecem da autorização prévia do Órgão de Gestão. O diretor de turma e o professor de educação especial têm de ler rigorosamente o documento realizado para que não sejam pedidas alterações que contrariem as normas previstas. Caso tal aconteça, os professores têm de propor alterações e o Conselho de Turma deve pronunciar-se e registar as adequações de avaliação deliberadas, em ata. Em casos extremamente excepcionais, o diretor de turma pode autorizar adequações não previstas para o perfil do aluno nas normas, desde que as fundamente e que o Júri as autorize. O documento carecerá da aprovação por parte do Encarregado de Educação e deverá ser posteriormente entregue à Coordenadora dos serviços de educação especial não sendo o pedido vinculativo. O diretor de turma e o professor de educação especial são os responsáveis pelo preenchimento da documentação que deverá ser entregue à direção do agrupamento, para aprovação, conforme disposto no Decreto-Lei n.º 3/2008 .

Já percebemos, então, que uma das medidas mais importantes para adequar o processo de educação, e a consequente avaliação, de uma criança com NE é a criação do PEI. Os passos que um professor deve fazer até chegar à criação do PEI são: conversar com os Encarregado de educação quando há suspeitas de NE nos alunos, informando-os e sugerindo o acompanhamento por parte de um profissional especializado; quando as suspeitas forem confirmadas, o professor deve “referenciar”³¹ os alunos; essa “referenciação” será entregue aos Órgãos de Gestão da escola, para que se tomem os procedimentos necessários para a adequação da avaliação dos alunos; avaliam-se os alunos para perceber se estes necessitam do acompanhamento de um professor do âmbito da educação especial. Caso se manifeste a necessidade de acompanhamento e avaliação especializada, os Órgãos de Gestão da escola podem solicitar a intervenção de outros técnicos de forma a reunir uma equipa pluridisciplinar que avalie as necessidades do aluno; realizar um relatório técnico-pedagógico que, com a ajuda da *checklist* das categorias principais da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)³², irá identificar o nível de participação e atividade do aluno. Deverá constar as razões que determinam as NE do aluno, bem como as medidas educativas a adotar, que servirão de base à elaboração do PEI do respetivo aluno.

Tendo em conta que o nosso mestrado foi realizado na íntegra com alunos de 1.º ciclo do Ensino Básico e alunos de 2.º ciclo do Ensino Básico, ressaltamos que: no 1.º ciclo o PEI tem de ser feito, obrigatoriamente, pelo professor titular da turma, pelo professor de educação especial e pelo Encarregado de Educação; no 2.º ciclo o PEI é elaborado pelo diretor de turma,

³¹ Significa, de acordo com o documento “Necessidades Especiais de Educação Parceria entre a Escola e o CRI: Uma Estratégia para a Inclusão” (2015, p.6), preencher um formulário de modo a identificar os alunos que apresentem dificuldades significativas na realização de atividades no seu processo de aprendizagem.

³² De acordo com o ponto 3 do art.º 6.º do Decreto – Lei n.º 3/2018, de 7 de janeiro.

pelo professor de educação especial e pelo Encarregado de Educação. Depois de elaborado, tem de ser apresentado aos Encarregados de Educação e estes têm de o aceitar. Caso tal se observe, ainda tem de ir ao Conselho Executivo para ser homologado. O processo total – desde a referenciação até ser homologado – tem de durar, no máximo, 60 dias, de acordo com o Decreto-Lei 54/2018.

4.2. A avaliação das aprendizagens dos alunos com NE

A avaliação das aprendizagens dos alunos com NE é incontornável no contexto educativo e é um ponto fulcral de toda a atividade escolar, segundo uma dissertação intitulada “Avaliação para as aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais do 1º Ciclo numa Escola Pública: Reflexões sobre a Inclusão” (2013). Lavres (2013, p.40) defende que a avaliação é uma prática que o ser humano desenvolve de forma consciente e/ou inconsciente, e está ligada a uma visão de regularização e mediação dos conhecimentos de certos conteúdos, sendo utilizada como um meio de atingir certas finalidades. Segundo Perrenoud (1999), “é um processo mediador na construção do currículo e encontra-se intimamente ligado à gestão das aprendizagens”. Podemos, desta forma, entender a avaliação como um instrumento que possibilita um *feedback* constante de um processo recolha de informação no sentido de possibilitar o diagnóstico e formular juízos, assegurando assim uma valorização constante para a melhoria deste processo.

Pretendemos, com esta revisão, obter compreensão sobre a avaliação dos alunos com NE para que possamos analisar o papel dos professores nesse processo. Uma avaliação adaptada, conforme referido na seção anterior, é o necessário para que os alunos tenham oportunidades semelhantes, ou muito semelhantes, para aprenderem o essencial e, nestas condições, garantir que a equidade da avaliação seja uma realidade. Tendo em conta que os alunos não são vistos como um número, surgiu a perspetiva de avaliar para regular e, assim, criar a regularização do ensino. Para isso, desenvolveu-se mais interesse acerca da avaliação qualitativa, que consiste num modelo de transição, ou seja, tem como central objetivo a compreensão da “qualidade ou natureza dos objetivos”.³³

Segundo Fernandes (2005), a dita avaliação das aprendizagens refere-se a algo mais orientado de forma a melhorar as aprendizagens. Assim, os alunos com NE têm um papel relevante a desempenhar. Nesta perspetiva, compreendemos que a avaliação das aprendizagens dos alunos com NE tem de ser um processo que avalia o saber fazer, realizado a par com o respeito aos alunos e às suas especificidades, tornando os contextos

³³“transição”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2020) [em linha]. Acedido em 02-01-2021, em: <https://dicionario.priberam.org/transi%C3%A7%C3%A3o>

significativos para os mesmos. Pode tornar-se um mecanismo de ajuda para a inclusão do aluno, através da adaptação e/ou modificação possível dos procedimentos, que devem ser acessíveis aos alunos e às respetivas NE.

A melhoria da avaliação está diretamente ligada à melhoria da educação, e durante o processo tem de se ter em conta que se avalia para que os alunos possam melhorar, não para os definir ou rotular. Para Perrenoud (2008), trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem constitui uma das competências para ensinar. Concluímos assim que a importância da avaliação se prende com a facilidade que esta dá para, da forma mais rigorosa possível, conhecer as aprendizagens que os alunos obtiveram e os obstáculos encontrados no processo da sua obtenção.

Para cumprir esta realidade surgiu aquilo a que se designa de Avaliação Formativa Alternativa (AFA) que, segundo Bloom, Hastings e Madaus (1971, p.2), “significa que, em geral, a avaliação é um processo de recolha de informação que incide primordialmente em produtos de aprendizagem que se medem tendo em conta um conjunto de objetivos definidos em termos comportamentais”. Para Fernandes (2005) a Avaliação Formativa Alternativa é a que se recomenda de forma a promover as interações entre o professor, a turma e os alunos, especialmente os com NE, porque permite construir um processo pedagógico integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de regular e melhorar as aprendizagens dos alunos. Esta forma de avaliação, segundo o autor, permite que os alunos com NE aprendam melhor com a compreensão e o desenvolvimento das suas competências e potencialidades, nos mais variados domínios.

O Ministério da Educação e Ciência (MEC) criou um documento intitulado de “Avaliação e Intervenção na Área das NEE³⁴”. Este é um apoio aos docentes de Educação Especial para a avaliação e na intervenção dos alunos com NE e nele encontra-se um modelo de “funcionalidade dinâmico, interativo e multidimensional, tendo por referência a CIF, Sistema de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2001, p.3).”. O documento descreve o processo de avaliação das crianças com NE como “muito complexo” (2001, p.4), visto que tem de se focar simultaneamente nos fatores extrínsecos da avaliação e nas especificidades de cada aluno. O CIF (2001) é um sistema, à data, novo que, como dito anteriormente,

vai ao encontro das exigências decorrentes de uma avaliação dinâmica, interativa e multidimensional das NE, uma vez que pela sua estrutura e objectivos permite classificar não apenas os níveis de funcionalidade e incapacidade do indivíduo, como também os factores ambientais que podem funcionar como barreiras ou facilitadores dessa funcionalidade, implicando o envolvimento e o contributo de profissionais de diferentes áreas. (p.4)

³⁴ Como dito anteriormente, o acrónimo NEE (Necessidades Educativas Especiais) foi, como descrito no Decreto – Lei nº 55/2018, modificado para NE (Necessidades Específicas).

O acompanhamento pedagógico do sistema educativo é uma competência da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), feito através da sua Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo (DSEEASE). Consiste num plano de formação em rede com vista à possibilidade de dar respostas às necessidades decorrentes da implementação do novo paradigma da avaliação das NE.

Tendo como base o documento suprarreferido, mostramos as componentes de cada uma das partes que o constituem:

Parte 1 – Funcionalidade e Incapacidade	Parte 2 – Fatores Contextuais
a) Funções e estruturas do corpo;	b) Fatores ambientais;
c) Atividade e participação.	d) Fatores pessoais.

Figura 14 – Aspetos estruturais da CIF (MEC/DGIDC, 2001, p.5)

A funcionalidade de um indivíduo está na interação dinâmica de todos os fatores supranomeados e, caso um elemento se modifique, todos os outros podem ser afetados e consequentemente modificados. (MEC/DGIDC, 2001³⁵, p.5)

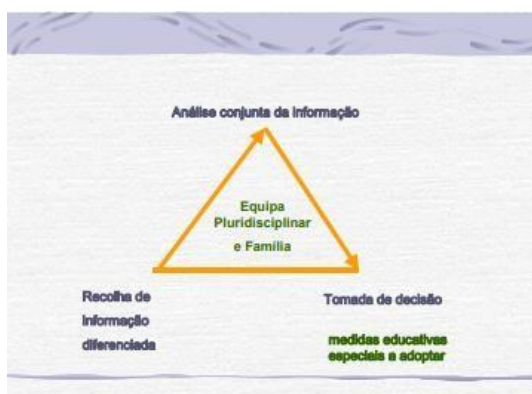


Figura 15 – Fases do processo de avaliação das NE (MEC/DGIDC, 2001, p.14)

Em relação ao modo de operacionalização das CIF no processo de avaliação das NE, tendo em conta do mesmo documento³⁶, mostramos de seguida que este processo envolve três fases que se completam de forma a tornar o processo coerente:

Na intervenção escolar é necessário analisar e avaliar a realidade com a qual nos deparamos, a fim de adequar a nossa prática e os nossos recursos, tanto materiais como humanos, à mesma. A turma com quem trabalhamos pode ter alunos que necessitem de apoio especializado, realizado por uma equipa com formação específica, sendo neste caso necessário aferir a necessidade da modalidade de Educação Especial, de acordo com o que vem referenciado no documento citado supra (MEC/DGIDC, 2001). Segundo os mesmos só

³⁵ Assumimos a data de 2001 mesmo tendo em conta que não foi a data da publicação pelo MEC/DGIDC, mas sim a data da realização do documento pela OMS. Não foi encontrada a data da adaptação, pelo que preferimos adotar o 2001.

³⁶ Avaliação e Intervenção na Área das NEE (MEC/ DGIDC, 2001)

saberemos se a situação que enfrentamos requer tal acompanhamento quando elementos dos órgãos de gestão, elementos da coordenação do agrupamento e elementos de apoio educativo se debruçam sobre as informações sobre o aluno, analisando-as. Após a análise, a equipa decidirá o percurso a seguir: caso se comprove a necessidade de acompanhamento especializado, são ativados mecanismos para que se crie uma equipa pluridisciplinar adequada, que ficará encarregue da avaliação do caso. (MEC/DGIDC, 2001).

Sendo assim, o documento apresenta as etapas que se colocam no processo de avaliação a alunos com NE. Parafraseamos a partir do texto original:

Etapla 1 - Recolha de informação³⁷: a recolha de informação é iniciada quando a equipa, onde é sublinhada a necessidade de integração de elementos da família do aluno, está constituída. É então que se planifica de forma conjunta a informação diferenciada que devem recolher, analisando-a, de forma a decidir objetivamente **o que avaliar, quem avalia e como se avalia.**³⁸

O que avaliar? Para saber esta resposta é necessário ter por referência as informações da CIF e, devido a isso, sabemos que esta recairá na identificação do Perfil de Funcionalidade do Aluno relativamente às funções e estrutura do corpo e à atividade e participação e nos fatores ambientais. Como vimos anteriormente, estes fatores podem funcionar como barreiras ou facilitadores do processo. (MEC/DGIDC, 2001)

Quem avalia? Esta decisão deve ser tomada à partida, sabendo qual informação e para que efeito é que cada um dos elementos que compõe a equipa a irá recolher. (MEC/DGIDC, 2001)

Como se avalia? Salvaguardando a forma de avaliar de cada profissional, foi elaborado um documento para planificar as avaliações dos alunos com NE. Este chama-se “Roteiro de Avaliação” e contempla informações como: a) a descrição da situação atual do aluno; b) a identificação dos elementos da equipa que irá avaliar o caso; c) a seleção das categorias relativas às componentes da CIF; d) a descrição do modo como cada elemento da equipa pluridisciplinar vai recolher a informação necessária e a sua classificação.

Etapla 2 - Análise conjunta da informação³⁹: Assim que todos os elementos da equipa tenham a informação que lhes compete referente ao aluno em questão, irão analisá-la em conjunto de modo a definir o perfil de funcionalidade do aluno que é composto por duas componentes que se complementam entre si:

³⁷ Grifo nosso.

³⁸ Grifo nosso.

³⁹ Grifo nosso.

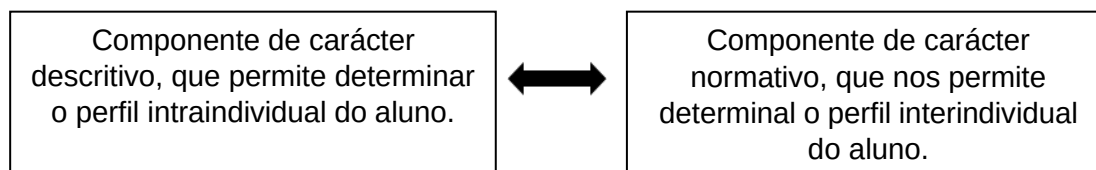


Figura 16 - Carácter dos componentes que compõem o perfil de funcionalidade do aluno (MEC/DGIDC, 2001, p.17)

O perfil intraindividual, de acordo com o Documento (2001, p.17) permite sintetizar a informação mais relevante, de forma a perceber o que o aluno já sabe e o que é capaz de fazer, facilitando, assim, o que se pode fazer para o levar a alcançar níveis superiores de desempenho. Já o perfil interindividual permite mostrar a diferença entre o nível de desempenho atual do aluno com especificidades e o nível de desempenho esperado aos alunos com a mesma faixa etária e sem qualquer tipo de especificidade. Também permite calcular a natureza e a dimensão das barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação dos alunos com NE, para que se possa inferir o modo mais eficaz de as diminuir.

É essa componente – de carácter normativo – do perfil do aluno que se prende diretamente com o preenchimento de uma *checklist*⁴⁰ “composta pelas categorias previamente selecionadas e que constituem, cada uma delas, objeto de classificação.” (MEC/DGIDC, 2001, p.18). O seu preenchimento será facilitado pela análise do conteúdo da síntese suprarreferida, “partindo-se dos indicadores encontrados e dos nossos referentes para a atribuição dos respectivos qualificadores.” (op. cit.). Os ditos referentes terão por base as etapas de desenvolvimento do aluno com NE nas diferentes áreas, os objetivos curriculares de cada ano de ensino ou até as condições envolventes necessárias para a melhoria do desempenho do aluno.

As etapas descritas neste ponto mostram que as componentes do perfil do aluno permitem que a equipa esteja mais informada e consequentemente mais apta para qualquer tomada de decisão. Tal facto não nos garante que, na prática, tudo seja realizado como está apontado jurídica e pedagogicamente.

Etapas 3 - Tomada de decisão⁴¹: A tomada de decisões tem ligação direta com a planificação da intervenção educativa, segundo as orientações do Documento. Essa planificação vai ser realizada conforme as decisões que a equipa de profissionais tomou, baseadas na recolha e na análise da planificação, criando o perfil de funcionalidade do aluno.

⁴⁰ *Checklist*: “Lista de verificação de tarefas de uma rotina ou de itens necessários”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. consultado em 02-01-2021. Disponível em: [checklist - Dicionário Priberam, Dicionário Online de Português Contemporâneo](#)

⁴¹ Grifo nosso.

Estas decisões devem ser introduzidas no currículo do regime educativo comum, para que o aluno possa ter sempre intervenções adequadas às suas NE.

Para registar os dados de avaliação foi criado⁴² um documento de trabalho que contempla o registo da dita síntese de informação e da *checklist* para cada componente das CIF, e as tomadas de decisões relativamente às medidas do regime educativo especial a aplicar.

Uma vez que a avaliação é uma das principais ferramentas de trabalho do professor, tendo de fazer uma constante articulação da mesma, adaptando-a ao seu grupo de alunos, principalmente se, nele, estiver um aluno com NE, achamos da máxima importância estudar o papel do professor na avaliação das aprendizagens dos alunos com NE, analisando se realmente estão interligados e se o professor, com a possibilidade de incentivar ou inibir os alunos, pode melhorar ou prejudicar os seus resultados.

4.3. O papel do professor na avaliação das aprendizagens dos alunos com NE

O professor tem um papel muito importante no percurso do desenvolvimento dos alunos de forma a garantir um ensino de qualidade realizado de forma harmoniosa e equilibrada. Para Cavaco (2009, p.118)

é muito mais do que ser um interveniente educativo, é assumir uma atitude abrangente, com uma prática articulada, contextualizada, personalizada, aberta a novas ideias e mudanças, articulando saberes e experiências que serão enriquecedoras para as crianças e para o próprio profissional.

Podemos, assim, concluir que o professor deve estabelecer uma relação próxima com os alunos, para que os possa conhecer e adequar a prática aos mesmos, com vista a uma melhoria de resultados. Ainda que esteja diante de um universo de 20, 25 ou até mais alunos, a dimensão individual e subjetiva de cada um desses seres não pode ser negligenciada.

Como sabemos, o currículo escolar foi, durante muito tempo, algo que pressupunha uma conceção muito mais restrita, sendo concebido e aplicado pelos professores, independentemente dos contextos da prática e/ou dos alunos que tinham. Entretanto a escolaridade obrigatória⁴³ fez-se acompanhar da massificação do ensino e não foi possível ignorar a individualidade dos alunos, visto que estes não aprendem todos da mesma maneira, fazendo surgir a diferenciação do processo de ensino/aprendizagem (Lavres, 2013).

⁴² Pela CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde) e pela OMS, em 2007, e traduzido para português pela DGIDC.

⁴³ Lei n.º 85/2009 - Diário da República n.º 166/2009, Série I de 27-08-2009 – “Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.”

Nessa perspectiva, Ribeiro (1990, p.17) afirma que o currículo escolar é um

conjunto de experiências de aprendizagem planejadas bem como de resultados de aprendizagem previamente definidos, formulando-se umas e outras mediante a reconstrução sistemática de experiência e conhecimentos humanos, sob os auspícios da escola e em ordem ao desenvolvimento permanente do educando nas suas competências pessoais e sociais.

Assim sendo, na concepção de currículo estão integrados os conteúdos a lecionar e as vivências dos alunos e do professor que, num processo dinâmico, visam o desenvolvimento integral do aluno. (ME/DGIDC, 2001).

O trabalho docente é fundamental no processo de desenvolvimento curricular visto que este facilita a articulação do aluno com a comunidade em que se insere, com todas as realidades existentes e com os conteúdos necessários à sua aprendizagem. A organização de resposta educativa aos alunos com NE deve ter, como visto no ponto 3, uma adequação diferente para cada aluno em particular, para cada contexto e para cada necessidade específica. Assim sendo, o papel do docente, embora acompanhado por uma equipa de especialistas e pelos encarregados de educação, assume ainda mais importância visto que têm a função de adequar ao aluno a organização, a gestão e a implementação dos recursos e das medidas diferenciadas introduzidas no processo de ensino e de aprendizagens dos alunos com NE.

O documento “Avaliação e Intervenção na área das NEE” (MEC/DGIDC, 2001), expõe também o papel do docente, que consiste numa ação de: “perspectiva transversal, abrangendo os vários níveis de educação e ensino, integradora das aprendizagens e conhecimentos dos alunos nos diferentes contextos educativos.” (ME/DGIDC, 2001, p.27). Uma vez que se encontra numa posição privilegiada para identificar e, mais tarde, participar na implementação de respostas educativas diferenciadas nos contextos integrados, é capaz de respeitar a especificidade de cada situação, tendo assim uma importância fulcral na efetiva aprendizagem e participação de todos os alunos, que estão sob a sua responsabilidade, sejam os ditos “normais” ou “neurotípicos”, sejam aqueles que, por razão genética, neurológica, cognitiva ou motora, necessitem de uma abordagem educacional específica. Assim sendo, conseguimos criar uma ponte entre o sucesso dos alunos com NE e o papel do docente em sala de aula. Visto que este tem um papel muito importante na aquisição dos conhecimentos por parte do aluno, e visto que o aluno com NE necessita de um acompanhamento mediado e adequado às suas especificidades, concluímos que o professor é uma das peças fulcrais na possibilidade do desenvolvimento equitativo ao longo da vida estudantil dos alunos. O que pretendemos, assim, concluir com o nosso estudo, é se o dito papel do docente pode prejudicar a aprendizagem dos alunos com NE. Para isso seguimos com um estudo onde recolhemos dados sobre o papel de vários professores de primeiro e de segundo ciclo, assim

como de professores de educação especial, para conseguirmos analisar se, de facto, ambas estão interligadas e se esta questão-problema é vivenciada *in loco*.

