

IMPACTO DO DECRETO-LEI N.º 54/2018, 6 DE JULHO, NA  
PRÁTICA LETIVA DOS DOCENTES DE INGLÊS:  
PERCEÇÕES DE DIVERSIDADE E DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Relatório de Projeto

Margarida Isabel Durães Rodrigues Cruz

Trabalho realizado sob a orientação de  
Prof. Doutor Mark Daubney

Leiria, Março, 2022

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## **AGRADECIMENTOS**

Dirijo o meu profundo agradecimento ao meu orientador, Professor Doutor Mark Daubney, pela sua preciosa orientação e genuíno interesse em todo o processo, pela sua dedicação ao projeto, pelos enriquecedores diálogos trocados, pelo tempo despendido, pela paciência e pelo permanente encorajamento.

Em segundo lugar, agradeço aos meus professores de todas as unidades curriculares pelas valiosas aprendizagens realizadas e competências adquiridas, contributo fundamental para o produto final e para a minha vida profissional.

Por fim, a minha profunda gratidão à Professora Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto pelo seu acompanhamento ao longo de todo o curso de mestrado e apoio inestimável.

A cada um, um bem haja pelo que me ensinou.

## Resumo

A educação inclusiva foi promulgada em Portugal com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, complementado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho, tendo sido introduzida em todo o sistema educativo - público, cooperativo ou privado - no ano letivo seguinte. No contexto da sua implementação, realizamos um estudo exploratório que procura identificar a perceção e as crenças dos docentes de EFL relativamente à diversidade na sala de aula, à diferenciação pedagógica e aos fatores que facilitam ou dificultam a transição de paradigma.

Entendemos que no seio da educação inclusiva, a diversidade é um dos conceitos-chave pela sua natureza basilar e decorrentes implicações pedagógicas. Em consequência, as práticas pedagógicas na sala de aula, nomeadamente a diferenciação pedagógica, são também uma noção-chave na nossa pesquisa. Não sendo a observação da prática letiva objeto do nosso estudo, a investigação centra-se nas perceções e crenças dos docentes a respeito de diversidade e de diferenciação pedagógica, a primeira medida universal no quadro legislativo da educação inclusiva.

No âmbito das práticas de diferenciação pedagógica, as perceções dos docentes são produto de uma multiplicidade de variáveis, tais como: políticas educativas; modelo de gestão da escola e estilo de liderança, que, por sua vez, é a manifestação da perceção de educação inclusiva dos próprios docentes no órgão de gestão; *ethos* da escola resultante de uma série de fatores, por exemplo, as decisões emanadas da direção e a sua receção pelos docentes; o contexto profissional e a formação dos docentes, entre outros. Dada a complexidade da influência de todos estes contextos em permanente interação, os fatores facilitadores e as dificuldades/constrangimentos apontados pelos docentes de EFL concorrem para clarificar todo o jogo de perceções e cambiantes em foco nesta pesquisa.

As respostas dos docentes de EFL auscultados através de inquérito por questionário e entrevista semiestruturada são reveladoras e contribuem modestamente para perceber esta fase de transição ainda em curso.

**Palavras chave**

diferenciação pedagógica, diversidade, ensino de EFL, inclusão, percepção.

## ABSTRACT

Inclusive education was enacted with Decree-Law no. 54/2018, 6 July, complemented by Decree-Law no. 55/2018, 6 July, and comprehensively introduced in the whole Portuguese school system – state, cooperative or public schools - in the following school year. In the context of its implementation, we carried out an exploratory study that seeks to identify the perception and beliefs of EFL teachers regarding classroom diversity, pedagogical differentiation and factors that facilitate or hinder the paradigm transition.

We understand that within inclusive education, diversity is one of the key concepts due to its foundational nature and resulting pedagogical implications. Consequently, pedagogical practices in the classroom, namely pedagogical differentiation, are also a key notion in our research. As the observation of teaching practice is not the object of our study, the investigation focuses on teachers' perceptions and beliefs about pedagogical differentiation, the first universal measure in the legislative framework of inclusive education in Portugal.

Within the scope of pedagogical differentiation practices, teachers' perceptions are the result of a multiplicity of variables, such as: educational policies; school management model and leadership style, which, in turn, is the manifestation of the teachers' own perception of inclusive education in the management body; *ethos* of the school stemming from a series of factors, for instance, the decisions emanating from the direction and its reception by the teachers; teachers' professional context and their professional development training, among others. Given the complexity of the influence of all these contexts in permanent interaction, the facilitating factors and the difficulties/constraints indicated by the EFL teachers help to clarify the whole set of perceptions and variations in focus in this research.

The responses of EFL teachers received through a questionnaire survey and semi-structured interview are revealing and contribute modestly to understanding this transitional stage that is still underway.