5 - Apresentação e discussão dos resultados

5.1. Apresentação dos resultados

Neste ponto iremos apresentar e analisar os dados obtidos através das entrevistas que realizámos a professores de ensino regular – tanto do 1º Ciclo como do 2º Ciclo – e a professores de Ensino Especial – uns que acompanham alunos do 1º Ciclo e outros que acompanham alunos do 2º Ciclo – de algumas escolas do distrito de Santarém. Todo o levantamento dos dados tem por base a recolha documental pois, tal como diz Sousa (2009, p.88), “a principal vantagem da investigação documental é a de permitir o conhecimento de uma série de factos muito mais vasta do que se poderia investigar diretamente”. Os objetivos da entrevista são: 1) reunir informação sobre como é que o docente se organiza para responder às necessidades específicas dos alunos com NE; 2) reunir informação sobre quais são as consequências que o papel do professor tem na avaliação e na aquisição de conhecimentos de alunos com NE.

Antes de prosseguirmos para a apresentação dos resultados, e posterior análise, voltamos a destacar a principal desvantagem das pesquisas qualitativas: são pouco objetivas. Para além de poder conter informação tendenciosa, tanto do lado do entrevistado como do lado do entrevistador (embora todas as entrevistas tenham sido feitas com a máxima imparcialidade possível), o estudo foi feito através de uma pequena amostra de sete professores (quatro de ensino regular e três de Educação Especial), que certamente não define toda a comunidade escolar. Tendo o referido em conta, apresentamos o estudo que se segue como um possível incentivo para posteriores pesquisas mais alargadas sobre o tema.

A primeira parte do questionário teve como objetivo caraterizar a nossa amostra, para nos ajudar a compreender se tínhamos um padrão de docentes ou se os docentes que escolhemos para a amostra de forma aleatória, têm características muito diferentes. Isto permitir-nos-á compreender a sua forma de intervir. Inquirimos um total de sete (7) professores, dos quais 2 são do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Achámos pertinente saber o ano final de formatura e o curso tirado na formação inicial de cada entrevistado.

Como podemos observar nos gráficos abaixo (ver figura 17), a maior parte dos professores inquiridos tiraram a sua formação entre 1980 e 1990 (4 deles) e, na maioria, a formação inicial (ver figura 18) foi uma licenciatura em Ensino Básico (3 dos professores inquiridos). Dentre desta pequena amostra 4 dos professores tiveram introdução à Educação Especial, mas acharam insuficiente, e 3 dos professores não tiveram qualquer introdução à Educação Especial.

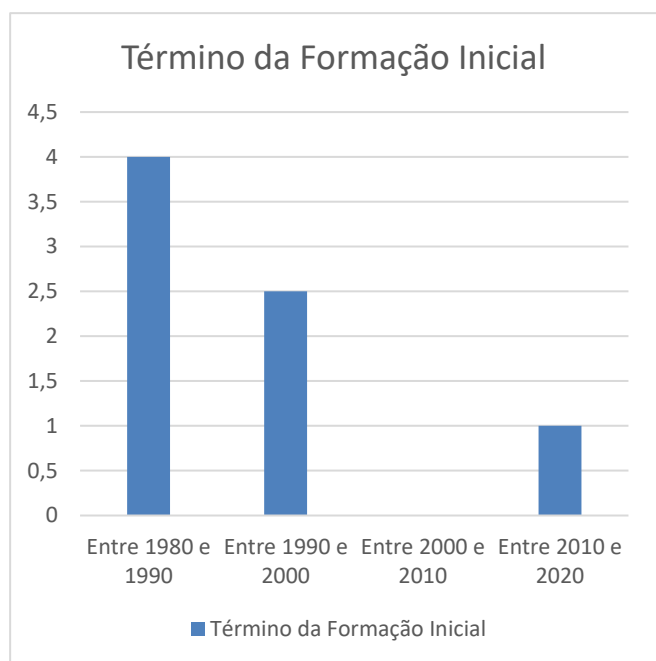


Figura 17 – Ano de término da formação inicial.

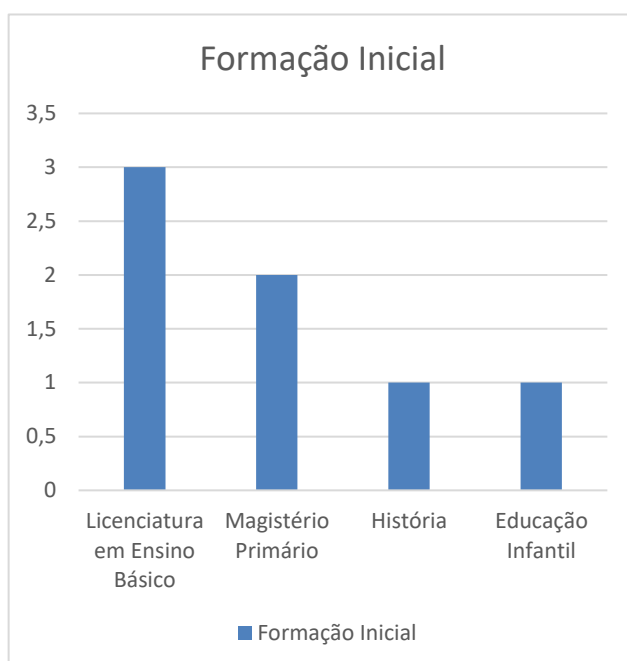


Figura 18 – Formação inicial dos entrevistados.

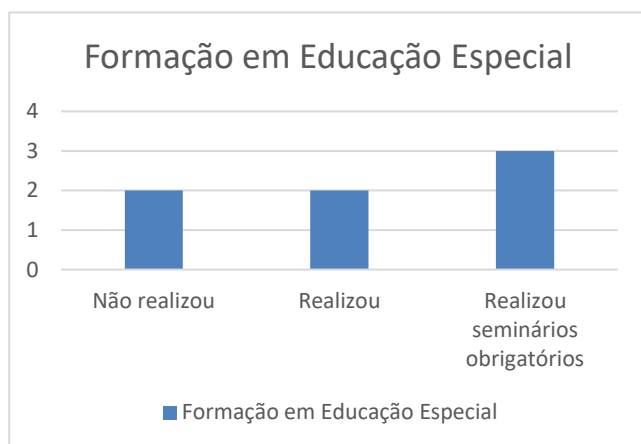


Figura 19 – Formação posterior em Educação Especial.

Dos professores entrevistados 2 não realizaram qualquer formação posterior em Educação Especial (ver figura 19); 2 frequentaram apenas os seminários obrigatórios da carreira docente (são os professores titulares de turma); e 3 dos professores tiraram especialização e/ou mestrado em Educação Especial, no domínio motor e cognitivo (são os professores de Educação Especial). Dos professores

que realizaram formações posteriores, fizeram-no um ou dois anos após a formação inicial.

No que diz respeito ao grau em que lecionam, 3 são professores de ensino regular do 1º Ciclo e 1 é professor de ensino regular do 2º Ciclo; 2 dos professores que são de Educação Especial dão apoio no 1º Ciclo e 1 dos professores é de Educação Especial e dá apoio no 2º Ciclo.

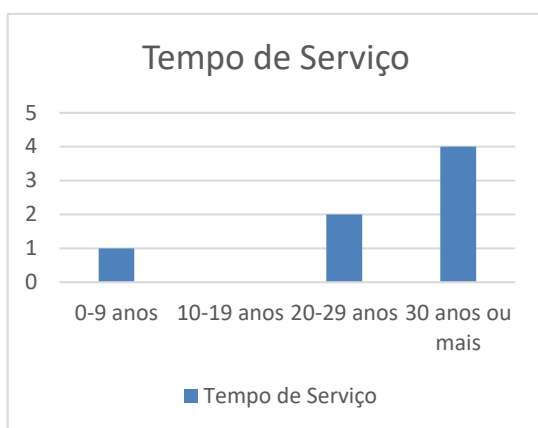


Figura 20 – Tempo de Serviço

Quanto ao tempo de serviço (ver figura 20), a maioria já se encontrava a trabalhar há mais de 30 anos (4), 1 encontrava-se a trabalhar há menos de 9 anos e 2 encontravam-se entre os 20 e os 29 anos de trabalho.

Na segunda parte da entrevista tivemos como objetivo saber: 1) quais são as estratégias que os professores têm na preparação das aulas; 2) como é que as crianças com NE acompanham o grupo de alunos regulares; 3) como é feita a avaliação das aprendizagens dos alunos com NE; 4) se os professores de Educação Especial e os professores titulares de turma trabalham em conjunto; 5) quais são as diferenças na avaliação dos alunos com NE, respetivamente aos restantes alunos; 6) qual é a importância da avaliação para os alunos com NE; 7) se os professores são mais benevolentes com os alunos com NE; 8) se existe a normalização do erro perante os alunos com NE; 9) qual é o papel do professor perante o erro do aluno com NE; 10) quais são as consequências do papel do professor perante o erro do aluno com NE. Os professores de Educação Especial e os professores titulares de turma responderam a questões ligeiramente diferentes, que analisamos em seguida. É de ressaltar que de 100% dos professores inquiridos, 4 são professores de ensino regular e 3 dos professores são de Educação Especial

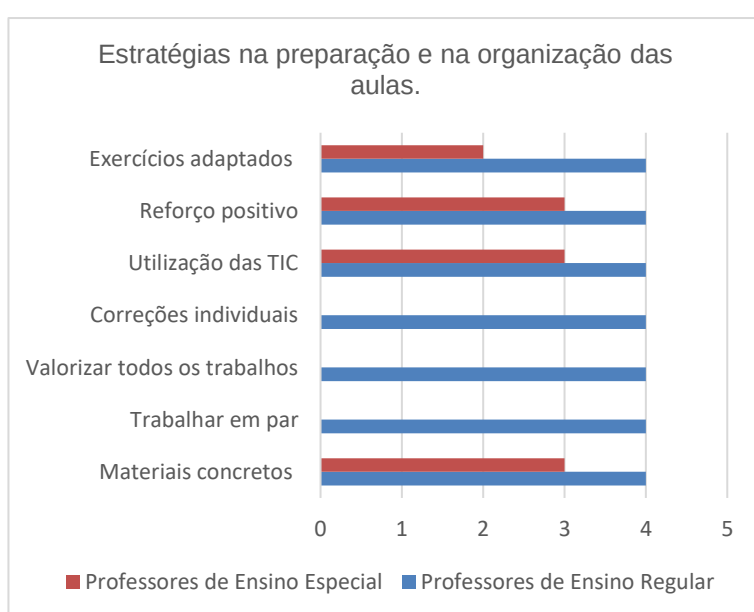


Figura 21 – Estratégias na preparação e na organização das aulas dos alunos com NE.

Em relação à primeira pergunta, quando questionados sobre as estratégias na preparação e na organização das aulas tendo em conta os alunos com NE, (ver figura 21), todos os professores de ensino regular (4 dos inquiridos) afirmam que os materiais e os recursos utilizados para aplicar na aula têm de ser adaptados e diferenciados (“mais simplificados”). Segundo eles, 1) é necessário colocar os alunos com NE a trabalhar em par, ou

em grupo, com alunos “adequados para os ajudarem”; 2) é necessário valorizar tudo o que o aluno consegue realizar; 3) segundo os professores, o aluno com NE não deve ser corrigido em grande grupo, reservando momentos para lhe explicar onde errou; 4) os professores afirmaram que é necessário implementar o reforço positivo nas vitórias diárias; 5) é necessário recorrer à utilização das TIC; 6) é necessário usar materiais concretos; 7) têm de adequar as estratégias consoante as NE do aluno.

Em relação aos professores de Educação Especial (ver figura 21), todos os inquiridos (3) afirmam que: 1) é necessário utilizar as TIC (pois facilita a aprendizagem dos alunos com NE);

2) é necessário escrever mensagens positivas (reforço positivo); 3) deve-se utilizar material concreto e visual sempre que for possível. 2 dos professores afirmam que os exercícios devem ser adaptados tendo em conta as dificuldades do aluno. Os restantes pontos não foram mencionados pelos professores de Educação Especial.

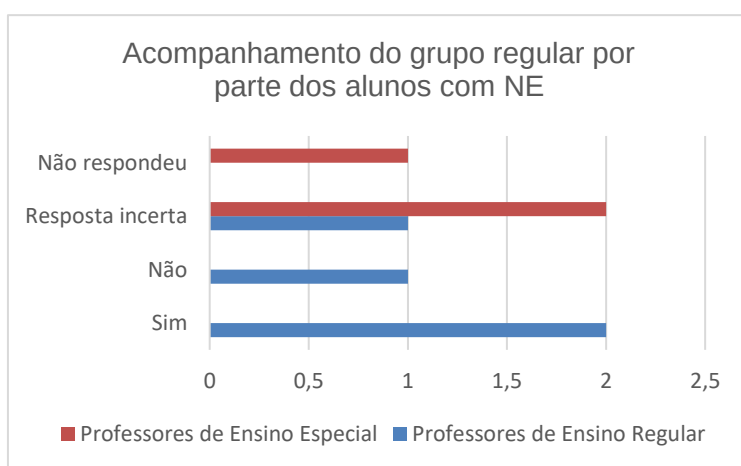


Figura 22 – Acompanhamento do grupo regular por parte dos alunos com NE.

Quando questionados se os alunos com NE acompanham o resto do grupo (ver figura 22), 2 dos professores de educação regular inquiridos afirmam que, com o apoio necessário, os alunos com NE acompanham. 1 (dos 4 que correspondem aos professores de ensino regular inquiridos) afirmam que os alunos com NE não

apresentam o ritmo de aprendizagem média dos outros colegas e, por isso, não acompanham as suas aprendizagens. O professor de ensino regular restante afirma que, na maioria dos casos, os alunos com NE não estão presentes na sala de aula, com a turma, na totalidade das horas atribuídas para cada uma das disciplinas, o que impossibilita a resposta. Tendo em conta os professores de Educação Especial, 2 dos professores afirmam que os alunos com NE têm parâmetros muito específicos, o que torna difícil responder à questão, e 1 dos professores de Educação Especial (mantendo em conta que representam 3 do total dos professores inquiridos) não quiseram responder.

Quando questionados como é que realizam a avaliação das aprendizagens dos alunos com NE (ver figura 23), todos os professores de ensino regular inquiridos (4 do total de inquiridos) afirmam que a avaliação dos alunos com NE é feita de forma diferenciada. Reveste-se, segundo eles, numa base formativa e qualitativa. Os professores de Educação Especial inquiridos também afirmam que é necessária uma avaliação diferenciada, tendo um quarto (1/4) deles explicado que as adaptações sofridas dependem se o aluno tem PEI

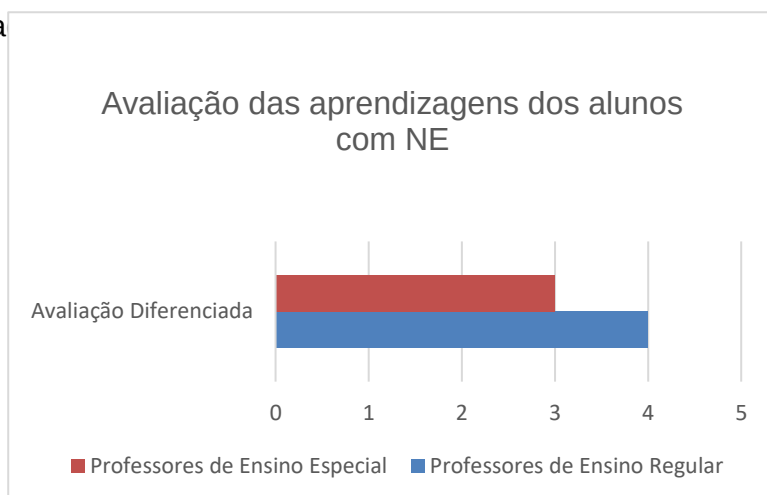


Figura 23 – Avaliação das aprendizagens dos alunos com NE.

ou não. Se tiver PEI, os professores observam o ponto forte do aluno e adaptam a avaliação, tendo-o em conta. No caso dos alunos sem PEI, mas que apresentam algumas dificuldades, adaptam os exercícios e quaisquer documentos de avaliação, “não sendo necessárias medidas seletivas mobilizadas porque, de acordo com as acomodações curriculares, que fazem parte das medidas universais, todos os alunos podem usufruir dessas facilitações na avaliação”. (fala do professor nº6 – ver anexo 4)

Todos os professores, tanto titulares de turma como de Educação Especial, afirmaram que trabalham em conjunto, uma vez que os seus trabalhos são complementares.

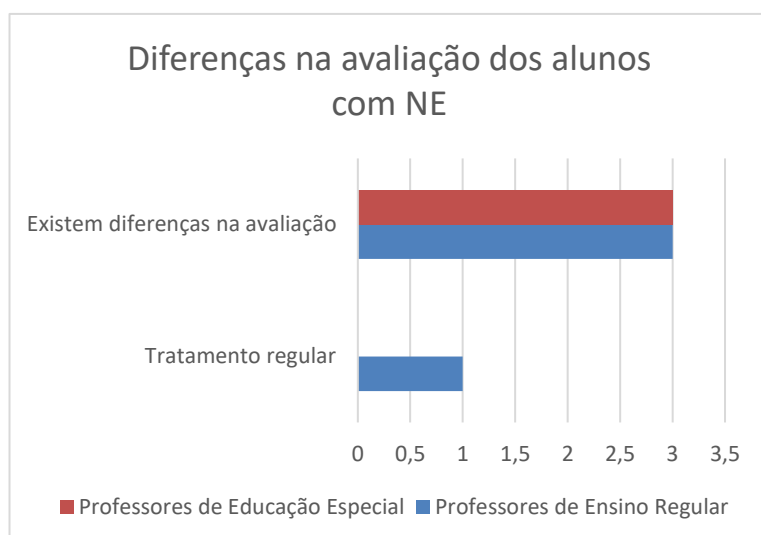


Figura 24 – Diferenças na avaliação dos alunos com NE.

Quando questionados se há diferenças entre a avaliação dos alunos com NE e a avaliação dos alunos regulares (ver figura 24), 1 dos 4 professores de ensino regular inquiridos afirmam que o tratamento é o mais regular possível visto que as estratégias e os documentos já são adaptados. Assim sendo, para eles, a avaliação pode ser feita de forma semelhante.

Todos os outros professores afirmam que existem diferenças na avaliação porque também existem diferenças no trabalho que o aluno faz. É, por isso, necessário abordar os

conteúdos de forma cuidadosa, tendo em conta as capacidades que os alunos têm. A avaliação é feita com critérios específicos e adaptados ao seu perfil funcional. Tendo em conta os 3 professores de Educação Especial inquiridos, todos afirmam que a diferença na avaliação é uma evidência, visto que os parâmetros de aferição são completamente diferentes. 1 desses professores afirmou, porém, que a situação é contornável se a avaliação for completamente contínua, aproveitando tudo para a avaliação do aluno.

Quando questionados sobre a importância da avaliação dos alunos com NE, todos os professores inquiridos afirmam que é necessária para que tenham uma noção real do que o aluno consegue fazer. Ao aluno, as avaliações positivas servem como motivação (e é por isso que o *feedback* deve ser sempre positivo e/ou motivador), e para os professores serve

para perceber os conteúdos que o aluno já adquiriu e os conteúdos que têm de ser revistos.

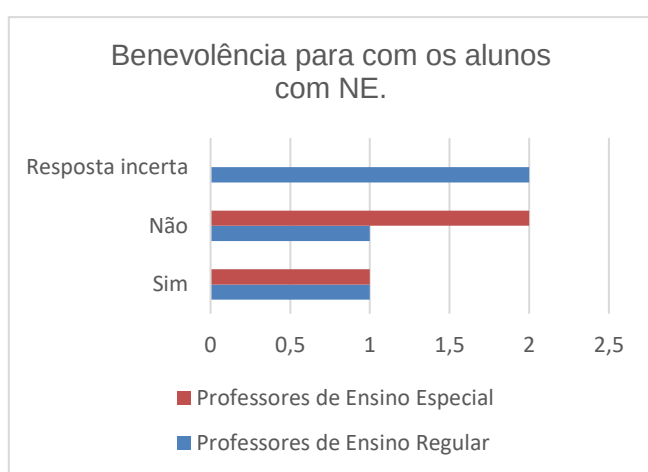


Figura 25 – Benevolência para com os alunos com NE.

Quando confrontados com a questão sobre a benevolência⁴⁴ perante os erros dos alunos com NE, 1 dos professores de ensino regular afirmaram que sim, têm tendência a ser mais benevolentes. Outro dos professores afirmou que não são benevolentes, assim como os 2 que justificaram: “não se trata de ser

benevolente, mas sim justo” (fala do professor número 1 – ver anexo 3). Estes, contudo, tornam a resposta incerta, visto que não sabemos o que é ou não ser justo. Em análise percebemos que a justificação pode ter sido a maneira que o professor utilizou para dar a entender que vê a turma de forma homogénea, sem considerar a especificidades de cada aluno, independentemente de este ter ou não uma NE. Percebemos que o uso da palavra “benevolente” pode ter gerado esta reação, sendo que os professores inquiridos quiseram mostrar uma postura de não comprometimento diante do seu papel de docente. Em relação aos professores de Educação Especial, 1 (dos 3 professores que foram inquiridos) acham que todos os professores têm a tendência a ser mais benevolentes do que aquilo que está estipulado; 1 dos professores inquiridos defendem que os professores são benevolentes como diz no RTP dos alunos (esta resposta foi assumida como negativa. A “benevolência” que o RTP dos alunos prevê não é o foco do nosso estudo, corresponde apenas às adaptações tidas como necessárias para um ensino cada vez mais equitativo); e

⁴⁴ Segundo o Dicionário Online-Português, ser benevolente é ser aquele “que perdoa facilmente; que tem tolerância”. Acedido em: 27-02-2021, em: [Benevolência - Dicio, Dicionário Online de Português](#).

1 dos professores afirmam que os professores não são benevolentes, apenas têm mais em atenção à individualidade e às características dos alunos (ver figura 25).

Quando questionados se acham que é normal que um aluno com NE erre mais que os alunos regulares, todos os professores inquiridos respondem que sim, os alunos com NE têm maior tendência para errar⁴⁵.

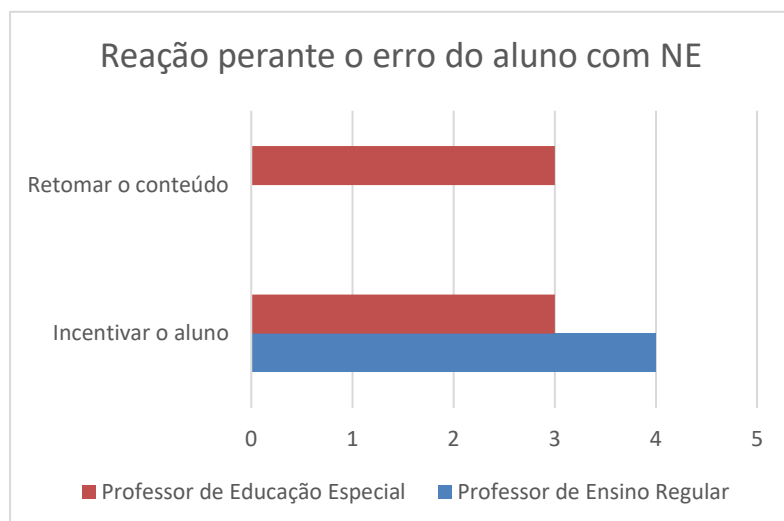


Figura 26 – Reação perante o erro do aluno com NE.

Já quando questionámos sobre como é que devem reagir quando o aluno com NE erra (ver figura 26), todos os professores de ensino regular inquiridos (4 do total de inquiridos) afirmam que se deve reagir da mesma forma que a qualquer outro erro, de qualquer outro aluno: deve dar-se um incentivo e uma palavra de apoio e motivação. Em relação aos professores

de Educação Especial inquiridos (3) perante a mesma questão respondem que se deve retomar o conteúdo ou o exercício, e corrigir os erros de forma cúmplice, com incentivos para os alunos melhorarem.

Quando questionados sobre as consequências do papel do professor perante o erro do aluno com NE, todos os professores de ensino regular inquiridos afirmam que a forma como procedem pode incentivar ou inibir a aprendizagem dos alunos com NE visto que têm “mais fragilidades e dificuldades de variada ordem” (fala do professor número 3 – ver anexo 3), sendo “necessário, da parte dos professores, muito cuidado na abordagem das estratégias” (fala do professor número 4 – ver anexo 3). Os professores de Educação Especial afirmam que as consequências são evidentes, visto que os alunos com NE podem sentir-se incentivados ou inibidos, o que se reflete no seu desempenho.

5.2. Discussão dos resultados e principais conclusões

⁴⁵ Reconhecemos que o termo “erro” necessita de uma delimitação do seu escopo. Há diferentes níveis de “erro”, por exemplo, escrever “poço” em “Poço ver TV?” caracteriza erro ortográfico, contudo, do ponto de vista funcional, o grafema <ç> representa o mesmo som que o dígrafo <ss>. Para uma criança com diagnóstico de dislexia, como avaliar esse “erro”?

Depois de apresentados os dados que conseguimos recolher, vamos neste ponto do trabalho, fazer a análise de conteúdo. Não é demais lembrar que este estudo inclui uma amostra reduzida de dados, não podendo, por isso, generalizar os resultados. Serviu, contudo, como indicador exploratório para a nossa questão inicial. Para além de termos usado um método de pesquisa de carácter mais subjetivo, logo, de generalização restrita, o número reduzido de inquiridos faz com que este trabalho de investigação aponte para um futuro aprofundamento do tema. Estas foram, contudo, as circunstâncias decorrentes da pandemia que se viveu ao longo do ano 2020 e 2021, limitando a nossa capacidade de interação com mais docentes ou de aprofundamento das entrevistas que realizámos.

Tendo como base as entrevistas realizadas podemos afirmar que os professores incluídos na amostra terminaram a sua formação inicial durante a década de 80, tendo na sua maioria terminado com o grau de licenciado ou bacharel. Mais afirmamos: apenas alguns dos professores inquiridos, os de Educação Especial (de quem a formação inicial incide na docência de primeiro ciclo, de segundo ciclo ou educadores de infância), têm um Mestrado. O facto de os professores não terem qualquer especialização na área da Educação Especial pode estar diretamente ligado com a época na qual realizaram a sua formação. A década de 80 foi, em Portugal, marcada por grandes transformações e grandes acontecimentos. Em 1986 o país entrou na União Europeia, o que aumentou a influência das políticas internacionais e europeias no plano da legislação nacional e os apoios técnicos e financeiros no domínio da educação e da Educação Especial. Para além disso, foi nesta década que a Educação Especial ganhou relevância nas leis do sistema educativo, com: o artigo 18 do Decreto-Lei n.º 46/86, que consagrou a Educação Especial como modalidade de educação; o Decreto-Lei n.º 3/87, que criou as Direções Regionais de Educação, incluindo a Educação Especial a seu cargo, e a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, de maio de 1989, que consagrou nos domínios da prevenção da deficiência, do tratamento, da reabilitação e da equiparação de oportunidades das pessoas com deficiência. (Silva, 2009; Capucha e Nogueira, 2014). Visto que foi uma década de transição, é justificável que a maior parte dos professores inquiridos ainda não tivessem a formação ao nível do tema da Educação Especial e da inclusão.

No capítulo inicial deste trabalho descrevemos o nosso percurso formal de estágios, e as atividades realizadas em cada um deles. Na secção “Mestrado em Ensino do 1º e do 2º CEB – Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º e 2.º ano (1.º Contexto de estágio)” citamos Muller (2002, p.276), para quem a relação professor-aluno “é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo”. Mais à frente, a secção da Revisão da Literatura, no ponto 3.4., intitulado de “O papel do professor na avaliação das aprendizagens dos alunos com NE”, sustentámos essa relação entre professor-aluno. Realçámos a sua importância quando chegámos à conclusão de que o professor deve

estabelecer uma relação próxima com os alunos, para que torne possível uma adequação da prática aos mesmos, com vista a uma melhoria de resultados.

Como visto ao longo de todo o ponto 3, o professor tem um papel muito importante no que depende a adequação do processo educativo para cada aluno em particular, para cada contexto e para cada NE. Assim sendo, o papel do docente (embora acompanhado por uma equipa de especialistas e pelos encarregados de educação), assume uma grande importância visto que estes têm a função de adequar a organização, a gestão e a implementação dos recursos e das medidas diferenciadas introduzidas no processo de ensino e de aprendizagens dos alunos com NE, tal como diz o Decreto-Lei n.º 54/2018 e, posteriormente, no Decreto-Lei n.º 116/2019, no artigo 4º. Ao longo do processo de entrevistas obtivemos informações semelhantes: segundo os inquiridos, está na mão do professor o cuidado que é preciso ter na abordagem e na criação de estratégias que possam ajudar o aluno com NE. O artigo 5º, no ponto 4 do Decreto-Lei n.º 116/2019, por sua vez, explicita que os indicadores destinados a avaliar a eficácia das linhas para a inclusão são as equipas multidisciplinares, das quais fazem parte o professor titular de turma. É graças ao papel dos docentes que os alunos podem sentir-se incentivados ou inibidos, o que se reflete no seu desempenho. Em relação a este ponto, as referências que estudámos, as informações que obtivemos nas entrevistas e a realidade que observámos na prática são semelhantes.

Visto que, no parágrafo anterior, mostramos referências que afirmam que o professor tem uma grande importância no processo de aprendizagem do aluno, vamos analisar o que conseguimos apurar em relação às consequências que a sua reação perante um erro dos alunos com NE pode ter. As observações em contexto não formal, e posteriormente em contexto formal, tal como dito na contextualização da secção 5, intitulada de Percurso Investigativo, mostraram-nos que os alunos apresentavam uma postura mais relaxada ao saber que os professores poderiam desculpar o erro, tendo em conta as suas NE. Observámos também, na prática, que os professores comentavam que se tinha de desconsiderar o erro do aluno com NE visto que ele tinha certas limitações, o que não vai de encontro com os dados que recolhemos nas entrevistas.

Na Revisão da Literatura evidenciamos que o desenvolvimento da qualidade da educação depende, também, da postura do professor e da sua atitude perante as suas práticas. Nas entrevistas, com base em falas como: “sou a favor do reforço positivo e do elogio” (fala do professor número 1); “quando um aluno com NE erra, os professores devem (...) dar-lhes incentivo e uma palavra de apoio e motivação para eles não desanimarem e prosseguirem as suas aprendizagens da melhor forma possível. Também devem dar um apoio mais personalizado na execução das tarefas e atividades desenvolvidas” (fala do professor número 3); “é basicamente pensar numa alternativa, pensar numa outra estratégia para levar a que eles consigam ter sucesso naquela atividade” (fala do professor número 4); “temos de

arranjar outras estratégias, para continuar a tentar” (fala do professor número 5 – anexo 4); é imprescindível “desenvolver a confiança” (fala do professor número 6 – ver anexo 4); “é necessário retornar ao conteúdo e ao exercício. Deve-se voltar atrás, vendo o conteúdo novamente” (fala do professor número 7 – ver anexo 4); ou ainda “temos de tentar, de todas as maneiras, quer recorrendo ao que está institucionalizado em termos de medidas, quer à nossa prática...” (fala do professor número 6 – ver anexo 4), percebemos que os professores, de uma forma geral, afirmam que é necessário reorganizar as estratégias e incentivar os alunos quando erram visto que têm “mais fragilidades e dificuldades de variada ordem” (fala do professor número 5 – ver anexo 4). Quando questionados se são mais benevolentes com os alunos com NE, o que nos pode ajudar a chegar a conclusões sobre a postura que têm perante o erro, os professores ficaram divididos. Em relação aos professores de ensino regular inquiridos, metade afirmou que não era benevolente, embora as suas justificações, como “não se trata de ser benevolente, mas sim justo” (fala do professor número 1 – ver anexo 3), ou “não sou benevolente, mas vou facilitar em tudo o que posso” (fala do professor número 7 – ver anexo 4), levantaram questões em relação ao que é ser justo e ao que é facilitar. Dos restantes, um quarto (1/4) respondeu claramente que sim, e o mesmo percentual (1/4) respondeu claramente que não.

Ser benevolente, como já vimos anteriormente, é ser aquele que “perdoa facilmente”. Segundo o Priberam⁴⁶, ser justo significa ser imparcial⁴⁷, mas não conseguimos compreender se era essa a definição a que o inquirido se referia. Alguns dos sinónimos de “facilitar”⁴⁸ são: favorecer e beneficiar. Sendo assim, a resposta “não sou benevolente, mas vou facilitar em tudo” (fala do professor número 7 – ver anexo 4) torna-se incerta. Em relação aos professores de Educação Especial, a maior parte dos inquiridos afirma que não são benevolentes, e cerca de 1/3 dos inquiridos afirmou que todos os professores são benevolentes. Contudo, quando questionados sobre a normalização do erro, todos os professores inquiridos afirmam que, no geral, há uma tendência para o normalizar, principalmente nos alunos com NE. Concluímos, assim, que a informação que obtivemos nas entrevistas vai ao encontro do que estudámos, embora não coincida com o que observámos na prática.

Ao falar de benevolência e de erro, estamos a referir-nos, incontornavelmente, à avaliação. Sendo esse um dos focos centrais deste estudo, trabalhámo-lo de forma aprofundada. Na Revisão da Literatura elaborámos uma secção intitulada de “3.2. A avaliação das aprendizagens dos alunos com NE” e mostrámos o que é que os autores defendem sobre este tema. Lavres (2013) defende que a avaliação está diretamente ligada ao regular e mediar (papel do professor) o conhecimento dos conteúdos, sendo utilizada para atingir uma

⁴⁶ O Priberam é um Dicionário *online*.de Português

⁴⁷ Acedido em 27-02-2021, em: [imparcial - Dicionário Priberam, Dicionário Online de Português Contemporâneo](https://www.priberam.pt/dlpo/imparcial).

⁴⁸ Acedido em 27-02-2021, em: [Sinónimos de 'facilitar' \(xn--sinnimo-v0a.com\)](https://www.priberam.pt/dlpo/sinonimos/facilitar)

finalidade (que será o sucesso dos alunos). Por sua vez, Perrenoud (1999) afirma que a avaliação está diretamente ligada à aprendizagem, o que demonstra a sua importância.

Essa importância foi investigada no decorrer das entrevistas, e todos os professores inquiridos afirmaram que a avaliação é realmente muito importante para que todos tenham uma noção real do que o aluno consegue fazer. Assim têm a noção de quais são os conteúdos que têm de rever e readaptar. Tal como apresentámos na secção da Revisão da Literatura, Perrenoud (2008) afirma que trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos com vista à aprendizagem constitui uma das competências para ensinar, e que a importância da avaliação se sustenta na facilidade que esta dá para conhecer as aprendizagens que os alunos obtiveram e os obstáculos encontrados no processo da sua obtenção. Os professores inquiridos afirmaram que as avaliações e o *feedback* positivo são muito importantes para motivar o aluno, como podemos comprovar nas entrevistas realizadas, quando afirmam que: “sou a favor do reforço positivo e do elogio pelas mínimas coisas que eles fazem” (fala do professor número 1 – ver anexo 3); “a avaliação dos alunos com NE é muito importante para que eles se sintam importantes e não sintam qualquer tipo de discriminação ou diferença relativamente aos outros alunos da turma” (fala do professor número 3 – ver anexo 3); “o incentivo oral, reforço positivo, valorização dos pequenos sucessos, valorização dos aspectos em que eles são bons, aproveitar isso para os valorizar não só perante eles próprios, como para os valorizar perante os colegas também”; “o *feedback*, é saberem o que é que já conseguiram, o que é que estão a conseguir, e terem também um incentivo e uma motivação para atingirem mais além” (falas do professor 4 – ver anexo 3). Concluimos, assim, que a avaliação se traduz num *feedback* constante de modo a assegurar uma melhoria expectável.

Visto que o nosso foco são as crianças com NE, perguntámos aos professores como é que realizam a avaliação das aprendizagens desses alunos. Todos os professores de ensino regular inquiridos afirmam que a avaliação dos alunos com NE é feita de forma diferenciada, revestindo-se de uma base formativa e qualitativa. Todos os professores de Educação Especial inquiridos afirmam que é necessária uma avaliação diferenciada. Um quarto (1/4) deles explicou que essa diferenciação depende de o aluno estar inserido no Programa Educativo Individual, ou não. Como contextualizado na secção da Revisão da Literatura, o PEI é um documento no qual se estabelecem e fundamentam as respostas educativas e as suas formas de avaliação, e onde são documentadas as NE do aluno, com objetivos específicos (*Specific*), **M**ensuráveis, **A**tingíveis, **R**ealistas e **T**emporais (SMART). Se tal se observar, os professores seguem o que está descrito no PEI. Se, por outro lado, o aluno apresentar dificuldades, mas não obtiver o PEI, os professores não fazem adaptações diferenciadas. Neste caso, recorrem apenas àquelas que estão previstas nas Medidas

Universais⁴⁹, uma vez que estas são passíveis a qualquer aluno. Os professores de Educação Especial são unânimes quando afirmam que é necessária uma avaliação diferenciada.

Na pesquisa que realizámos em relação à avaliação dos alunos com NE percebemos, segundo o documento “Avaliação e Intervenção na Área das NEE” (2001), que é um processo complexo, visto que os professores têm que ter em consideração os fatores extrínsecos da avaliação e as especificidades do aluno. Segundo o que foi estudado, o que foi ouvido e o que foi observado, afirmamos que a avaliação deve ser diferenciada para os alunos que apresentem algumas NE, ao abrigo das medidas existentes para o efeito, e tal como deve referir o RTP dos alunos. Quando questionados sobre as diferenças da avaliação dos alunos com NE, os professores de ensino regular inquiridos afirmam, na maioria, que existem diferenças na avaliação dos alunos com NE porque também existem diferenças no trabalho que o aluno faz. Segundo eles, é necessário abordar os conteúdos de forma cuidadosa, tendo em conta as capacidades que os alunos têm, sendo que a avaliação é feita com critérios específicos e adaptados ao seu perfil funcional. Os professores de Ensino Especial afirmam que as diferenças na avaliação são naturais visto que os parâmetros de avaliação são diferentes.

Concluimos que a avaliação é muito importante para os alunos com NE porque permite que os professores saibam os conteúdos que devem readaptar, e permite ao aluno ter um *feedback* do que já conseguiu, incutindo a motivação necessária para continuar a tentar. Visto que tem de ser uma avaliação diferenciada, considerando os fatores intrínsecos e extrínsecos que a podem influenciar, e sendo o professor um dos principais agentes para implementar essa articulação, sublinhamos de novo a importância do seu papel.

Tendo em conta que a avaliação é diferenciada, a questão que emergiu foi esta: sendo assim, os alunos com NE acompanham as aprendizagens do restante grupo? Dois quartos (2/4) dos professores de ensino regular inquiridos afirmam que com o apoio necessário, os alunos com NE acompanham o grupo. Um quarto (1/4) do total dos professores de ensino regular inquiridos afirmam que os alunos com NE não acompanham o grupo, e os restantes não apresentaram dados para dar uma resposta concreta. A maior parte dos professores de Educação Especial inquiridos (cerca de ¾), afirmam que os alunos com NE têm parâmetros muito específicos, tornando difícil responder à questão. Os restantes não responderam.

Com as conclusões que reunimos até este ponto, o reconhecimento da avaliação diferenciada dos alunos com NE, e o papel do docente no que tange ser mais cuidadoso e focado nas especificidades do aluno, torna-se pertinente saber quais são as estratégias que

⁴⁹ Como dito anteriormente, são medidas que têm o objetivo de adequar a aprendizagem às necessidades e potencialidades de cada aluno, com vista a garantir condições para que esta ocorra de forma plena, equitativa e com igualdade de oportunidades, conforme descrito no documento: [\(Microsoft Word - Manual de Apoio \340 Pr\341tica\) \(mec.pt\)](#)

os professores utilizam, ou podem utilizar, para auxiliar a articulação dos conteúdos aos alunos com NE. Na Revisão da Literatura citámos Stoll (citado por Morgado, 2004), quando este afirmou que “o desenvolvimento da qualidade na educação solicita que os professores assumam uma postura de reflexão e investigação, uma atitude de cooperação” (p. 44). É, segundo o mesmo autor, necessário que o professor tenha uma atitude de permanente ponderação dos seus valores, dos seus saberes e das suas práticas. Como podemos observar, o papel do professor é, de novo, fulcral para que a adaptação do processo de ensino-aprendizagem seja realizada de forma adequada.

Segundo os professores de ensino regular inquiridos, as estratégias que se devem utilizar para a adaptação das aulas aos alunos com NE consistem em: providenciar materiais e recursos adaptados e diferenciados “mais simplificados” (fala do professor número 3); colocar os alunos com NE a trabalhar em par, ou em grupo, com alunos “adequados para os ajudarem” (fala do professor número 3 – ver anexo 3); valorizar tudo o que o aluno consegue realizar; reservar momentos para lhe dar o *feedback* da avaliação, se este não for totalmente positivo; promover reforço positivo nas vitórias diárias; recorrer à utilização das TIC; e utilizar material concreto. Os professores de Educação Especial afirmam ser necessário utilizar as TIC, pois facilitam a aprendizagem dos alunos com NE; o reforço positivo e a utilização de material concreto e visual também foram por eles referido. Esta questão não foi muito mais aprofundada e, assim, deixamos um novo tema para uma investigação posterior: Como é que os professores implementam as TIC e dos materiais concretos nas suas aulas, de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos com NE?