**Keywords**

Differentiation, diversity, EFL teaching, inclusion, perception.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	ii
Resumo.....	iii
<i>Abstract</i> .....	v
Índice Geral.....	viii
Índice de Figuras .....	viii
Índice de Gráficos .....	ix
Índice de Tabelas .....	xii
Introdução .....	1
Enquadramento Teórico.....	15
Alguns passos conducentes à educação inclusiva.....	15
Pedagogia diferenciada e diversidade de necessidades educativas – chegar a todos porque somos todos diferentes.....	28
Metodologia .....	46
Problemática da investigação, perguntas de partida e objetivos.....	46
Tipo de estudo .....	48
Participantes.....	49
Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	49
Questionário.....	51
Entrevistas.....	52
Técnicas de análise dos dados.....	53
Questões Éticas.....	57
Apresentação, Análise e Discussão de Resultados .....	58
Conclusões.....	178
Referências Bibliográficas.....	186
Anexos.....	198
Anexo 1 - Questionário .....	197
Anexo 2 - Respostas à questão 32 (Quadro 61) .....	205
Anexo 3 - Respostas à questão 33 (Quadro 62) .....	208
Anexo 4 - Respostas à questão 34 (Quadro 63) .....	211
Anexo 5 - Respostas à questão 35 (Quadro 64) .....	214
Anexo 6 - Respostas à questão 36 (Quadro 65) .....	217
Anexo 7 - Respostas à questão 111 (Quadro 66) .....	220
Anexo 8 - Guião da entrevista .....	223
Anexo 9 - Escala de Proficiência em Diferenciação (Quadro 67) .....	225
Anexo 10 - Excertos das entrevistas por categorias (Quadro 68) .....	231

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Friso cronológico: marcos significativos que impulsionaram a implementação da escola inclusiva.....	19
<b>Figura 2</b> - Contexto profissional dos docentes.....	84

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos do 3.º ciclo do ensino básico geral e dos cursos artísticos especializados, matriculados em escolas públicas, por escalão de apoio ASE, 2015/16 – 2018/19. Fonte: DGEEC.....	30
<b>Gráfico 2</b> - Percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos dos cursos científico-humanísticos matriculados em escolas públicas, por escalão de apoio ASE, no mesmo período temporal. Fonte: DGEEC.....	31
<b>Gráfico 3</b> - Gráfico de barras gerado pelo Google Forms: perfil académico dos inquiridos.....	60
<b>Gráfico 4</b> - Áreas das qualificações académicas pós-licenciatura obtidas pelos inquiridos.....	61
<b>Gráfico 5</b> - Gráfico gerado pelo Google Forms: tipo de escola onde os inquiridos lecionam.....	62
<b>Gráfico 6</b> - Gráfico gerado pelo Google Forms: total de anos de escolaridade lecionados pelos docentes inquiridos.....	66
<b>Gráfico 7</b> - Número de níveis e ciclos lecionados pelos inquiridos em 2019/2020.....	67
<b>Gráfico 8</b> - Dos 68 inquiridos: 50% leciona 1 ou 2 níveis e os outros 50% de 3 a 11 níveis.....	67
<b>Gráfico 9</b> - Gráfico gerado pelo Google Forms: número total de alunos dos docentes questionados.....	69
<b>Gráfico 10</b> - Gráfico gerado pelo Google Forms: número de alunos anteriormente designados por “NEE” à luz do DL 3/2008, de 7 de janeiro, dos inquiridos.....	70
<b>Gráfico 11</b> - Gráfico gerado pelo Google Forms: número de horas despendidas em média pelos inquiridos com as tarefas inerentes à profissão docente.....	72
<b>Gráfico 12</b> - Gráfico gerado pelo Google Forms ilustrando a formação contínua realizada pelos inquiridos.....	76
<b>Gráfico 13</b> - Gráfico de barras representativo das áreas de formação dos inquiridos.....	76
<b>Gráfico 14</b> - Gráfico gerado pelo Google Forms representativo das áreas de formação pretendidas futuramente pelos inquiridos.....	77
<b>Gráfico 15</b> - Gráfico de barras representativo das áreas de formação pretendidas futuramente pelos inquiridos.....	77
<b>Gráfico 16</b> - Gráfico gerado pelo Google Forms: realização, ou não realização, de ação de sensibilização para a EI na escola dos inquiridos.....	80
<b>Gráfico 17</b> - Gráfico ilustrativo das perceções de diversidade nas escolas dos inquiridos.....	86
<b>Gráfico 18</b> - Exemplos da aplicação de DP proposto pelas escolas dos inquiridos por categorias.....	90
<b>Gráfico 19</b> - Gráfico de barras gerado pelo Google Forms: diferentes reuniões realizadas pelos diversos órgãos, entidades e equipas da escola dos inquiridos para preparar a implementação da diferença pedagógica.....	93
<b>Gráfico 20</b> - Órgãos, entidades ou equipas que os inquiridos assinalaram selecionando apenas uma opção.....	96
<b>Gráfico 21</b> - Reuniões e práticas com impacto direto nas atividades de sala de aula.....	98