As estratégias partilhadas por todos os professores inquiridos são: a utilização de material concreto; a utilização das TIC; e o reforço positivo. Embora não tenhamos aprofundado como as põe em prática na sala de aula, conseguimos basear teórica e experiencialmente o seu uso. No decorrer da pesquisa teórica deste estudo, analisámos Abrams (2000), que reforça a importância do trabalho concreto e em par, ou grupo. Segundo o autor, é necessário que os alunos criem e comuniquem para aprenderem e, na análise das entrevistas, conseguimos perceber que os professores têm a mesma opinião quando afirmam que: “eles (leiam-se os alunos) têm que concretizar” (fala do professor número 1); “têm de viver a situação, muitas vezes têm de a sentir, têm de manipular”, “a aprendizagem deve ser concretizada, manipulada”, “os meus alunos estavam sempre instalados uns com os outros porque eu gostava muito que eles aprendessem uns com os outros”, “eles, iam-se entreajudando e iam articulando entre eles, iam conversando...” (falas do professor número 4); “os alunos com mais dificuldades devem ser acompanhados com material concreto” (fala do professor número 5 – anexo 4). Durante os estágios que realizámos em contexto formal, fizemos atividades com os alunos em par e/ou em grupo (tal como descrito no capítulo correspondente). Fizemo-lo com intenção de verificar se podia ajudar, de alguma forma, os

alunos. Observámos, em atividades como as caixas alfabetizadoras [no estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1º e 2º ano (1.º Contexto de Estágio)] e o *Kahoot* [no estágio em 2.º Ciclo do Ensino Básico em Português, História e Geografia de Portugal – 5.º e 6.º ano (3.º Contexto de Estágio)] que os alunos mostravam mais motivação para realizar os trabalhos, apresentando um comportamento especialmente ordeiro e de grande respeito pelo outro. Em relação à atividade feita através do *Kahoot*, não só comprovámos a importância do trabalho em par ou em grupo, como também observámos, na prática, as consequências do trabalho com as TIC, principalmente nos alunos com NE. Na Revisão da Literatura, falámos de autores como Ponte (2002), que defende as TIC como “um elemento constituinte do ambiente de aprendizagem”, afirmando que apoiam a “aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas.” (p.2), e Pires (2008), ao defender que “a utilização do computador é eficaz do ponto de vista educativo.” (p.51). Por sua vez, tal como referenciado na revisão da literatura, Ribeiro (2009), citado por Freitas (2012), é da opinião de que as TIC podem funcionar como uma tecnologia específica de apoio e de resolução de problemas funcionais. Cita também que Ribeiro (2009) defende que as TIC podem reduzir as desigualdades na educação destas crianças. Estas facilitam o acesso ao conhecimento, à aprendizagem e à ocupação dos tempos livres, possibilitando o desenvolver de capacidades intelectuais, com estímulos que lhes proporcionem a aquisição de saberes não só escolares, mas a níveis sociais. Morato (1998) afirma que as TIC conseguem proporcionar às crianças com NE, “comunicação com os outros, numa condição autónoma de afirmação da sua individualidade intencional, pela utilização de códigos alternativos e de dispositivos de síntese”. Assim, podemos afirmar que a escolha de uma atividade realizada através do *Kahoot* foi adequada, principalmente para os alunos com NE, visto que proporcionámos um momento de aquisição de conhecimento por “códigos alternativos” e que foi dinamizada em grupo, colocando o aluno com NE num grupo previamente escolhido, com alunos adequados e habituados a ajudá-lo.

Concluímos a atividade com resultados que espelhavam a aquisição de conhecimento por parte do aluno com NE: a resolução da ficha de leitura feita posteriormente à atividade com o *Kahoot* teve melhores resultados do que aquela que foi feita antes da dita atividade. Como os alunos não tiveram contacto com a obra literária após a sua leitura inicial, acreditamos que a melhoria se deva à atividade dinamizada através do *Kahoot*. Assim, conseguimos sustentar que o trabalho num grupo previamente escolhido, e a utilização das TIC podem ajudar o aluno com NE a obter resultados mais proveitosos, o que também nos permite defender que a escolha das estratégias adequadas durante o processo de ensino melhora a aprendizagem dos alunos com NE. Mais uma vez percebemos que o papel do professor é muito importante no processo de aprendizagem, pois tem nas suas mãos a escolha das estratégias que podem levar o aluno ao sucesso e cabe-lhe, também, definir a avaliação e os recursos em função dos objetivos que quer que o aluno atinja. São parte fulcral

na equipa multidisciplinar que deve acompanhar o aluno, ao abrigo do Decreto – Lei em vigor, e visto que trabalham diretamente com ele, é neles que recai a importância de gerir, adaptar, readaptar, motivar e avaliar o aluno, nunca esquecendo o seu foco principal: a aquisição de conhecimentos dos mesmos, e o seu sucesso no processo de desenvolvimento escolar e pessoal.

Uma das estratégias que os professores inquiridos também afirmaram ser uma mais-valia para os alunos com NE consiste na utilização do material concreto. Durante a entrevista disseram que os alunos com NE precisam de ver, de manipular e de experienciar, para que a sua aprendizagem seja mais facilmente adquirida. Como sustentámos no processo de investigação literária, Aristóteles defendia que “quem possuir a noção sem a experiência, (...) enganar-se-á muitas vezes no tratamento.” (Aristóteles citado por Giordan, 1999, p. 43). Nos estágios que a Prática de Ensino Supervisionada nos proporcionou durante o nosso mestrado realizámos uma atividade com as caixas alfabetizadoras⁵⁰. A atividade mobilizava os alunos para que pudessem manipular caixas com os formatos das vogais e perceber a que formato correspondia a letra A, a que formato correspondia a letra E, e por aí em diante. Mais à frente, estagiámos numa turma de quarto ano⁵¹, e dinamizámos uma atividade onde os alunos puderam observar e fazer parte do processo da realização de *pão*. Escolhemo-la e podemos, agora, afirmar que foi uma atividade adequada pois, para além de os alunos terem mostrado que obtiveram os conhecimentos necessários naquela atividade, o estudo teórico sustenta a sua realização.

Uma questão que se levantou ao longo da pesquisa foi a problematização do “erro”. Visamos que este depende de variáveis externas e condicionantes que determinam conteúdos e metodologias didáticas. Um aluno com autismo, ou com trissomia 21, não deveria poder ser avaliado pelas mesmas aquisições que os restantes colegas. Nestes casos, o importante é que o aluno seja autcapaz e consiga adquirir conhecimentos base, como realizar tarefas diárias o mais autonomamente possível. Correia (2004) apresenta o conceito de dificuldades de aprendizagem, afirmando que este apareceu quando se sentiu necessidade de compreender porque razão é que um conjunto de alunos apresentava diferentes níveis de aquisição de conteúdos. O documento “Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação”, Bairrão e col. (1998) afirmam que

nas categorias Dificuldades de Aprendizagem Ligeiras, Dificuldades de Aprendizagem Moderadas ou Dificuldades de Aprendizagem Severas, deveriam ser incluídos os alunos que apresentam deficiências ou incapacidades, de grau ligeiro, moderado ou severo. (...) Assim, os alunos que apresentem deficiência mental deveriam ser classificados em função do tipo e grau de dificuldades que essa deficiência acarreta a nível das aprendizagens, ou seja, estes alunos deveriam ser incluídos numa das

⁵⁰ Ver no estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1º e 2º ano (1.º Contexto de Estágio)

⁵¹ ver em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano (2.º Contexto de Estágio)

Assim sendo, e embora esta pesquisa não responda a esta questão, concluímos que, segundo os autores citados supra, a avaliação dos alunos com deficiência mental, seja ligeira, moderada ou severa, deve ser realizada de acordo com “o grau de dificuldades que essa deficiência acarreta a nível das aprendizagens” (p.110). Fica, então, a questão se o defendido supra acontece, *in loco*.

Para que todos os métodos e todas as estratégias descritas funcionem no seu máximo é necessário que haja um trabalho colaborativo entre o professor regular da turma e o professor de Educação Especial. Na secção da Revisão da Literatura analisámos o Decreto – Lei 54/2018. Nele está descrito que a função de identificar, avaliar e ajustar as medidas e as estratégias específicas a cada aluno é de uma equipa multidisciplinar de especialistas na área, dando ênfase geral na introdução dos pais como parceiros, com direito à participação no processo educacional dos seus educandos. Quando inquiridos sobre o trabalho colaborativo, todos os professores afirmaram que é muito importante trabalharem em conjunto. Na prática, por sua vez, percebemos que, na maior parte das vezes, a articulação entre os professores melhora a aprendizagem dos alunos visto que os dois estão a trabalhar e a unificar o seu conhecimento e as suas estratégias em prol do sucesso do aluno.

Considerações finais

O presente Relatório de Estágio consiste numa compilação das aprendizagens adquiridas, das experiências que tivemos ao longo do percurso, e das reflexões que pudemos fazer acerca dos estágios e dos trabalhos que desenvolvemos, tornou este relatório num trabalho de desenvolvimento pessoal e profissional.

Prática de estágio

Os contextos formais durante este mestrado foram, na sua totalidade, uma mais-valia. Conseguimos trabalhar *in loco*, ver qual é a realidade que nos espera, quais são os problemas reais que iremos enfrentar e perceber todas as dinâmicas da nossa vida enquanto docentes.

As aprendizagens vão melhorando com a prática e os estágios permitiram-nos ficar mais confiantes, perceber as estratégias didáticas que podemos adotar e aquelas que não funcionam. Aprendemos com professores experientes a realidade que nos espera e ouvimos em primeira mão dicas que nos podem ajudar no nosso futuro. Embora as aulas teóricas da ESES sejam muito completas, a possibilidade que nos dão de estar no terreno a experienciar, leva-nos à aquisição de conhecimentos que não seriam possíveis de outra forma.

O facto de sermos acompanhados de perto pelos professores cooperantes e pelos professores supervisores faz com que tenhamos um *feedback* quase instantâneo das lacunas da nossa prática, no sentido de refletirmos para melhorarmos a nossa prática e de encontrarmos o nosso método de ensino. Pudemos, assim, redefinir a nossa prática, ajustando-a as vezes que fossem necessárias.

Ao realizar este relatório percebemos a progressão que fomos tendo ao longo dos estágios. Sentimos, com o passar dos anos, um crescente à vontade tanto a lecionar como na preparação das aulas. A crescente confiança em agarrar os novos desafios diários que se apresentavam, assim como a progressiva renúncia à desmotivação foram sentidas, mas, ao analisar de novo os estágios para realizar este relatório, percebêssemos que houve coisas que podíamos ter feito de outra forma, com outras finalidades e até que certas atividades tinham potencialidades que não foram exploradas porque não nos apercebemos da sua existência.

O balanço geral dos estágios foi positivo visto que conseguimos estar presentes em vários contextos, tivemos experiências enriquecedoras que nos prepararam para a profissão e conseguimos observar variantes do estudo que realizámos. Houve contratempos que não esperávamos, como a pandemia, que nos impossibilitou de estar presentes na sala de aula e interagir com os alunos da forma que planeámos, mas até isso fez com que desenvolvêssemos novas metodologias e permitiu-nos analisar a adaptação que os

professores fizeram para enfrentar o inesperado, com o principal foco de não prejudicar a aprendizagem dos alunos.

Investigação

No domínio investigativo este trabalho permitiu-nos observar a realidade, nela participar e intervir de forma refletida, de modo a construir conhecimento profissional que nos será essencial no exercício da profissão docente. Conseguimos cruzar dados que obtivemos a partir da nossa prática com aqueles que os professores experientes partilharam connosco. Para colmatar, esses foram sustentados por autores que estudam o tema e que clarificaram as nossas ideias. Não podemos deixar de remeter para a subjetividade do estudo e alertar para a sua maior problemática: há uma grande probabilidade de este não representar a realidade do todo. Sabemos do risco que corremos, pois, a metodologia escolhida tem a desvantagem de ser bastante subjetiva e o número escasso de inquiridos não espelha a realidade no todo, o faz deste estudo uma amostra do que conseguimos observar sobre o tema, dando um mote para investigações futuras.

O foco principal deste estudo é a Avaliação das Aprendizagens dos Alunos com NE. Desejámos saber “de que forma é que o papel do professor se repercute na avaliação dos alunos com NE”. Visto que a pesquisa estatística não nos fez chegar a resultados sobre essa repercussão, considerámos, para as conclusões, a opinião dos professores e a observação do contexto de ensino-aprendizagem.

Na nossa perspetiva, há uma forte relação entre as nossas preocupações, enquanto investigadores, e a forma como fomos apresentando as diversas narrativas referentes à temática deste estudo. Criámos três questões correlacionadas com a primeira, para que fosse mais fácil chegar a uma resposta. Estas são: 1) Como é que os agentes educativos se organizam para desenvolverem o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NE?; 2) Qual é o papel dos professores perante o erro do aluno com NE?; e 3) O papel do professor pode, ou não, influenciar nas aprendizagens dos alunos com NE?. Estas questões-problema são apresentadas como uma consequência à realidade com que nos confrontámos ao longo dos contextos pelos quais passámos nos três anos de licenciatura e nos dois anos de mestrado. Assim, mais distanciados de toda a investigação e de forma reflexiva, podemos afirmar que o estudo não resolveu a questão de forma exímia, mas decorreu dela. De seguida damos resposta às questões que levantámos:

- 1) Como é que os agentes educativos se organizam para desenvolverem o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NE? Os professores trabalham em conjunto para colmatar as lacunas no conhecimento dos alunos com NE. Quando se observam lacunas mais acentuadas, ativa-se os agentes necessários, cria-se uma equipa multidisciplinar que consiga responder às NE do

aluno, faz-se uma avaliação, e a dita equipa redige documentos como o RTP e o PEI. A partir daí trabalham em conjunto: o professor titular da turma percebe quais são as maiores dificuldades do aluno e o professor de Educação Especial trabalha com eles esses conteúdos;

- 2) Qual é o papel dos professores perante o erro do aluno com NE? Embora as conclusões tiradas através das observações diretas, na prática, não vão ao encontro do que estudámos e às informações que obtivemos nas entrevistas, concluímos que o papel do professor perante o erro do aluno com NE é de compreensão e representa um critério para a melhoria e ajuste dos conteúdos, da metodologia e dos objetivos a serem atingidos;
- 3) O papel do professor pode, ou não, influenciar nas aprendizagens dos alunos com NE? Confirmámos, por meio das observações realizadas, da prática nos estágios, da revisão da literatura e das informações tidas nas entrevistas, que o papel do professor influencia em muito no processo de avaliação dos alunos com NE. Reconhecemos a obviedade desta constatação, contudo, destacamos a sua significativa, senão determinante, importância para o desenvolvimento da aprendizagem destes alunos tendo em consideração as suas capacidades e individualidades.

Para podermos apresentar as conclusões gerais do estudo que realizámos, apresentamos uma síntese que as clarifica:

Em relação à **importância do papel do professor na aprendizagem dos alunos**: observámos nos estágios que cabe (também) ao professor fazer as adequações da prática aos alunos, com vista a uma melhoria de resultados. Todas as atividades que dinamizámos foram pensadas, articuladas e adequadas para que o conteúdo chegasse a todos os alunos. Isso mostra que o papel do professor é muito importante, na medida em que tem o processo dependente das suas escolhas. Na Revisão da Literatura estudámos que é do papel do professor que depende (também) a adequação do processo educativo para cada aluno em particular, e para cada NE. Dele depende a gestão e a implementação dos recursos e das medidas diferenciadas. Através das entrevistas obtivemos a informação de que está na mão dos professores o cuidado que é preciso ter na abordagem e na criação de estratégias que podem ajudar o aluno com NE. É graças a esse papel que o aluno pode, ou não, sentir-se motivado, o que se reflete no seu desempenho.

No que diz respeito às **consequências da reação do professor perante o erro do aluno com NE**, observámos, no contexto formal e informal, que os alunos apresentavam uma postura mais relaxada se soubessem que o professor iria desconsiderar os seus erros.

Também na prática, obtivemos o *feedback* de que se tinha de desconsiderar os erros dos alunos com NE, normalizando-o. Na Revisão da Literatura vimos defendido que o desenvolvimento da qualidade da educação depende, também, da postura do professor e da sua atitude perante as suas práticas. Em relação às entrevistas, os professores inquiridos afirmaram que é necessário reorganizar as estratégias e incentivar os alunos quando erram visto que têm “mais fragilidades e dificuldades de variada ordem” (fala do professor número 5 – anexo 4). Todos os professores afirmam também que há uma maior normalização do erro.

Relativamente à **importância da avaliação**, Perrenoud afirmou, em 1999, que a avaliação está diretamente ligada à aprendizagem, o que demonstra a sua importância. Em 2008 afirmou que a importância da avaliação se sustenta na facilidade que esta dá para conhecer as aprendizagens que os alunos obtiveram e os obstáculos encontrados no processo da sua obtenção. Todos os professores inquiridos afirmaram que a avaliação é realmente muito importante para que tenham uma noção real do que o aluno consegue fazer. Com a avaliação, o aluno pode sentir-se motivado ao saber que tem vitórias e que pode conseguir (daí a importância do *feedback* positivo), e o professor sabe quais são os conteúdos que tem de rever e de readaptar. Para além disso, deve ter em atenção as características individuais dos alunos. Todo o progresso que o aluno com NE faça, independentemente se é motor ou cognitivo, deve servir como instrumento de avaliação. Em articulação chegámos à conclusão que a avaliação só tem sentido para os alunos com NE se servir de instrumento para a elaboração de objetivos psicopedagógicos.

As conclusões que conseguimos tirar sobre **como é que se realiza a avaliação das aprendizagens dos alunos com NE** são que esta é feita de forma diferenciada, revestindo-se de uma base formativa e qualitativa, conforme previsto em documentos como: “Avaliação para as Aprendizagens de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 1.º Ciclo do Ensino Básico: da Diversidade da Avaliação à Avaliação da Diversidade”; “Necessidades Especiais de Educação Parceria entre a Escola e o CRI: Uma Estratégia para a Inclusão”; “Avaliação para as aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais do 1º Ciclo numa Escola Pública: Reflexões sobre a Inclusão.”; “*Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*”; entre outros. É necessário, segundo os professores inquiridos, abordar os conteúdos de forma cuidadosa, tendo em conta as capacidades que os alunos têm, sendo que a avaliação é feita com critérios específicos e adaptados ao seu perfil funcional, de acordo com o PEI e o RTP, quando estes foram elaborados pela equipa multidisciplinar. Esta, segundo o que estudámos e aprofundámos na secção de Revisão da Literatura, é feita através de três etapas, sumarizadas nos parágrafos subsequentes.

As medidas adicionais e seletivas são aquelas que demandam uma atenção mais

individualizada dos professores de alunos com NE. Como dito anteriormente, o Decreto-Lei n.º 54/2018 afirma que existem três tipos de medidas: 1) as medidas universais, que podem ser aplicadas a qualquer aluno e que preveem apenas Acomodações Curriculares (AC); 2) as medidas seletivas que são as medidas utilizadas para colmatar aquilo que as medidas universais não supriram. Nestas preveem-se Adaptações Curriculares Não Significativas (ACNS), percursos curriculares diferenciados e apoio de variadas formas. É nesta fase que se redige o RTP do aluno, mas nenhuma das adaptações compromete as aprendizagens previstas nos documentos curriculares; 3) as medidas adicionais, preveem Adaptações Curriculares Significativas (ACS), têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, uma vez que viam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem⁵² e pressupõe a realização do PEI.

Durante as entrevistas, um dos professores (número 3) afirmou que a avaliação dos alunos depende da implementação das medidas supra descritas. Segundo ele, uma criança que apresente Medidas Universais é completamente diferente de outra com Medidas Seletivas ou Adicionais. Enquanto as primeiras podem acompanhar as aulas da turma, com ligeiras adaptações no seu processo de avaliação, as outras já apresentam muitas dificuldades no acompanhamento dos outros alunos na sala de aula. Por esse motivo, afirma que as últimas necessitam de adaptações significativas às várias disciplinas, com um currículo adaptado à sua funcionalidade, e adaptações mais profundas no seu processo de avaliação. Os materiais e recursos para aplicar na aula, têm de ser adaptados e diferenciados para estes alunos (“mais simplificados”).

As **estratégias que os professores podem utilizar com os alunos com NE** são, segundo os professores inquiridos, a utilização dos materiais e recursos adaptados (concretos), a integração dos alunos com NE com outros colegas da turma, em par ou em grupo, a prática do reforço positivo e a inserção das TIC como ferramentas didático-pedagógicas. Na Revisão da Literatura concluímos que, segundo Abrams (2000), o trabalho concreto e em par, ou grupo, é importante. Ponte (2002), defende as TIC como “um elemento constituinte do ambiente de aprendizagem” (p.2). Por sua vez, Ribeiro (2009), é da opinião de que as *TIC* podem funcionar como uma tecnologia específica de apoio e de resolução de problemas funcionais. Morato (1998) afirma, ainda, que as *TIC* conseguem proporcionar às crianças com NE “comunicação com os outros, numa condição autónoma de afirmação da sua individualidade intencional, pela utilização de códigos”. Podemos, então, concluir que ambas as estratégias são comprovadamente muito importantes. Em conversa posterior, chegámos à conclusão de que não se utilizou o CRTIC⁵³, o que levantou a questão: É o/a

⁵² Tal como diz o documento acedido em: [Abordagem Multinível – Educação Inclusiva \(wordpress.com\)](https://wordpress.com)

⁵³ Em conversa com os coordenadores chegámos à conclusão que se trata de um programa do governo que avalia as capacidades tecnológicas das crianças com NE e as concede equipamentos (tablet, rato adaptado, ..

professor/a regular da turma que deve pedir a avaliação do CRTIC? Se sim, será que o faz? Esta não foi respondida, mas levanta o mote para posterior pesquisa.

Ao longo dos estágios fizemos várias atividades em par e em grupo, nas quais os alunos mostraram um comportamento especialmente ordeiro e respeitoso. Realizámos, também, um *Kahoot*, comprovando o seu sucesso na aquisição de conhecimentos dos alunos com NE. Relativamente à utilização de material concreto obtivemos, através das entrevistas, informações que defendiam que os alunos com NE precisam de ver, de manipular e de experienciar, para que a sua aprendizagem seja mais facilmente adquirida. Na Revisão da Literatura sustentámos esta informação quando citámos Aristóteles, que defendia que “quem possuir a noção sem a experiência, (...) enganar-se-á muitas vezes no tratamento.” (Aristóteles citado por Giordan, 1999, p. 43). Nos estágios realizámos várias atividades com necessidade de manipulação de materiais, com as quais percebemos que os alunos conseguem obter melhores aprendizagens se trabalharem com materiais concretos.

Finalmente, em relação ao **trabalho cooperativo** entre os professores regulares da turma e os professores de Educação Especial, concluímos que é fulcral para os alunos com NE que os professores articulem o seu trabalho. No enquadramento legislativo atual, o Decreto – Lei 54/2018, prevê a necessidade de uma equipa multidisciplinar de especialistas na área, dando ênfase à introdução dos pais como parceiros, a fim de avaliar as limitações, competências e potencialidades individuais desses alunos.

Concluimos, então, que 1) o papel do professor tem uma importância fulcral para o processo de aprendizagem de todos os alunos, especialmente com NE; 2) há consequências diretas entre a reação do professor ao erro do aluno com NE, e o seu sucesso no processo de ensino-aprendizagem; 3) a avaliação dos alunos com NE tem de ser mais cuidada e diferenciada, conforme preveem os documentos oficiais da DGE; 4) os professores utilizam estratégias como o trabalho em pares, a utilização de material concreto e a utilização das TIC para alcançarem melhores resultados com os alunos com NE; 5) o trabalho colaborativo entre todos os agentes de ensino envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com NE é muito importante para o seu sucesso.

Por fim acreditamos ter respondido à pergunta inicial deste estudo, que ora retomamos: “De que forma é que o papel do professor se repercute na avaliação dos alunos com NE?”

Percebemos, ao longo deste estudo, que cabe ao professor chegar a todos os alunos de forma igualmente cabal e, para isso, este tem de se reinventar e adequar os seus métodos à realidade que enfrenta. Percebemos também que o *feedback* que o aluno recebe por parte do professor é importante para a sua motivação, para o seu interesse e para o consequente esforço, que conduz à melhoria dos resultados dos alunos. A escolha de estratégias é fulcral

para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Vimos, por exemplo, as TIC que podem ajudar na captação de atenção e no desenvolvimento do conhecimento das crianças com NE

Concluimos assim este Relatório, tendo a certeza que permitiu a construção de um processo reflexivo emergente da prática, o que será sem dúvida uma mais valia para o exercício da profissão, tendo interiorizado uma prática com base no questionamento reflexivo. Mostrou, também, a importância do papel do professor no processo de aprendizagem das crianças com NE. Acreditamos que sustentamos a incontornável importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, principalmente dos alunos com NE.

Referências Bibliográficas

- Abrams, E. (2000). *Debater e fazer ciências: Elementos importantes numa abordagem de ensino para a compreensão*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2a edição). Coimbra: Livraria Almedina.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bloom, B.S., Hastings, J. e Madaus, F. (1971). *Manual de avaliação formativa e sumativa da aprendizagem do aluno*. Nova Iorque: MacGraw-Hill.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bresler, L. (2000). *Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical*. Revista Música, Psicologia e Educação, 2, p.2-30. Acedido em: 23-04-2020, em: <https://doi.org/10.26537/rmpe.v0i2.2399>
- Capucha, L. e Nogueira, J.M. (2014). *A educação especial em Portugal, os últimos 40 anos*. In: M. L. Rodrigues (Org.). *40 Anos de políticas de educação em Portugal, a construção do sistema democrático de ensino*. Coimbra: Edições Almedina, SA, p.499-533.
- Cardona, M. e Guimarães, C.M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Cardona, M. J. (coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., Tavares, T.C. (2015). *Guiões de Educação Género e Cidadania*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Lisboa. Presidência do Conselho de Ministros.
- Cavaco, N. (2009). *O profissional e a Educação. Especial - Uma abordagem sobre o Autismo*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Correia, L. M. (2004). *Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais*. Acedido em: 21-03-2021, em: [AP222B.QXD \(core.ac.uk\)](https://core.ac.uk/doi/pdf/10.26537/AP222B.QXD)
- Cury, C.R. (2011). *Por um plano nacional de educação*.
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I. Acedido em: [Lei 46/86, 1986-10-14 - DRE](https://dre.pt/pt/legislacao/lei/1986/10/14/lei-46-86)
- Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro – *Lei Orgânica do Ministério da Educação e Cultura*. Diário da República n.º 2/1987, Série I. Acedido em: [Decreto-Lei 3/87, 1987-01-03 - DRE](https://dre.pt/pt/legislacao/lei/1987/01/03/lei-3-87)

- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – *Apoios especializados*. Diário da República n.º 4/2008, Série I. Acedido em: [Decreto-Lei 3/2008, 2008-01-07 - DRE](#)
- Decreto-Lei n.º 6478/2018, de 6 de julho – *Educação Inclusiva*. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Acedido em: [Decreto-Lei 54/2018, 2018-07-06 - DRE](#)
- Decreto-Lei n.º 54/2017, de 26 de julho – *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República n.º 143/2017, Série II. Acedido em: [Despacho 6478/2017, 2017-07-26 - DRE](#)
- Decreto-Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro – *Educação Inclusiva – Retificação*. Diário da República n.º 159/2019, Série I. Acedido em: [Decreto-Lei 116/2019, 2019-08-21 - DRE](#)
- Dias, J.C. (2014). *Avaliação para as Aprendizagens de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 1.º Ciclo do Ensino Básico: da Diversidade da Avaliação à Avaliação da Diversidade*. Tese de Doutoramento em Educação - Avaliação em Educação. Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, Lisboa. p.16-18.
- Direção-Geral da Educação (2015). *Necessidades Especiais de Educação Parceria entre a Escola e o CRI: Uma Estratégia para a Inclusão*. Acedido em: 02/01/2021, em: [necessidades especiais de educacao parceria entre a escola e o cri uma estrategia para a inclusao.pdf \(mec.pt\)](#)
- Educação Diferente (2019). *Nova Lei de Inclusão Escolar de Portugal: Um país pequeno dando grandes passos no espírito de “All Means All”*. Acedido em: 3-02-2021, em: [Nova Lei de Inclusão Escolar de Portugal: Um país pequeno dando grandes passos no espírito de “All Means All” - educação diferente \(sapo.pt\)](#).
- Faria, M.J. (2018). *Organização do espaço e materiais da sala de atividades: Fator de aprendizagem e desenvolvimento da criança*. Relatório de Estágio – Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias práticas e políticas*. Cacém: Textos Editores.
- Fonseca, S. (2019). *Afid diferença*. Acedido em: 23-10-2020, em: <https://www.afid.pt/eventos-media/noticias-eventos/importancia-do-desenvolvimento-da-motricidade-fina/>.
- Formosinho, J., McClellan, D., Lino, D., e Katz, L. (1998). *Educação Pré-Escolar. A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freitas, S.M.D.C. (2012). *As TIC e os alunos com NEE: as percepções dos professores de educação especial*. p. 45, 49.
- Gorgulho, A.R. (2015). *A articulação dos domínios da Escrita e da Gramática para uma melhor aprendizagem – o uso do laboratório gramatical*. Relatório de Estágio para obtenção de Mestre – Escola Superior de Educação em Santarém, Santarém.
- Grawitz, M. (1996). *Métodos das Ciências Sociais*. Paris: Dalloz.
- Guba, E.G. e Lincoln, Y.S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *"Handbook of qualitative research"* (p. 105-117). Londres.
- Jensen, M.C. (2002). *Value Maximization, Stakeholder Theory, and the Corporate Objective Function*. Business Ethics Quarterly.
- Kavafis, K.P. (1994) *Poemas Barcelona: Seix Barral*, p.278-279.
- Lavres, J., M., C. (2013) *Avaliação para as aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais do 1º Ciclo numa Escola Pública: Reflexões sobre a Inclusão*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Lobo, M. (2018). *Guiame*. Acedido em: 23-11-2020, em: <https://guiame.com.br/colunistas/marisa-lobo/falta-de-atencao-e-dialogo-na-familia-cria-filhos-inseguros-e-distantes-de-deus.html>
- Marques, A.T. e Oliveira, J.M. (2001). O Treino dos Jovens Desportistas: Atualização de Alguns Temas que Fazem a Agenda do Debate Sobre a Preparação dos Mais Jovens. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v. 1, n.º 1, p.130–137.
- Mattos, E.M.A. e Castanha, A.P. (2008). *A Importância da Pesquisa Escolar para a Construção do Conhecimento do Aluno no ensino fundamental*. Acedido em: 22-11-2020, em: [\(Microsoft Word - Reformula\347\343ofinadezl.doc\)](#) [\(diaadiaeducacao.pr.gov.br\)](#).
- Ministério da Educação e Ciência / Direção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular (2001). *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Ministério da Educação e Ciência / Direção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular (2009a). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico – 1.o, 2.o e 3.o Ciclos*. Lisboa: MEC.
- Morato, P.P. (1998). *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência

- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio aos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Muller, L.S. (2002). *A Interação Professor – Aluno no Processo Educativo*, Universidade São Judas Tadeu pp.276. Integração Ensino-Pesquisa-Extensão. Ano VIII. Nº 31. novembro, 2002 ISSN-1413-6147 Disponível em: http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professores*. Porto: Porto Editora.
- OMS (2001). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- ONU (2006). *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência (CNUDPD)*. Acedido em: 04-02-2021, em: [enable convention cover \(un.org\)](http://www.un.org).
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2008). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. França: Editora Esf.
- Perrenoud, P. (2008a). *A Pedagogia na Escola das diferenças: Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso*. São Paulo: Artmed.
- Pires, S. (2008). *As Tic no currículo escolar. EDUSER: Revista de Educação: As Tic na aprendizagem e na formação*.
- Ponte, J.P., e Serrazina, L. (2000). *Didáctica para o 1o ciclo do ensino básico*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J.P. (2002a). *As TIC no início da escolaridade*. In J. P. Ponte, *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Raiol, R.A., Raiol, P.A.F.S., e Araújo, M.A.T. (outubro de 2010). *As aulas de Educação Física na infância: capacidades motoras, crescimento e princípios do treinamento*. Acedido em: 22-09-2020, em: [As aulas de Educação Física na infância: capacidades motoras, crescimento e princípios do treinamento \(efdeportes.com\)](http://efdeportes.com).
- Reis, M. e Teixeira, M. (2012). *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. Rio de Janeiro.
- Ribeiro, A.C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, J., Almeida, A. e Moreira, A. (2010). *A utilização das TIC na Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, p.94-124.

- Rodrigues, A. e Estreves, M.A. (1993) *Análise de necessidades na formação de professores*. Portugal: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá, J. (2000). *A abordagem experimental das ciências no Jardim-de- Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Que implicações para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. Braga: Universidade do Minho.
- Seabra, F., Mota, G. e Castro, M.I.R. (2009). *Metodologia*. In Crescer nas bandas filarmónicas: um estudo sobre a construção da identidade musical dos jovens portugueses. p.57-72.
- Serapioni, M. (2000), *Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração*, *Ciência & Saúde Coletiva*, 5, 1, p.187-192.
- Silva, H. e Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. Lisboa: Pactor.
- Silva, M. O. (2009). *Da exclusão à inclusão: concepções e práticas*. *Revista Lusófona da Educação*, 13, p.135-153.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teixeira, M., Gorgulho, A.R. e Lopes, S. (2015, maio). *Escrita e Gramática – Que relação?* *Revista Metalinguagens*, 3, p.11-31.
- Thompson, R.F. (2005). *O Cérebro: Uma Introdução à Neurociência*. 3ª Ed. Santos: Santos.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção*. Espanha: UNESCO.

Anexos

Anexo 1 – Guião de entrevista dos professores de ensino regular

Introdução	1- Legitimar a entrevista 2- Motivar o entrevistado	. Informar o entrevistado do tema da entrevista e da sua importância para o trabalho final do mestrado de 1º ciclo e de Português, História e Geografia de Portugal do 2º CEB; informar que estudo na ESE de Santarém e que estou a realizar um estudo sobre a Avaliação das aprendizagens de alunos com Necessidades Específicas, com a orientação da professora Cristina Novo e do professor André Rauber. . Assegurar a confidencialidade e o anonimato de todas as respostas às questões; . Informar que o entrevistado poderá ter acesso à gravação e à posterior transcrição.
Caracterizar o entrevistado	1- Identificar qual é a formação do entrevistado, e quando a realizou; 2- Averiguar a realização de formação na área da educação especial e a satisfação com a mesma, face às necessidades da prática; 3- Reunir elementos sobre a trajetória profissional do entrevistado, em particular relacionada com a Educação Especial.	. Qual é a sua formação inicial? Em que ano é que se formou? . Durante a sua formação inicial teve alguma introdução à Educação Especial? Se sim, parece-lhe que foi suficiente face às atuais necessidades da sua prática? . Fez alguma formação posterior na área de Educação Especial? Que tipo de formação? (curso, seminário, pós-

		graduação, ...) Porquê? Já se formou há mais de cinco anos?
Professores de Ensino Regular	1- Inquirir e reunir informação sobre como é que o docente se organiza para responder às necessidades específicas dos alunos com NE.; a) Como é que os agentes educativos se organizam para desenvolver o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NE.?	. Adota alguma(s) estratégia(s) ou tem alguns cuidados, em particular, na preparação e organização da aula, tendo em conta os alunos com NE.? . Em relação às aprendizagens, os alunos com NE. acompanham o resto do grupo? Em todas as áreas disciplinares? É necessário algum cuidado específico durante a abordagem dos conteúdos? Se sim, quais? Que estratégias diferenciadas é que utiliza? Em relação às atividades, costuma adaptá-las? Quando promove atividades de par ou de grupos costuma integrar esses alunos? De que forma? . Como é que realiza a avaliação das aprendizagens desses alunos? Trabalha em conjunto com os professores de Educação Especial? . Na sua opinião existem diferenças entre avaliar os alunos com NE. e avaliar os restantes alunos? Porquê/quais? Utiliza instrumentos de avaliação diferentes para os alunos com NE.? E o feedback que dá aos alunos com NE. depois de um exercício de treino ou de avaliação é diferente do que dá ao restante grupo? No que é que difere? E

	quanto ao esforço, tem algumas estratégias para incentivar e motivar os alunos com NE. que queira partilhar?
	2- Reunir informação sobre quais são as consequências que o papel do professor tem na avaliação e na aquisição de conhecimentos de alunos com NE. a) Qual é o papel do professor perante o erro do aluno com NE.? b) Esse papel (dito acima) pode ajudar, ou não, nas aprendizagens dos alunos?
	. Considera importante avaliar os alunos com NE.? Se sim, quais são, para si, os principais benefícios desse processo de avaliação? . Normalmente que tipo de estratégias mais utiliza para avaliar os alunos com NE.? Existem diferenças entre essas estratégias e as que utiliza para os restantes alunos? . Tem tendência a ser mais benevolente na avaliação destes alunos? Porquê? . Acha normal um aluno com NE. errar mais que os outros? Se sim, porquê? . Como é que reage quando um aluno com NE. erra? Acha que o seu papel perante o erro do aluno pode ter consequências no seu processo de aprendizagem?

Anexo 2 – Guião de entrevista dos professores de Ensino Especial

Temas	Objetivos	Exemplos de questões
Introdução	3- Legitimar a entrevista 4- Motivar o entrevistado	. Informar o entrevistado do tema da entrevista e da sua importância para o trabalho final do mestrado de 1º ciclo e de Português, História e Geografia de Portugal do 2º CEB; informar que estudo na ESE de Santarém e que estou a realizar um estudo sobre a Avaliação das aprendizagens de alunos com Necessidades Específicas, com a orientação da professora Cristina Novo e do professor André Rauber. . Assegurar a confidencialidade e o anonimato de todas as respostas às questões; . Informar que o entrevistado poderá ter acesso à gravação e à posterior transcrição.
Caracterizar o entrevistado	4- Identificar qual é a formação do entrevistado, e quando a realizou; 5- Averiguar a realização de formação na área da educação especial e a satisfação com a mesma, face às necessidades da prática; 6- Reunir elementos sobre a trajetória	. Qual é a sua formação inicial? Em que ano é que se formou? . Durante a sua formação inicial teve alguma introdução à Educação Especial? Se sim, parece-lhe que foi suficiente face às atuais necessidades da sua prática? . Fez alguma formação posterior na

	profissional do entrevistado, em particular relacionada com a Educação Especial.	área de Educação Especial? Que tipo de formação? (curso, seminário, pós-graduação, ...) Porquê? Já se formou há mais de cinco anos?
Professora de Educação Especial	1- Inquirir e reunir informação sobre como é que o docente se organiza para responder às necessidades específicas dos alunos com NE.; b) Como é que os agentes educativos se organizam para desenvolver o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NE.? 2- Reunir informação sobre quais são as consequências que o papel do professor tem na avaliação e na aquisição de conhecimentos de alunos com NE. c) Qual é o papel do professor perante o erro do aluno com NE.? d) Esse papel (dito acima) pode ajudar, ou não, nas aprendizagens dos alunos?	. Como é feita a aprendizagem dos alunos nestes anos? Como as organiza? Articula a preparação do seu trabalho e posterior intervenção com o professor titular de turma? . Articula a sua avaliação com a avaliação do professor titular da turma? Se sim, como é que faz essa articulação? . Na sua opinião existem diferenças entre avaliar os alunos com NE. e avaliar os restantes alunos? Porquê/quais? . Tem tendência a ser mais benevolente na avaliação destes alunos? . Considera que a reação do professor, a forma como dá feedback, como avalia pode prejudicar ou beneficiar os alunos com NE.? Pode esclarecer porquê? . Como é que reage quando um aluno com NE. erra? Acha que o seu papel perante o erro do aluno pode ter consequências no seu processo de aprendizagem?

Anexo 3 – Transcrição das entrevistas dos professores de ensino regular com análise

Primeira Entrevista

Temas	Objetivos	Respostas às questões
Caracterizar o entrevistado	- Reunir informação sobre o entrevistado e a sua trajetória profissional. 7- Identificar qual é a formação do entrevistado, e quando a realizou; 8- Averiguar a realização de formação na área da educação especial e a satisfação com a mesma, face às necessidades da prática; 9- Reunir elementos sobre a trajetória profissional do entrevistado, em particular relacionada com a Educação Especial.	Formação inicial: <u>“então, a minha formação inicial é professora de primeiro ciclo. Do ensino básico.”</u> Ano em que se formou: <u>“acabei em 99.”</u> Durante a formação inicial teve introdução à Educação Especial: <u>“sim, no último ano.”</u> Essa formação foi suficiente: <u>“foi muito insuficiente mas, quer na área das Necessidades Educativas Especiais como noutras áreas. Nós saímos com poucas ferramentas, só aprendemos mesmo na prática.”</u> Formação posterior em Educação Especial: <u>“Não, não fiz. Não fiz porque também nunca tive crianças, alunos, com Necessidades Educativas Especiais.”</u> <u>“Não, não, não. Tive crianças com dificuldades de aprendizagem, agora com Necessidades Educativas Especiais, nunca tive.”</u> A professora formou-se em educação do Ensino Básico, terminando a sua formação em 1999. Teve introdução à Educação Especial no último ano da sua formação e, embora a tenha achado muito insuficiente, não realizou formações posteriores pois não teve crianças com NE. e assim não sentiu essa necessidade.

Professores de ensino regular	- Inquirir e reunir informação sobre como é que o docente se organiza para responder às necessidades específicas dos alunos com NE.; a) Como é que os agentes educativos se organizam para desenvolver o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NE.?	Preparação das aulas: <u>“as aulas preparava-as da mesma forma que preparava para os outros. Depois, no terreno, acabava sempre por dar mais atenção a esses alunos e dava sempre mais apoio a esses alunos. Ou então, fazia muitos trabalhos a par. Aqueles alunos mais despachados ajudavam-nos ou então, como tinha, sempre tive turmas muito homogêneas, trabalhava muito com esses alunos por exemplo, estou agora a lembrar-me de um aluno que eu tive que veio para a minha turma, portanto a turma estava num terceiro ano, e ele vinha a fazer programa embora matriculado em terceiro vinha com programa de português de primeiro ano, finais de primeiro ano, e de matemática de segundo e, como a minha turma era muito boa, eu passava muito tempo com ele portanto, dava-lhe um apoio muito direto, e isso foi o suficiente para que ele no primeiro período conseguisse chegar ao mesmo patamar que os outros meninos, chegaram sempre, claro que teve sempre apoio não é? Tinha sempre apoio, estava sempre por perto dele, tentava sempre pô-lo em lugares onde ele estivesse mais concentrado, dava sempre elogios, portanto sou a favor do reforço positivo e do elogio pelas mínimas coisas que eles fazem. E quando eles fazem coisas negativas tentar falar com eles individualmente, portanto não em grande grupo que é para não desmotivarem.”</u> A avaliação: <u>“era adaptada. Por exemplo, agora também me estou a recordar de outra aluna que tive, se calhar era mais fácil falarmos em exemplos, tive também uma outra aluna que ela tinha problemas de visão, portanto eu fazia o mesmo tipo de ficha mas aumentado. Aumentava... letras grandes e ela conseguia fazer. E fazer, faço adaptações consoante as dificuldades que eles têm. Por vezes, por exemplo, tem uma ficha de avaliação em que há um maior espaçamento entre as questões, ou só uma ou duas perguntas por página. É uma estratégia que utilizo para que eles não se dispersem porque, por vezes, quando vêem muita informação na mesma página, acabam logo por se dispersar e não conseguem fazer.”</u> Trabalho colaborativo: <u>“É assim, como lhe disse, nunca tive crianças mesmo com Necessidades Educativas Especiais, mas quando eles tinham apoio</u>
--------------------------------------	--	--

		<u>educativo dado por outro professor, trabalhávamos sempre no trabalho a pares para que, ou quer eu ou quer eles, dessem continuidade ao trabalho que eu fazia, ou eu ao que a minha colega fazia.”</u> <u>Diferenças na avaliação: “sim há, há têm que ser avaliados de formas diferentes, não é? Portanto, se usarmos a mesma, não gosto desta palavras, mas pronto, a mesma “bitola”, não é? não estamos a ser justos. Portanto, as crianças que têm Necessidades Educativas Especiais têm que ser avaliadas de uma outra forma. Não é fazer deles uns coitadinhos, nada disso, mas têm de ser avaliados de acordo com as capacidades que eles têm.”</u> <u>Instrumentos de avaliação: “(...) em sala de aula chamá-los sempre. Ou seja, se eu sei que aquele aluno sabe responder àquela questão perguntar sempre, ou seja, aquelas respostas que eu sei que eles sabem dar, são eles sempre que as dão, para que os possa motivar, e como à bocadinho estava a dizer, colocá-los em lugares de destaque, para que possam estar mais concentrados e mais atentos. Os instrumentos podem ser os mesmos desde que adaptados. À que se fazer sempre adaptações. Eu, por exemplo, uso muito o material que, por exemplo, na matemática (...) uso muito o material concreto. Eles têm que concretizar. Para conseguirem compreender, o cálculo mental que por vezes eles não conseguem, não é? E depois ter sempre a parte de exemplos. Eles deram coisas concretas, eles têm sempre que concretizar, seja aquilo que for, para conseguirem ter um resultado positivo. Acho que nós temos de ser professoras com o coração e, quando somos professoras com o coração, conseguimos sempre a resposta dentro de nós. E, por vezes, as respostas não estão nos livros que nós estudámos, não estão nos decretos de lei que saem. (...) ou seja, por mais decretos de lei e novas leis que sejam feitas, se nós não agirmos com o coração não conseguimos fazer nada. (...) por vezes, o que hoje funciona amanhã já não funciona.”</u> A professora preparava as aulas de forma igual para todos os alunos, mas, no terreno, “dava mais atenção e mais apoio a esses alunos.”, leia-se alunos com NE. Como estratégias para que as aulas fossem mais equitárias “fazia trabalho a pares para que os alunos mais despachados ajudassem os alunos
--	--	--

	- Reunir informação sobre quais são as consequências que o papel do professor tem na avaliação e na aquisição de conhecimentos de alunos com NE. b) Qual é o papel do professor perante o erro do aluno com	com dificuldades de aprendizagem”; punha-os “em lugares onde estivessem mais concentrados, (...) dava sempre elogios, portanto sou a favor do reforço positivo e do elogio pelas mínimas coisas que eles fazem.”; e, quando os alunos, erravam “tentar falar com eles individualmente, portanto não em grande grupo que é para não desmotivarem.” A avaliação era adaptada “consoante as dificuldades que eles têm.” Como exemplo de adaptação da avaliação a professora comentou que “por exemplo, tem uma ficha de avaliação em que há um maior espaçamento entre as questões, ou só uma ou duas perguntas por página. É uma estratégia que utilizo para que eles não se dispersem porque, por vezes, quando vêem muita informação na mesma página, acabam logo por se dispersar e não conseguir fazer.”. Esclareceu que não trabalhava em colaboração com professores de Educação Especial porque nunca teve alunos com NE., mas trabalhava em conjunto com os professores de apoio para “dar continuidade” ao trabalho. Defende que a avaliação tem de ser diferente porque, caso não seja, os professores não estão a ser justos. Segundo ela, os alunos “têm de ser avaliados de acordo com as capacidades que eles têm.”. Para que haja essa justiça a professora modifica a forma como rege a sua aula, achando que deve “chamá-los sempre. Ou seja, se eu sei que aquele aluno sabe responder àquela questão perguntar sempre, ou seja, aquelas respostas que eu sei que eles sabem dar, são eles sempre que as dão, para que os possa motivar.”. Conclui que os instrumentos têm de ser adaptados aos alunos e que é muito importante a utilização concreta dos conteúdos abordados uma vez que, se “eles deram coisas concretas, eles têm sempre que concretizar, seja aquilo que for, para conseguirem ter um resultado positivo.” Importância da avaliação para alunos com NE.: <u>“eles têm de ser avaliados com o trabalho todo que fazem ao longo da aula. E nós vemos por nós, portanto, se nós somos adultas, (...) e estamos sempre super nervosas, e por vezes esquecemo-nos de coisas que devíamos ter dito e não dissemos, e somos adultas, as crianças é igual, não é? Portanto acho que devemos</u>
--	---	--

	NE.? c) Esse papel (dito acima) pode ajudar, ou não, nas aprendizagens dos alunos?	<u>avaliá-los daquela forma mais informal. Porque é daqueles bocadinhos no dia-a-dia na aula em que nós estamos a por exemplo, a separar um texto em que eles respondem oralmente, é aí realmente que está o que eles sabem fazer. Porque, por vezes, quando estão a fazer a ficha de avaliação, sentem aquela pressão de não poderem falhar e por vezes falham. Portanto, o dia-a-dia tem de ser sempre avaliado. Quer avaliação continua...”</u> Benefícios da avaliação: <u>“ao fazer esta avaliação contínua e formativa é termos uma noção real daquilo que eles conseguem fazer.”</u> Benevolência na avaliação: <u>“(…) não é ser benevolente, mas temos que ser, tem que ser equilibrado, não é? Eu não posso avaliar uma criança (interrupção). Ser mais benevolente... acabamos sempre por ser um bocadinho mais, eu acho. Benevolentes porque nós exigimos mais dos outros do que deles, do que dessas crianças. Ou seja, eu acho que nós não somos benevolentes, acho que nós somos, mas somos demasiado exigentes com os outros. Com estes somos justas, porque estamos a aproveitar tudo. Exigentes somos com os outros, porque por vezes esperamos mais dos outros meninos, dos ditos entre aspas normais, não é? que não têm Necessidades Educativas Especiais, do que dos outros. Dos outros aproveitamos tudo e por vezes destes não o fazemos, o que também é errado. Portanto, se sou benevolente, não. Acho que é uma questão de justiça.”</u> A normatização do erro no aluno com NE.: <u>“Depende da forma como nós colocarmos a questão. Se é um aluno das Necessidades Educativas Especias que está a errar muito àquilo que eu estou a avaliar, o problema está em mim, não nele porque não estou a saber adaptar as questões. Possivelmente (é mais provável que um aluno com NE. erre), dependendo das Necessidades Educativas da criança, não é? das dificuldades. Mas possivelmente errará mais do que as outras, sim.”</u> Como é que se deve reagir perante o erro do aluno com NE.: <u>“nunca o humilhar perante a turma. Tentar conversar com ele sem que os outros se apercebam, ou falar com ele baixinho sem ninguém estar a ouvir, ou chamá-lo à parte, mas nunca em contexto de sala de aula.”</u>
--	--	--

		Consequências do papel do professor perante o erro no processo de aprendizagem: <u>“claro que sim, a forma como (...) claro que vai afetar. Lógico que sim. Tenho a certeza. (...) Então, porque a criança, ao ser deparada com o erro e a forma..., se eu agir de forma castradora com ele, a ralar com ele, ele vai-se encolher e se calhar não vai tentar outra vez. Se eu explicar que ele errou e tentar perceber onde é que ele errou e porque é que ele errou, ele vai tentar fazer de novo, e não vai estar com aquela pressão, não vai estar nervoso. Eu dizer-lhe: se errares não faz mal. Eu digo isso muitas vezes, para todos. Errar não faz mal, porque se vocês não errarem é porque nem sequer tentaram fazer, vamos tentar fazer. Errar faz parte da aprendizagem.”</u> A professora acha que a avaliação contínua é muito importante pois é “ao fazer esta avaliação contínua e formativa que temos uma noção real daquilo que eles conseguem fazer.” Não se acha benevolente porque acha que o nível de avaliação deve ser justo e, por isso, adaptado a cada um. No decorrer da conversa afirmou que há tendência para que se seja menos exigente com os alunos com NE., mas reformulou e disse que crê que, com os alunos “ditos normais”, os professores são demasiado exigentes e com os alunos com NE. os professores são justos porque aproveitam tudo o que podem. Em relação ao erro, afirma que a criança com NE. “possivelmente errará mais do que as outras.” e que o seu papel perante esse erro deve ser “tentar conversar com ele sem que os outros se apercebam, ou falar com ele baixinho sem ninguém estar a ouvir, ou chamá-lo à parte, mas nunca em contexto de sala de aula.” Defende que o papel do professor perante o erro pode influenciar muito o processo de aprendizagem do aluno com NE. porque, se agir de uma forma “castradora”, o aluno pode não tentar de novo. Afirma que normatiza o erro e que incentiva os alunos a trabalharem sem pressão porque “errar faz parte da aprendizagem”.
--	--	--

Segunda Entrevista

Temas	Objetivos	Respostas às questões
Caracterizar o entrevistado	- Reunir informação sobre o entrevistado e a sua trajetória profissional. 10- Identificar qual é a formação do entrevistado, e quando a realizou; 11- Averiguar a realização de formação na área da educação especial e a satisfação com a mesma, face às necessidades da prática; 12- Reunir elementos sobre a trajetória profissional do entrevistado, em particular relacionada com a Educação Especial.	A professora formou-se na vertente do Ensino Básico, terminando a sua formação em 2015. Teve introdução à Educação Especial durante a sua formação inicial através de uma Unidade Curricular e, embora não a tenha achado suficiente para lhe dar as ferramentas necessárias para “lidar” com os alunos, não realizou formações posteriores pois não teve essa oportunidade.
Crianças com NE	- Inquirir e reunir informação sobre como é que o docente se organiza para responder às	A professora afirma que é impensável não ter em conta os alunos com NE na preparação das suas aulas. Para ela é completamente diferente ter-se uma turma com alunos com NE ou com alunos que não as tenham. Segundo ela. <u>“eles necessitam de cuidados específicos e de uma atenção especial</u>

	necessidades específicas dos alunos com NE; d) Como é que os agentes educativos se organizam para desenvolver o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NE?	<u>porque o aluno (...), por exemplo, com autismo, precisa de muito mais atenção acerca do que está a fazer em comparação aos outros colegas</u>". A professora afirma que eles acompanham o grupo tendo em conta o acompanhamento que têm da professora com Educação Especial. Afirma também que se o trabalho for "adaptado", os alunos acompanham-no. Para que o aluno sinta interesse, a professora tenta adaptar a aula para que o seu interesse seja reforçado sob a matéria que está a ser lecionada visto que "se ele já tem dificuldades, se não tomar atenção e não tiver interesse, mais dificuldades terá". As atividades individuais são todas adaptadas e as que faz em grupo forem pequenas alterações. A professora afirma que não vai privar os alunos com NE de trabalhar com os outros alunos, nem os outros alunos de trabalhar com os alunos com NE e, por isso, toma mais atenção ao grupo onde o aluno com NE está inserido. Afirma que há cuidados com a preparação das aulas "ainda por cima quando têm atrasos de desenvolvimento ou alguma dificuldade de interação com os colegas", leiam-se os alunos com NE. A professora afirma que, quando há trabalhos em grupo, toma cuidado com os alunos que o compõe visto que, segundo ela, é necessário que o acompanhamento seja recorrente e, por isso, se o aluno tiver um colega que o ajude é muito mais fácil. Quando questionada sobre a escolha dos alunos para acompanharem os alunos com NE, a professora afirma que os alunos criam grupos e que, neste caso, todos os alunos estão incluídos sendo que ela não impõe a participação do aluno com NE num deles, eles é que se escolhem voluntariamente. Afirma também que o dever de acompanhar o aluno é totalmente dela e que os alunos do grupo que acompanham o aluno com NE fazem-no de forma voluntária e fortuita. O aluno que acompanha tem acompanhamento da professora de Educação Especial, mas não em sala de aula. As professoras definem os conteúdos que o aluno vai ou não vai conseguir desenvolver, e esses são trabalhados pela professora de Educação Especial. Os restantes são trabalhados na sala de aula. Caso haja algum conteúdo que não previram que o aluno não conseguisse e se denote essa necessidade, a professora entra em contacto com a professora de NE para que esta trabalhe o conteúdo com o aluno. A professora afirma que a avaliação é feita mais ou menos da mesma maneira pois os exercícios já estão adaptados. Há apenas ligeiras diferenças, pois têm, enquanto professores, atenção às dificuldades do aluno. O tratamento em relação ao aluno é o mais regular possível visto que a professora não
--	--	--

	- Reunir informação sobre quais são as consequências que o papel do professor tem na avaliação e na aquisição de conhecimentos de alunos com NE. e) Qual é o papel do professor perante o erro do aluno com NE? f) Esse papel (dito acima) pode ajudar, ou não, nas aprendizagens dos alunos?	quer que os alunos se sintam diferenciados, assim como não quer mostrar aos outros alunos que têm de diferenciar aquele aluno (aprender por exemplo). A sua abordagem é diferente pois, segundo ela, o aluno “tem mais dificuldade em aprender”. A professora diz que tenta explicar os conteúdos de forma mais específica, explicando que “às vezes (os conteúdos) não precisam de ser perguntados de uma maneira específica, basta que eu entenda que ele percebeu, e que ele entenda que eu entendi, porque o meu interesse é que ele saiba a matéria, e que saiba as letras, (...)”. É mais importante que ele saiba chegar ao resultado da conta de multiplicar do que saber dizer o que é uma conta de multiplicar”. Para avaliar o aluno com NE a professora diz que faz a ficha de avaliação a par com outras fichas que tiram o peso da avaliação de uma só ficha. Divide a matéria para que as mais difíceis não tenham tanto peso. Diz que não é mais benevolente pois, com todos os mecanismos que toma, não há essa necessidade. Adaptando o método de avaliação e o seu método de ensino o aluno responderá da mesma forma que todos os outros e não há a necessidade de ser benevolente. “Não tenho de ser mais benevolente, tenho que ter outra forma de ensino”. A professora defende que é normal que os alunos com NE errem mais que os outros, em determinados assuntos, porque têm mais dificuldades e, segundo ela, é normal que não percebam tanto quanto os outros alunos. Cabe, então, ao professor explicar os conteúdos de várias formas e várias vezes para que o aluno possa perceber. A reação ao erro é igual à reação que tem com os outros alunos, até porque afirma não poder fazer o aluno sentir-se de forma diferente: explica o exercício ou o conteúdo outra vez, de formas diferentes, com exemplos distintos. Acredita que o seu papel perante o erro pode beneficiar ou prejudicar um aluno, podendo transmitir-lhe um sentimento de segurança e à vontade para partilhar as dúvidas ou, caso tenha reações mais rígidas, o aluno pode sentir-se julgado e deixar de partilhar as dúvidas. Em relação ao erro nas fichas de avaliação, diz que marca o erro, para que o aluno se aperceba que não está bem, mas que não desconta. Partilha que acha inevitável que o aluno com NE tenha resultados mais baixos que alunos sem qualquer NE, concluindo que acredita que os alunos vão ter mais dificuldade em chegar ao mesmo nível de ensino que os colegas chegam.
--	--	---

Terceira Entrevista

Temas	Objetivos	Respostas
Caracterizar o entrevistado	13- Identificar qual é a formação do entrevistado, e quando a realizou; 14- Averiguar a realização de formação na área da educação especial e a satisfação com a mesma, face às necessidades da prática; 15- Reunir elementos sobre a trajetória profissional do entrevistado, em particular relacionada com a Educação Especial.	. Qual é a sua formação inicial? Em que ano é que se formou? . Durante a sua formação inicial teve alguma introdução à Educação Especial? Se sim, parece-lhe que foi suficiente face às atuais necessidades da sua prática? . Fez alguma formação posterior na área de Educação Especial? Que tipo de formação? (curso, seminário, pós-graduação,) Porquê? Já se formou há mais de cinco anos? O professor fez a formação inicial em História, terminando em 1983. Começou a lecionar em outubro do mesmo ano e fez a profissionalização entre 1991 e 1992, não tendo introdução à Educação Especial em nenhuma delas. Durante a sua carreira de professor fez várias ações de formação, sessões de esclarecimento e seminários no âmbito da Educação Especial, desde a publicação do DL nº 3/2008 até ao DL nº 54/2018.
Crianças com NE	3- Inquirir e reunir informação sobre como é que o docente se organiza para responder às necessidades específicas dos alunos com NE; c) Como é que os	. Adota alguma(s) estratégia(s) ou tem alguns cuidados, em particular, na preparação e organização das aulas, tendo em conta os alunos com NE? Segundo o professor, as estratégias utilizadas com as crianças com NE têm a ver com as suas particularidades, as

	agentes educativos se organizam para desenvolver o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NE?	especificidades e as problemáticas. Afirmo que uma criança que apresente Medidas Universais é completamente diferente de outra com Medidas Seletivas ou Adicionais. Enquanto as primeiras podem acompanhar as aulas da turma, com ligeiras adaptações no seu processo de avaliação, as outras já apresentam muitas dificuldades no acompanhamento dos outros alunos na sala de aula. Por esse motivo, afirmo que as últimas necessitam de adaptações significativas às várias disciplinas, com um currículo adaptado à sua funcionalidade, e adaptações mais profundas no seu processo de avaliação. Os materiais e recursos para aplicar na aula, têm de ser adaptados e diferenciados para estes alunos (“mais simplificados”). . Em relação às aprendizagens, os alunos com NE acompanham o resto do grupo? Em todas as áreas disciplinares? É necessário algum cuidado específico durante a abordagem dos conteúdos? Se sim, quais? Que estratégias diferenciadas é que utiliza? Em relação às atividades, costuma adaptá-las? Quando promove atividades de par ou de grupos costuma integrar esses alunos? De que forma? O professor afirma que o aluno com NE, na maioria dos casos, não acompanha a turma na totalidade dos tempos atribuídos a cada disciplina, mas que frequentam outras disciplinas “mais adaptadas ao seu perfil funcional, de carácter mais prático. Nas atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula, são acompanhados por um professor de Educação Especial, e quando assistem sozinhos, o professor procura dar “um apoio mais próximo”. O professor procurava fazer trabalhos a grupos, ou em par, escolhendo os alunos que tivessem um “perfil mais adequado” para os ajudarem “e orientarem no desenvolvimento das tarefas”. . Como é que realiza a avaliação das aprendizagens desses alunos? Trabalha em conjunto com os professores de
--	--	---

	4- Reunir informação sobre quais são as consequências que o papel do professor tem na avaliação e na aquisição de conhecimentos de alunos com NE. e) Qual é o papel do professor perante o erro do aluno com NE? f) Esse papel (dito acima) pode ajudar, ou não, nas aprendizagens dos alunos?	Educação Especial? A avaliação dos alunos com NE é, segundo ele, sempre feita de forma diferenciada e é trabalhada em conjunto com o professor de Educação Especial, e reveste-se essencialmente, numa base formativa e qualitativa. . Na sua opinião existem diferenças entre avaliar os alunos com NE e avaliar os restantes alunos? Porquê/quais? Utiliza instrumentos de avaliação diferentes para os alunos com NE? E o feedback que dá aos alunos com NE depois de um exercício de treino ou de avaliação é diferente do que dá ao restante grupo? No que é que difere? E quanto ao esforço, tem algumas estratégias para incentivar e motivar os alunos com NE que queira partilhar? . Considera importante avaliar os alunos com NE? Se sim, quais são, para si, os principais benefícios desse processo de avaliação? Tendo em conta a informação dada pelo professor, é seguro afirmar que, segundo ele, a avaliação dos alunos com NE é muito importante para que eles se sintam “importantes e não sentirem qualquer tipo de discriminação ou diferença relativamente aos outros alunos da turma” (princípio da inclusão). Esta avaliação é feita com critérios de avaliação específicos e adaptados ao seu perfil funcional. . Normalmente que tipo de estratégias mais utiliza para avaliar os alunos com NE? Existem diferenças entre essas estratégias e as que utiliza para os restantes alunos? . Tem tendência a ser mais benevolente na avaliação destes alunos? Porquê?
--	---	---

		Para o professor o “ser benevolente não se coloca” visto que os critérios de avaliação estão definidos e os professores só têm de os aplicar com rigor, como acontece com todos os outros alunos da turma, tendo sempre el “linha de conta” os fatores intrínsecos associados à problemática do aluno, referidos no seu Programa Educativo Individual (PEI) e no Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). . Acha normal um aluno com NE errar mais que os outros? Se sim, porquê? . Como é que reage quando um aluno com NE erra? Acha que o seu papel perante o erro do aluno pode ter consequências no seu processo de aprendizagem? Quando um aluno com NE erra, os professores devem fazer o mesmo que fazem aos outros alunos: dar-lhes incentivo e uma palavra de apoio e motivação para eles não desanimarem e prosseguirem as suas aprendizagens da melhor forma possível. Também devem, segundo ele, dar um apoio mais personalizado na execução das tarefas e atividades desenvolvidas, e valorizar tudo aquilo que o aluno realizou, “por muito pouco significativa e pequena que seja a tarefa apresentada, mas muito importante para a autoestima e bem-estar dos alunos. É de destacar que os alunos com “estas especificidades apresentam muitas fragilidades e dificuldades de variada ordem e, por isso, é necessário da parte dos professores, muito cuidado na abordagem das estratégias e o impacto que poderão ter no desenvolvimento das suas aprendizagens”.
--	--	--

Quarta entrevista

Temas	Objetivos	Respostas às questões
Caracterizar o entrevistado	16- Identificar qual é a formação do entrevistado, e quando a realizou; 17- Averiguar a realização de formação na área da educação especial e a satisfação com a mesma, face às necessidades da prática; 18- Reunir elementos sobre a trajetória profissional do entrevistado, em particular relacionada com a Educação Especial.	Formação inicial: <u>"A minha formação inicial é o curso do Magistério Primário, feito na escola do Magistério Primário de Santarém."</u> Ano em que se formou: <u>"em junho de 1982."</u> Durante a formação inicial teve alguma introdução à Educação Especial: <u>"Não (...), de qualquer modo tive diversos contactos com professores de Educação Especial, com alunos de Educação Especial, tínhamos atividades em algumas turmas do Primeiro Ciclo onde íamos estagiar ou colaborar com as docentes e, de algum modo, fomos falando, fomos experimentando, fomos contactando com diversas situações. Era um assunto que era abordado em algumas disciplinas... Mas concretamente uma iniciação à Educação Especial não tive."</u> Formação posterior em Educação Especial: <u>"Não, formação na área da Educação Especial só fiz alguns cursos ou seminários para docentes, que fizemos ao longo da nossa carreira, (...) e alguns deles foram na área da Educação Especial, da Inclusão, do trabalho com esses jovens, com essas crianças. Aliás, eu tive, durante a minha carreira trabalhei durante dez anos numa instituição da Educação Especial, (corrigiu para onze anos) (...) trabalhei onze anos na APPACDM de Santarém, onde trabalhava com um grupo de alunos que frequentavam a escolaridade."</u> O professor tem o curso do Magistério Primário feito, em 1982. Durante a sua formação não teve nenhuma introdução às NE. embora fosse uma realidade vivida e falada nos seus estágios, e <u>"era um assunto que era abordado em algumas disciplinas"</u>. Fez alguns cursos e seminários

		sobre a Educação Especial e sobre a Inclusão, e trabalhou durante <u>“onze anos na APPACDM de Santarém, onde trabalhava com um grupo de alunos que frequentavam a escolaridade.”</u>
Crianças com NE	5- Inquirir e reunir informação sobre como é que o docente se organiza para responder às necessidades específicas dos alunos com NE.; d) Como é que os agentes educativos se organizam para desenvolver o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NE.?	Preparação das aulas: <u>“Sim. Os alunos com Necessidades Específicas de aprendizagem, habitualmente os alunos que são seguidos pela equipa da Educação Especial, há sempre umas estratégias diferentes, há sempre uma preparação diferente, há sempre um acompanhamento diferente porque, devido às suas características normalmente são alunos que precisam desse apoio, que precisam desse acompanhamento, são alunos que, de um modo geral, revelam algumas dificuldades, nalguns casos alguma imaturidade, noutros alguma insegurança, alguma instabilidade a nível emocional... Por todos esses motivos, e outros, eles têm de ter sempre um acompanhamento um pouquinho diferente dos colegas.</u> Acompanhamento do grupo a nível de conteúdos: <u>Habitualmente essas crianças revelam dificuldades de aprendizagem, também, muitas vezes, pouco empenho, ou desmotivação, ou falta de concentração – dificuldade na concentração. Tudo isso leva a que eles, muitas vezes, não consigam acompanhar o restante grupo. Não têm, talvez, um ritmo de aprendizagem médio, igual aos restantes colegas, e normalmente precisam de mais tempo para adquirir os seus conhecimentos, para consolidar e para conseguirem interiorizar e avançar na sua aprendizagem.</u> A dificuldade na área disciplinar <u>“depende do aluno. Eu já tive alunos que eram fracos a todas as áreas, e aí tinha que haver um acompanhamento geral, tive outros alunos que era fraco, por exemplo, na aprendizagem da língua, mas que tinham um bom raciocínio matemático e que eram bons alunos na área da Matemática. Tive outros que era ao contrário: eram melhores na língua do que na Matemática, e também cheguei a ter alguns que devido ao seu interesse e até à sua cultura geral, porque há alunos que gostam de saber sobre muitos assuntos, e isso depois reflete-se no Estudo do Meio porque é uma outra disciplina que versa vários assuntos diferentes e muitos deles gostavam dos assuntos do Estudo do Meio. Penso que isso depende de cada um deles, eu tive as</u>

		<u>várias situações.”</u> <u>Estratégias de avaliação diferenciadas: Isso também depende da turma e dos alunos. Às vezes consegue-se fazer uma atividade igual ou semelhante e muitas outras vezes não se consegue, tem que se adaptar, tem que se simplificar, tem que se reestruturar, tem que se apresentar a atividade de uma forma mais concretizada porque, normalmente, esses alunos têm uma maior dificuldade de abstração e é preciso concretizar. Têm de viver a situação, muitas vezes têm de a sentir, têm de manipular... quer dizer, isto é igual para os outros, muitos dos outros também precisam disto. A aprendizagem deve ser concretizada, manipulada, mas, estes alunos, normalmente precisam mais ainda. E precisam de muito incentivo ao estímulo, também, porque talvez sejam alunos que facilmente se desmotivam, se dispersam... perdem talvez o interesse de algumas atividades, e têm que ser estimulados, solicitados, motivados e acompanhados.</u> Atividades de par ou grupo: <u>“esses alunos eu, normalmente, integrava-os sempre no grupo. Eu nunca fiz grupos de aprendizagem... os meus alunos estavam sempre instalados uns com os outros porque eu gostava muito que eles aprendessem uns com os outros. Isto é, normalmente, eu colocava um aluno melhorzinho com um aluno um pouco mais fraco e, eles assim, iam entreajudando-se e iam articulando entre eles, iam conversando, e os alunos com NE. participavam sempre nos trabalhos, mesmo que fosse em par ou em grupo, ajudados pelos colegas, com o acompanhamento sempre do professor, com uma maior atenção sobre eles, porque às vezes, esses alunos têm de ser integrados num grupo que o professor que terá já um conhecimento da turma, e que sabe que esse grupo vai aceitar bem esse aluno porque, nalgumas situações, havia alguma tendência para não aceitar alguns desses alunos, por parte dos colegas. Isso é também outra sensibilização que nós íamos fazendo ao longo do dia, ao longo do ano nas turmas, a integração, a sensibilização para a diferença, a interajuda entre eles, e depois, a pouco e pouco, a turma vai aceitando e acaba até por os receber muito bem e por os acarinhar.”</u> A avaliação:
--	--	--

		Trabalho colaborativo: <u>“normalmente trabalha-se sempre em conjunto com o professor de Educação Especial. Há o professor titular da turma e há o professor de Educação Especial. O professor de Educação Especial nunca está o dia inteiro, e muito menos uma semana inteira, com o aluno, porque tem diversos alunos em diversas turmas, portanto, quando o professor de Educação Especial não está, esse aluno continua na turma com o professor titular da turma e vai continuar a fazer os trabalhos que, de algum modo são, em planificação e articulação com o professor de Educação Especial. O professor de Educação Especial combina normalmente, previamente, com o professor titular da turma, o que é que vai fazer e, de um modo geral, normalmente já se sabe sempre quando o professor de Educação Especial aparece no dia em que o professor tem no seu horário trabalhar com aquele aluno, o professor da turma já sabe o que é que o professor de Educação Especial vem fazer e o professor de Educação Especial também já sabe, porque já houve uma combinação prévia e depois, mesmo nos dias em que o professor de Educação Especial não está na turma com esse aluno, dá-se continuidade ao trabalho que se articulou com o professor de Educação Especial.”</u> Diferenças na avaliação: <u>“existe diferença na avaliação porque também existe diferença no trabalho que ele faz. Muitas vezes não é totalmente igual ao que os outros colegas fazem, porque há sempre ali um reajuste, uma adaptação, é mais personalizado, é mais individualizado e, nesse caso, também a avaliação, normalmente, nesses alunos, não é uma avaliação tão formal que os outros, e tão baseada em registos escritos. Muitas vezes é baseada em observações – na observação do docente, na observação do trabalho do aluno, nas suas reações, na sua evolução, nos seus pequenos sucessos, que às vezes são pequenos sucessos, mas que são muito importantes para o aluno, até para a sua motivação e para a sua autoestima, e para o progresso da sua aprendizagem. É uma avaliação talvez mais baseada na prática e na observação, (...) mais manipulável do que, talvez, muito baseada em registos escritos, porque às vezes a dificuldade deles até é a escrita, também. Muitos deles, se nós fizermos uma avaliação com base na oralidade, conseguimos recolher muito dados... ou com base no registo gráfico, conseguimos recolher muitos dados. E se</u>
--	--	--

		<u>for uma avaliação escrita, em que ele tenha de escrever, muitas vezes isso dificulta que não conseguimos recolher, se calhar, muitos elementos de avaliação.”</u> <u>Instrumentos de avaliação: “os instrumentos de avaliação normalmente são diferentes. Mesmo quando é, por exemplo, um teste de avaliação, normalmente esse teste é individualizado, é personalizado de acordo com a aprendizagem desse aluno, de acordo com os seus conhecimentos, as suas competências. É um nível de proficiência diferente... Se calhar não tão exigente como os outros, vamos lá, um modelo um pouco mais simplificado do que o outro.”</u> <u>Estratégias para motivar os alunos: “ para motivar e incentivar o aluno... esses alunos, normalmente, precisam de incentivos pessoais aos seus pequenos sucessos, às suas aprendizagens, à sua autoestima... à sua maneira de ser, realça-los, valorizá-los naquilo a que eles são bons e conseguem fazer... e depois, a partir daí, conseguir também levá-los ou transpor essa motivação para aprendizagens que nós queiramos mais formais ou mais abstratas. (...) O incentivo oral, reforço positivo, valorização dos pequenos sucessos, valorização dos aspectos em que eles são bons, porque eles são bons em várias coisas, e aproveitar isso para os valorizar não só perante eles próprios, como para os valorizar perante os colegas também.”</u> <u>O professor afirma que são usadas estratégias diferentes para abordar os conteúdos perante os alunos com NE. Segundo ele, há sempre uma preparação e acompanhamento diferente porque, “devido às suas características, são alunos que precisam desse apoio, (...) desse acompanhamento. De um modo geral, revelam algumas dificuldades, nalguns casos alguma imaturidade, noutros alguma insegurança, alguma instabilidade a nível emocional... Por todos esses motivos, e outros, eles têm de ter sempre um acompanhamento um pouquinho diferente dos colegas.”. A diferenciação das estratégias que utiliza depende do aluno e do grupo, pois, por vezes, consegue fazer atividades semelhantes e outras</u>
--	--	--

	6- Reunir informação sobre quais são as consequências que o papel do professor tem na avaliação e na aquisição de conhecimentos de alunos com NE. g) Qual é o papel do professor perante o erro do aluno com NE.? h) Esse papel (dito acima) pode ajudar, ou não, nas aprendizagens dos alunos?	vezes tem de <u>"adaptar, tem que se simplificar, tem que se reestruturar, tem que se apresentar a atividade de uma forma mais concretizada porque, (...), esses alunos têm uma maior dificuldade de abstração e é preciso concretizar. Têm de viver a situação, (...) têm de a sentir, têm de manipular"</u>. O professor também defende que os alunos têm de ter muito incentivo e estímulo porque podem facilmente desmotivar e dispersar. Punha os alunos, sempre que possível, em grupo pois <u>"eu gostava muito que eles aprendessem uns com os outros"</u>. O professor explicou que <u>"(...) colocava um aluno melhorzinho com um aluno um pouco mais fraco e, eles assim, iam entreajudando-se e iam articulando entre eles, iam conversando, e os alunos com NE. participavam sempre nos trabalhos, mesmo que fosse em par ou em grupo, ajudados pelos colegas"</u>. Explicou, também, que os grupos que incluíam os alunos com NE. tinham que ter um trabalho prévio por parte do professor, pois este tinha de escolher alunos que fossem incluir e aceitar bem o aluno, o que nem sempre acontecia. À posteriori disse que há uma sensibilização que o professor tem que ir fazendo com a turma para a integração e inclusão da diferença, e para a interajuda, de modo a que os alunos sejam totalmente aceites. Em relação à aquisição dos conhecimentos, o professor defende que os alunos com NE. habitualmente revelam mais dificuldades de aprendizagem, justificados pelo <u>"pouco empenho, ou desmotivação, ou falta de concentração"</u>. Afirma também que os alunos não têm um ritmo de aprendizagem médio igual ao dos restantes colegas, e que precisam de mais tempo para adquirir, consolidar e, por fim, avançar na sua aprendizagem. A área disciplinar em que apresentam mais dificuldade, segundo o professor, depende do aluno visto que <u>"tive as várias situações"</u>. O trabalho colaborativo existe entre o professor titular e o professor de Educação Especial e consiste na planificação e articulação do trabalho que o aluno com NE. vai fazer ao longo da semana. O professor refere que o professor de Educação Especial não acompanha o aluno diariamente e, por isso, é importante que haja trabalho feito em comum, para dar-se <u>"continuidade ao trabalho que se articulou com o professor de Educação Especial."</u> Tal como aconteceu nas estratégias utilizadas, o professor também afirma que existem diferenças na avaliação pois também existem diferenças no trabalho que o aluno faz. O trabalho de um aluno com NE sofre reajustes, adaptações, sendo mais personalizado e individualizado e, <u>"nesse caso, também a avaliação (...) normalmente, (...) "</u>
--	--	--

		não é uma avaliação tão formal que os outros, e tão baseada em registros escritos.” O professor explicou que a avaliação dos alunos com NE. é baseada em observações: <u>“na observação do docente, na observação do trabalho do aluno, nas suas reações, na sua evolução, nos pequenos sucessos, que às vezes são pequenos sucessos (...), mas são muito importantes para o aluno, até para a sua motivação e para a sua autoestima, e para o processo de aprendizagem. É uma avaliação talvez mais baseada na prática e na observação.”</u> Afirma, por fim, que a avaliação com base na oralidade e o registo gráfico facilitam a recolha de dados de avaliação do aluno. Segundo ele, a avaliação escrita dificulta visto que, se o aluno tiver dificuldades na escrita <u>“(…) não conseguimos recolher (...) muitos elementos de avaliação.”</u> Os instrumentos de avaliação que usa são diferentes dos restantes e <u>“(…) personalizados de acordo com a aprendizagem desse aluno.”</u> O professor refere que os alunos têm um nível de proficiência e que a sua avaliação não é tão exigente como a dos outros alunos. Os instrumentos de avaliação dos alunos com NE. têm <u>“um modelo um pouco mais simplificado.”</u> Ao longo da entrevista, o professor referiu inúmeras vezes que é necessário trabalhar com vista à motivação do aluno, dizendo que é com os <u>“incentivos pessoais”</u> e com a <u>“valoriação”</u> que se consegue levar o aluno com NE. a transpor o sentimento de motivação para as <u>“aprendizagens que queiramos mais formais ou mais abstratas.”</u> O professor comentou que o incentivo oral e o reforço positivo são muito importantes para os valorizar não só <u>“perante eles próprios, como para os valorizar perante os colegas também.”</u> Importância da avaliação para alunos com NE.: Benefícios da avaliação: <u>“ O benefício é, para eles é terem o feedback, é saberem o que é que já conseguiram, o que é que estão a conseguir, e terem também um incentivo e uma motivação para atingirem mais além. Eles próprios saberem que temos este objetivo, agora deves chegar ali, e se ele souber que tem aquele objetivo de conseguir chegar a determinado local ou concretizar determinada tarefa, ou aprender determinado</u>
--	--	---

		<u>conteúdo, eles próprios têm a noção de que estão a conseguir ou não, ou têm dificuldade ou não têm tanta dificuldade... e para nós, enquanto professores, vamos também percebendo o que eles vão conseguindo fazer, e à medida que eles vão ultrapassando as metas e os objetivos que nós temos estipulados para eles, percebemos que afinal ele conseguiu aprender, conseguiu melhorar nos seus objetivos, na sua aprendizagem, e conseguiu atingir os objetivos que nós tínhamos proposto para ele, ou para aquele dia, ou para aquela atividade. Depende do que for.”</u> Benevolência na avaliação: <u>“temos sempre essa tendência. Mas também os próprios currículos, os próprios planos que se estabelecem para essas crianças, evidenciam essas tendências... um aluno com necessidades educativas especiais é um aluno que tem muitas tarefas diferentes d’as dos restantes colegas, de um modo geral, mais facilitadas, ou mais acompanhadas, e com algumas etapas suprimidas ou com ajudas para as ultrapassar, e dessa forma a avaliação desses alunos é sempre um pouquinho mais facilitada do que a dos outros colegas porque os próprios currículos muitas vezes alternativos que eles têm também permitem que isso seja assim.”</u> <u>“é necessário ser mais benevolente porque essa benevolência ajuda, ao fim ao cabo acaba por ser um incentivo que lhe damos. Porque se tivermos um carácter muito rígido, muito rigoroso, que eles não consigam chegar lá ou não consigam ultrapassar, em alguns casos isso leva à desmotivação e ao desinteresse. Porque ele percebe que nunca lá chega, nunca consegue, nunca acompanha os colegas, nunca faz bem... e então, eu penso que há uma facilitação no aspeto de o incentivar a chegar mais além. Olha, já conseguiste até aqui, e agora vais ter que conseguir até ali, e depois mais um bocadinho... Porque quando nós lhe dizemos sempre, ou quando ele começa a perceber que não consegue, que consegue dificilmente, que demora muito tempo, nalgumas situações eu penso que isso leva os alunos a desmotivarem... eu acho que nunca vão ficar com o conhecimento dos outros alunos... eu não sei se deveriam ou não passar (de ano letivo, com o mesmo nível de conhecimento que os alunos regulares), se calhar deveriam passar, mas normalmente não passam. Os alunos que têm necessidades educativas especiais... normalmente são</u>
--	--	--

		<u>alunos com dificuldade no seu desenvolvimento e com dificuldades na sua aprendizagem, isso leva com que não consigam acompanhar o nível médio da turma e, se não conseguem acompanhar o nível médio da turma, não conseguem fazer uma aprendizagem igual à dos outros colegas, ficam sempre com algumas falhas, algumas lacunas. Talvez por essa razão é que nós encontramos alunos que chegam ao quarto ano e com muitas dificuldades na leitura, ou chegam ao quarto ano com muitas dificuldades na matemática, e no cálculo, e no raciocínio de problemas, e noutros assuntos, mas chegaram lá porquê?, porque os seus curriculos, devido às suas características, eram algo simplificados e eles foram atingindo as metas que se propunham para eles atingir, e eles iam transitando, mas penso que não conseguem acompanhar o mesmo nível dos outros alunos, ou na sua maioria, penso que não conseguirão acompanhar.”</u> A normatização do erro no aluno com NE.: <u>“O errar mais depende do que se lhe pede para ele fazer. Se lhe pedir alguma coisa que seja do seu conhecimento, que ele conheça, que ele esteja habituado a fazer, provavelmente ele não erra mais do que os outros. Errará algumas coisas ao seu nível, agora se lhe dermos qualquer coisa mais complexa que ele não irá conseguir fazer, pois, aí provavelmente a dificuldade será maior e o nível de insucesso talvez será maior, talvez tenha mais dificuldade em acertar do que os outros...”</u> Como é que se deve reagir perante o erro do aluno com NE: <u>“Não reajo. Quando nós conhecemos o aluno, muitas vezes já sabemos onde é que ele consegue ir, e já estamos à espera dos sucessos ou dos insucessos. Embora muitas vezes eles nos surpreendam, que às vezes eles surpreendem-nos pela positiva, outras vezes também nos surpreendem pela negativa, mas a minha reação com os insucessos desses alunos é basicamente pensar numa alternativa, pensar numa outra estratégia para levar a que eles consigam ter sucesso naquela atividade... no fundo é mudar de estratégia... ele não conseguiu assim, vai conseguir de outra maneira...”</u> Consequências do papel do professor perante o erro no processo de aprendizagem: <u>“Quando o aluno sente que não consegue, ou quando sente</u>
--	--	--

		<u>que alguém não o valoriza, ou não reconhece os seus sucessos, ele sente-se, ele desmotiva, ele baixa o empenho, perde a motivação... ele percebe muito bem a reação do professor, assim como percebe muito bem a reação dos colegas... muitas vezes as reações dos colegas também os podem insentivar ou inibir... tudo isso está interligado e é preciso fazer a gestão de tudo isso na sala para que esses alunos se sintam perfeitamente integrados e sintam motivação para continuarem e para evoluírem.”</u> O professor refere que a avaliação é muito benéfica pois dá aos alunos um feedback do que já conseguiram. Para ele, é importante que o aluno saiba o que já conseguiu e qual é o próximo objetivo, sendo uma <u>“motivação para atingirem mais além.”</u> Para os professores é importante para perceber o que é que o aluno não sabe e, assim, saber no que se focar durante atividades de reforço, durante conversas com o professor de Educação Especial e durante a sua avaliação. O professor afirma que há sempre uma tendência para a benevolência na avaliação, até porque <u>“os próprios currículos evidenciam essas tendências.”</u>. Refere também que <u>“um aluno com N. E. é um aluno que tem muitas tarefas diferentes d’as dos restantes colegas, de um modo geral, mais facilitadas, (...) e com algumas etapas suprimidas (...) dessa forma a avaliação desses alunos é sempre (...) mais facilitada do que a dos outros colegas.”</u> Diz que é necessário ser benevolente e que essa benevolência acaba por ser um incentivo dado aos alunos. Afirma ainda que caso o professor apresente um carácter <u>“(…) muito rígido, muito rigoroso (...)”</u>, com objetivos inalcançáveis para os alunos, estes demotivam e acabam por perder o interesse à matéria. Com o decorrer da conversa o professor afirmou que acha que os alunos com NE. <u>“nunca vão ficar com o conhecimento dos outros”</u> e, aquando questionado se, assim sendo, deveriam transitar de ano disse que talvez não mas que passam mesmo sem conseguirem <u>“acompanhar o nível médio da turma”</u>. Afirma que a sua aprendizagem tem sempre lacunas e que é por isso que apresentam, anos depois, grandes dificuldades em alguns conteúdos. A realidade de transitarem deve-se ao facto dos currículos que, <u>“devido às características do aluno, eram simplificados”, “o que possibilita os alunos a atingir as metas que lhe eram propostas.”</u> Em relação ao erro,
--	--	---

		o professor disse que o <u>"errar mais depende do que se lhe pede para fazer"</u>. O professor acha que se o aluno for questionado sobre algo que sabe e a que está habituado, não deve errar mais que os restantes. Mas, caso sejam coisas <u>"mais complexas (...) aí provavelmente (...) talvez tenha mais dificuldade em acertar do que os outros."</u> Assim sendo, concluímos que o professor acha normal que o aluno com NE. erre mais que os restantes alunos. O professor explica que não reage perante o erro. Os professores, segundo ele, já estão à espera que o aluno acerte ou erre. Afirma que às vezes há surpresas, tanto pela negativa como pela positiva, mas que apenas tenta pensar em alternativas e estratégias para os levar ao sucesso numa determinada atividade. Vai mudando a estratégia. Acerca das consequências do papel do professor perante o erro no processo de aprendizagem o professor diz que se o aluno sentir que não é valorizado e reconhecido pelos seus sucessos <u>"desmotiva, baixa o empenho e perde a motivação."</u> Segundo o professor, o aluno <u>"percebe muito bem"</u> a reação do professor e dos colegas, podendo incentivá-lo ou inibir. O professor termina afirmando que <u>"tudo isso está interligado e é preciso fazer a gestão de tudo isso na sala de aula para que esses alunos se sintam perfeitamente integrados e sintam motivação para continuarem e para evoluírem."</u>
--	--	---

Anexo 4 – Transcrição das entrevistas dos professores de Educação Especial com análise

Primeira entrevista

Caracterizar o entrevistado	19- Identificar qual é a formação do entrevistado, e quando a realizou; 20- Averiguar a realização de formação na área da educação especial e a satisfação com a mesma, face às necessidades da prática; 21- Reunir elementos sobre a trajetória profissional do entrevistado, em particular relacionada com a Educação Especial.	. Qual é a sua formação inicial? Em que ano é que se formou? . Durante a sua formação inicial teve alguma introdução à Educação Especial? Se sim, parece-lhe que foi suficiente face às atuais necessidades da sua prática? . Fez alguma formação posterior na área de Educação Especial? Que tipo de formação? (curso, seminário, pós-graduação, ...) Porquê? Já se formou há mais de cinco anos? A professora é educadora de Infância e fez a licenciatura mais tarde. Trabalhou 13 anos numa APPACDM em Santarém. Fez pós-graduação em ensino especial, no domínio cognitivo e motor, pertencendo ao quadro escola do agrupamento. A formação inicial foi concluída a 1988 e a pós-graduação foi terminada “há muito mais que dez anos”.
Professora de Educação Especial	3- Inquirir e reunir informação sobre como é que o docente se organiza para responder às necessidades específicas dos alunos com NE; e) Como é que os agentes educativos se organizam para	. Como é feita a aprendizagem dos alunos nestes anos? Como as organiza? Articula a preparação do seu trabalho e posterior intervenção com o professor titular de turma? . Articula a sua avaliação com a avaliação do professor titular

	desenvolver o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NE? da turma? Se sim, como é que faz essa articulação? . Na sua opinião existem diferenças entre avaliar os alunos com NE e avaliar os restantes alunos? Porquê/quais? O trabalho da professora é a consolidação e o reforço dos trabalhos e conteúdos dados em sala de aula. À medida que o professor titular vai avançando nos conteúdos (dá exemplo da turma do professor que fez a entrevista número um, reforçando que tem uma turma de terceiro ano mas que os alunos que acompanha não correspondem ao terceiro ano mas sim a um segundo ano), estão em contacto verbal e, nas três vezes semanais que vai à escola (a professora reforça que são “pouquíssimas vezes”) vai verificando quais é que são as dificuldades que eles têm, (refere que trabalha mais a parte da leitura e da escrita) e consegue reforçar o trabalho do professor titular, observando melhorias no desenvolvimento dos alunos. A professora trabalha com dois meninos, mas tem de fazer um trabalho individualizado visto que “cada caso é um caso”. O trabalho tem de ser adequado, tendo em conta as suas necessidades. A professora trabalha com material lúdico, softwares, fichas de leitura, fichas muito específicas para os conteúdos necessários. Trabalha também sobre o que o professor titular da turma lhe pede para trabalhar. É um trabalho em parceria, segundo ela, tendo que haver comunicação entre os professores e só trabalha o português porque os alunos conseguem acompanhar razoavelmente a matemática. Como a professora tem muito pouco tempo de trabalho com os alunos, tem que se focar nas dificuldades mais acentuadas. A avaliação é articulada com o professor titular da turma, tendo momentos para se reunirem. A professora faz uma “pequena” avaliação baseada na observação e nos registos que faz (geralmente registos escritos. Por exemplo, a professora vê que eles têm muitas dificuldades a nível da interpretação, “além das dificuldades que eles têm de concentração”, e vai trabalhando faseadamente porque, segundo
--	--

	4- Reunir informação sobre quais são as consequências que o papel do professor tem na avaliação e na aquisição de conhecimentos de alunos com NE. i) Qual é o papel do professor perante o erro do aluno com NE? j) Esse papel (dito acima) pode ajudar, ou não, nas aprendizagens dos alunos?	ela, o trabalho destas crianças tem de ser feito <u>“gradualmente e depois vai-se introduzindo conteúdos pouco a pouco”</u>. A avaliação é baseada em descrições e observações que depois partilha com o professor titular da turma e, em conjunto com a opinião do professor titular que “conhece muito melhor os alunos” visto que “trabalha com eles todos os dias”, chegam à avaliação que o aluno terá. Em relação às diferenças na avaliação diz que são claras, visto que os parâmetros são completamente diferentes. Nos meninos com NE a avaliação é feita de forma mais segmentada, visto que a professora só trabalha alguns conteúdos. Segundo ela, focam-se apenas naquilo em que a criança tem mais dificuldade. . Tem tendência a ser mais benevolente na avaliação destes alunos? . Considera que a reação do professor, a forma como dá feedback, como avalia pode prejudicar ou beneficiar os alunos com NE? Pode esclarecer porquê? . Como é que reage quando um aluno com NE erra? Acha que o seu papel perante o erro do aluno pode ter consequências no seu processo de aprendizagem? A professora afirma que os professores têm mais tendência para serem mais benevolentes com os alunos “porque isso está contemplado no RTP” dos alunos. Segundo a mesma “estes têm mais tempo para a avaliação, têm a prova lida”... Diz que “todos os meninos que estejam nas Medidas Seletivas têm-no contemplado na avaliação. É feita uma avaliação diferente. Além disso também têm os graus de proficiência... fazem uma avaliação adaptada, não fazem uma avaliação
--	---	--

		como os outros.” Quando posta em confronto com a questão se os professores desvalorizavam os erros de sala de aula, como os erros ortográficos, afirmou, dizendo que a avaliação tem de ser completamente diferente porque os alunos não estão no mesmo nível de conhecimento. Em relação ao feedback que o professor dá, a professora acha que pode influenciar o aluno, dando importância ao reforço do aluno. Segundo ela: “reflete-se e tem grandes percursões nos alunos”. A professora partilha que é “um trabalho cansativo” porque por muito que se trabalhe num conteúdo “há sempre situações intrínsecas que não se consegue dar a volta”. Perguntada acerca da motivação do professor para pôr o mesmo empenho no aluno e para motivar o próprio a professora diz que tem de arranjar outras estratégias, para continuar a tentar. O trabalho do professor de educação especial é sempre um trabalho de tentativa-erro.
--	--	---

Segunda Entrevista

Temas	Objetivos	Respostas
Caracterizar o entrevistado	22- Identificar qual é a formação do entrevistado, e quando a realizou; 23- Averiguar a realização de formação na área da educação especial e a satisfação com a mesma, face às necessidades da prática; 24- Reunir elementos sobre a trajetória profissional do entrevistado, em particular relacionada com a Educação Especial.	. Qual é a sua formação inicial? Em que ano é que se formou? . Durante a sua formação inicial teve alguma introdução à Educação Especial? Se sim, parece-lhe que foi suficiente face às atuais necessidades da sua prática? . Fez alguma formação posterior na área de Educação Especial? Que tipo de formação? (curso, seminário, pós-graduação (,)) Porquê? Já se formou há mais de cinco anos? A formação inicial da professora é o magistério primário e concluiu no ano de 1987. Durante a formação inicial não teve nenhuma introdução à Educação Especial, mas deparou-se com algumas situações em que “o instinto e a tendência para articular com este tipo de meninos tão diferentes” que acabou por encaminhar a professora a tirar posteriormente um curso no CES (Centro de Estudos Sociais) em Educação Especial. Tirou uma formação no domínio cónico, concluiu há 24 anos, e decorreu quando trabalhava como professora de 1º Ciclo. Trabalhou muitos anos em 1º Ciclo, mas, após a especialização, optou pela Educação Especial, numa altura na qual não havia professores especializados em Educação Especial em Torres Novas (onde leciona).

Professora de Educação Especial	5- Inquirir e reunir informação sobre como é que o docente se organiza para responder às necessidades específicas dos alunos com NE.; f) Como é que os agentes educativos se organizam para desenvolver o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NE.? 6- Reunir informação sobre quais são as consequências que o papel do professor tem na avaliação e na aquisição de conhecimentos de alunos com NE. k) Qual é o papel do professor perante o erro do aluno com NE.? l) Esse papel (dito acima) pode ajudar, ou não, nas aprendizagens dos alunos?	. Como é feita a aprendizagem dos alunos nestes anos? Como as organiza? Articula a preparação do seu trabalho e posterior intervenção com o professor titular de turma? A professora fala da sua intervenção, que é feita com crianças dos 10 aos 14 anos, e é feita com os Diretores de Turma, semanalmente, e o apoio é dado na sala de aula ou no CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem). Dependendo das problemáticas, a professora afirma que há crianças que não necessitam de ir ao CAA, bastando o reforço dado na sala de aula, e que há outras crianças que realmente necessitam de grande apoio fora da sala de aula, seja a nível académico seja em termos relacionais, como é o caso do autismo. . Articula a sua avaliação com a avaliação do professor titular da turma? Se sim, como é que faz essa articulação? O trabalho é feito semanalmente, numa hora em que os professores se reúnem visto que é destinada para esse efeito, e pode não ser sempre com o diretor de turma. Se houver necessidade a professora reúne com os professores da disciplina em que o aluno apresenta dificuldades. Refere que a realidade do segundo ciclo é completamente diferente da realidade do segundo ciclo, visto que este último requer muito mais trabalho a nível de ter vários intervenientes. Em conjunto encontram as necessidades mais adequadas à necessidade do aluno, de modo a colmatar as lacunas que o aluno apresenta. . Na sua opinião existem diferenças entre avaliar os alunos com NE. e avaliar os restantes alunos? Porquê/quais? A professora acha que há diferenças e que tem de se atender à especificidade de cada um. Cada aluno apresenta “as suas limitações e temos de tentar, de todas as maneiras, quer recorrendo ao que está institucionalizado em termos de medidas, quer à nossa prática, tentar que essas crianças não sintam as diferenças e tentar que essas crianças sejam mais iguais possível aos seus colegas.”.
--	---	---

		. Tem tendência a ser mais benevolente na avaliação destes alunos? A professora acha que, no geral, os professores têm tendência a ser mais benevolentes com os alunos com NE. Afirmo, porém, que isso “depende um bocadinho da sensibilidade de cada docente”. Refere que cada professor tem uma forma de atuar diferente (deu o exemplo das turmas em que está integrada, dizendo que não gosta de se sentir só para aqueles meninos. “Infelizmente ainda há colegas que dizem: esta professora está só para aqueles meninos, eu gosto de me sentir útil e de poder ajudar qualquer um”. Afirmo que isso é que é a integração visto que, assim, os alunos com NE não se sentem diferentes dos demais.) . Considera que a reação do professor, a forma como dá feedback, como avalia pode prejudicar ou beneficiar os alunos com NE.? Pode esclarecer porquê? A professora afirma que a reação do professor e o seu feedback pode influenciar os alunos com NE. Segundo ela, quando os alunos se sentem “num mundo à parte, de uma forma muito segregadora, isso pode deixar marcas para a vida”. Partilha que muitos dos colegas são sensíveis a essas situações e estão muito atentos a tentar não “marcar” estas crianças. . Como é que reage quando um aluno com NE. erra? Acha que o seu papel perante o erro do aluno pode ter consequências no seu processo de aprendizagem? A professora acha que um aluno com NE deve ser chamado à atenção quando erra, apesar de reforçar que é necessário ter algum cuidado para que os alunos consigam melhorar e não se sintam excluídos, ou marginalizados. Afirmo que devem chamar à atenção até “porque na vida futura vão encontrar na sociedade
--	--	---

		muitas situações em que vão ter de ser contrariados, portanto vão ter de melhorar quer o seu desempenho, quer as suas relações, etc.". A professora dá exemplo dos seus alunos que continuam em contacto com ela mesmo passados muitos anos do seu contacto académico, visto que criou uma relação muito próxima com eles, como acha que é necessário. É preciso, segundo ela, "ser amigos e chamar à atenção". Afirmar que é preciso prepará-los para a vida em sociedade, e esta será com "sim" e "não". Em relação à desculpabilização do erro devido à NE do aluno a professora afirma que não deve acontecer, mas que indiretamente pode acontecer até no discurso informal que acontece com os colegas de profissão, "para que eles compreendam como são meninos sensíveis e consigam realmente perceber o porquê", mas afirma que para os alunos diretamente, tem de se ter algum cuidado. Claro que, afirma, é necessário avisá-los e chamá-los à atenção, mas com pistas para que sejam mais assertivos. A professora acha que existe uma ligação direta entre o papel do docente perante o erro e o processo de aprendizagem do aluno. Deu até o exemplo de uma aluna que teve, com mutismo seletivo, que nunca falava na escola, e com o seu trabalho e com o acompanhamento que lhe fez, mais pessoal, levou a aluna a desenvolver a confiança e, de momento, não se nota qualquer especificidade na fala. Segundo ela é necessário apontar o erro mas "tem de se saber apontar. Pormo-nos sempre no lugar: e se fossem os nossos filhos, como é que nós faríamos".
--	--	--

Terceira Entrevista

Temas	Objetivos	Respostas
Caracterizar o entrevistado	25- Identificar qual é a formação do entrevistado, e quando a realizou; 26- Averiguar a realização de formação na área da educação especial e a satisfação com a mesma, face às necessidades da prática; 27- Reunir elementos sobre a trajetória profissional do entrevistado, em particular relacionada com a Educação Especial.	. Qual é a sua formação inicial? Em que ano é que se formou? . Durante a sua formação inicial teve alguma introdução à Educação Especial? Se sim, parece-lhe que foi suficiente face às atuais necessidades da sua prática? . Fez alguma formação posterior na área de Educação Especial? Que tipo de formação? (curso, seminário, pós-graduação, ...) Porquê? Já se formou há mais de cinco anos? A formação inicial da professora é professora do primeiro ciclo do Ensino Básico. Formou-se em setembro de 1993. Durante a sua formação inicial teve uma Unidade Curricular de psicologia onde abordaram a temática, visto que a professora era sensível a essa questão. Não acha que foi suficiente, visto que iniciou sua prática com circunstâncias “adversas” e sentiu muita dificuldade gerir a turma e a situação. Foi aí, em 2001, que fez uma especialização em Educação Especial, que considerou muito profícua, tendo professores de várias áreas que trabalharam em instituições de Ensino Especial. Posteriormente fez, em 2008, um mestrado na área da Educação Especial, no domínio cognitivo e motor, visto

		que tinha uma aluna com paralisia cerebral e a professora desejava melhorar o processo de ensino-aprendizagem dela e dos alunos que se seguissem.
Professora de Educação Especial	7- Inquirir e reunir informação sobre como é que o docente se organiza para responder às necessidades específicas dos alunos com NE; g) Como é que os agentes educativos se organizam para desenvolver o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NE?	. Como é feita a aprendizagem dos alunos nestes anos? Como as organiza? Articula a preparação do seu trabalho e posterior intervenção com o professor titular de turma? A professora diz que articula sempre o trabalho com os titulares de turma. Em relação à avaliação, é contínua, não se regendo simplesmente pela que é feita através de um teste. Realiza tarefas que têm observações e depois depende se o aluno tem PEI ou não. Se tiverem PEI, articulando com a professora titular, observam o ponto forte do aluno (seja a escrita, seja a oralidade) e adaptam a avaliação tendo-o em conta. (A professora dá o exemplo de um aluno que tem facilidade na oralidade. Assim sendo, ela lê as questões e escreve as respostas que o aluno dá, exatamente da forma como o aluno diz. Depois, o aluno copia as respostas para uma folha, conseguindo ter boas notas). No caso dos alunos sem PEI mas que apresentam algumas dificuldades, adaptam os exercícios e qualquer documento de avaliação. Afirma que não interessa “estarem com medidas seletivas mobilizadas porque, de acordo com as acomodações curriculares, que fazem parte das medidas universais, tudo isso pode ser feito para todos os alunos da turma. (...) Pode-se adaptar em termos de avaliação.” Não retiram conteúdos dos exercícios, mas desdobram as questões, fazem perguntas de correspondência e escolha múltipla. Podem, também, ler as questões. . Articula a sua avaliação com a avaliação do professor titular da turma? Se sim, como é que faz essa articulação? A professora partilhou que os professores costumam reunir-se tanto formalmente como informalmente, e que usam muitas vezes os recursos tecnológicos (TIC) para, através de e-mail, partilharem

	os documentos, corrigirem-nos. Afirma que a articulação é feita de forma muito fácil principalmente se tirarem o máximo de proveito das novas tecnologias. . Na sua opinião existem diferenças entre avaliar os alunos com NE e avaliar os restantes alunos? Porquê/quais? Diz-nos que há algumas diferenças, mas que a questão pode ter sentido duplo. Segundo ela, temos de ter em consideração o regime de avaliação do aluno que tem NE. Se essa avaliação for contínua, feita para a aprendizagem, não terá que ser diferente pois parte do princípio que tudo pode contar para que aquele aluno seja avaliado. Exemplifica: se um aluno tem muitas dificuldades em relação à escrita, porque não valorizar a parte da oralidade? Em vez de se estar a fazer exercícios escritos, faz-se inquéritos. A professora partilha que acha que temos que adaptar. Sendo, para ela, a palavra de ordem para a Educação Especial, não se chama facilitar, mas sim adaptar para o sucesso. 8- Reunir informação sobre quais são as consequências que o papel do professor tem na avaliação e na aquisição de conhecimentos de alunos com NE. m) Qual é o papel do professor perante o erro do aluno com NE? n) Esse papel (dito acima) pode ajudar, ou não, nas aprendizagens dos alunos?	. Tem tendência a ser mais benevolente na avaliação destes alunos? A professora partilha que os professores tentam não os penalizar. Não facilitam nem são benevolentes pois “não estávamos a ser honestos com os nossos alunos, com os Encarregados de Educação, connosco próprios”. Não são mais benevolentes, segundo ela, têm mais em atenção a individualidade e as características deles. A professora diz que é o mesmo que quando fazem um PEI e exemplifica dizendo que as competências têm de
--	--	---

		ser atingidas à priori. Segundo ela, os professores têm de saber o que é que o aluno vai atingir e que consegue atingir as competências para as quais é proposto. Por isso, quando se faz um exercício de avaliação, os professores têm de ter em conta o que foi apresentado no PEI e o modo de avaliar, os instrumentos, é que têm de ser diferentes, visto que o “teste não é reinante nestes casos”. Partilha que, às vezes, em debates nas reuniões de avaliação, os professores comentam que os alunos alcançaram metas que não estavam previstas, e que se o aluno mostrar vontade de participar e esforço na realização dos exercícios tentam não o penalizar e rebuscar tudo o que possa conter positividade para a avaliação que se pretende atribuir. . Considera que a reação do professor, a forma como dá <i>feedback</i>, como avalia pode prejudicar ou beneficiar os alunos com NE? Pode esclarecer porquê? Sim, a professora afirma que tanto pode prejudicar como pode beneficiar. Segundo ela, o <i>feedback</i> deve ser sempre positivo. Se o aluno errar deve-se incentivar a fazer melhor e a rever o que errou, se acertou recorre-se ao reforço positivo, escrevendo notas de encorajamento. Partilha que os manuais deviam ser substituídos a pouco e pouco, mas que já trazem autocolantes para que os professores possam dar esse reforço positivo, o que mostra a preocupação com o <i>feedback</i> que, segundo ela, “deve ser quase imediato nas situações de avaliação”. . Como é que reage quando um aluno com NE erra? Acha que o seu papel perante o erro do aluno pode ter consequências no seu processo de aprendizagem? É necessário retornar ao conteúdo e ao exercício. Afirma que os alunos com mais dificuldades devem ser acompanhados com material concreto, principalmente em disciplinas como a matemática. Segundo ela deve-se voltar atrás, vendo o
--	--	---

		conteúdo novamente, porque a avaliação é uma forma de os professores perceberem onde é que os conteúdos devem ser reforçados e o que é que os alunos não compreenderam. Assim sendo, é necessário voltar ao mesmo exercício com novas estratégias e com diferentes metodologias, mas recorrendo sempre a muito material concreto e visual. Segundo ela, o papel do professor pode ter consequências no desempenho do aluno. Afirmo que “os alunos com NE têm um sexto sentido e percebem muito bem quem está com eles e quem não está” alegando que maior parte deles estão muito conscientes das dificuldades que têm. O facto de os professores lhes darem um <i>feedback</i> positivo pode aumentar a autoestima e o autoconceito, porque se os outros alunos precisam deste reforço, estes ainda mais. É necessário que não se dê tarefas a estes alunos que, à partida, o professor saiba que eles não vão conseguir desenvolver, visto que é “uma frustração para eles”. A professora defende que eles se esforçam muito para o sucesso, daí ser “frustrante e castrador” o <i>feedback</i> negativo.
--	--	--