<b>Gráfico 22</b> - Gráfico de barras gerado pelo Google Forms: órgãos da escola dos inquiridos que forneceram os documentos orientadores para operacionalizar a diferença pedagógica.....	99
<b>Gráfico 23</b> - Frequência com que os órgãos, entidades e equipas foram referidos.....	99
<b>Gráfico 24</b> - Gráfico gerado pelo Google Forms: número de inquiridos que planifica atividades diferenciadas em colaboração com os pares.....	100
<b>Gráfico 25</b> - Perceção de diversidade dos inquiridos: categorias emergentes.....	106
<b>Gráfico 26</b> - Tipos de respostas à diversidade de acordo com as perceções dos inquiridos.....	112
<b>Gráfico 27</b> - Frequência de ocorrência de palavras e expressões usadas pelos respondentes...113	
<b>Gráfico 28</b> - Respostas dos 68 inquiridos à questão 34 ordenadas por categorias.....	115
<b>Gráfico 29</b> - Categorias emergentes dos argumentos usados pelos inquiridos.....	115
<b>Gráfico 30</b> - Respostas dos 68 inquiridos à questão 35 ordenadas por categorias.....	117
<b>Gráfico 31</b> - Categorias emergentes das respostas dos 68 inquiridos à questão 35.....	117
<b>Gráfico 32</b> - Categorias globais emergentes às questões 34 e 35.....	119
<b>Gráfico 33</b> - Categorias emergentes relativamente às metodologias de ensino de língua estrangeira na resposta à diversidade.....	122
<b>Gráfico 34</b> - Gráfico gerado pelo Google Forms: alunos alvo da DP.....	123
<b>Gráfico 35</b> - Perceção de DP dos inquiridos.....	123
<b>Gráfico 36</b> - Resultados por ordem decrescente pelo critério “Muito relevante” (perguntas 38-51).....	130
<b>Gráfico 37</b> - Resultados por ordem decrescente pelo critério “Muito relevante” (perguntas 53-66).....	131
<b>Gráfico 38</b> - Comparação entre os fatores considerados “Muito relevante” (4).....	133
<b>Gráfico 39</b> - Comparação entre aspetos considerados “Irrelevante” (1).....	134
<b>Gráfico 40</b> - Percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos do 3º ciclo do ensino básico geral e dos cursos artísticos especializados, por sexo, 2015/16 – 2018/19 (Fonte: DGEEC).....	135
<b>Gráfico 41</b> - Taxa de retenção e desistência no ensino básico (%), por sexo e ano de escolaridade (Fonte: DGEEC).....	135
<b>Gráfico 42</b> - Expectativas e atitudes dos docentes.....	144
<b>Gráfico 43</b> - Alguns aspetos que diferenciam os alunos.....	145
<b>Gráfico 44</b> - Relevância e significado das aprendizagens.....	146
<b>Gráfico 45</b> - Planificação e atuação.....	150
<b>Gráfico 46</b> - Avaliação formativa.....	151
<b>Gráfico 47</b> - Resultados por ordem decrescente relativos às 5 secções da Parte 5: “Concordo totalmente” .....	153
<b>Gráfico 48</b> - Exemplos de respostas à questão 111 ordenadas por categorias.....	156
<b>Gráfico 49</b> - Categorias que emergiram após agrupar as respostas dos inquiridos por semelhança de argumentos.....	156
<b>Gráfico 50</b> - Perceção positiva, positiva e negativa, negativa e desconhecimento.....	157

<b>Gráfico 51</b> - Perceção dos docentes com 56 ou + anos de idade, com e sem formação.....	157
<b>Gráfico 52</b> - Perceção dos docentes com 46-55 anos de idade, com e sem formação.....	159
<b>Gráfico 53</b> - Perceção dos docentes com 36-45 anos de idade, com e sem formação.....	159
<b>Gráfico 54</b> - Respostas à pergunta 32 (Anexo 2).....	205

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Quadro 1</b> - Competências: combinações complexas de natureza diversa e transversal.....	21
<b>Quadro 2</b> - Inteligências Múltiplas de Gardner, Áreas de Competências (PASEO) e os 6 Cs.....	22
<b>Quadro 3</b> - Caracterização virtual da diversidade na sala de aula.....	34
<b>Quadro 4</b> - Os três pilares que sustentam a Diferenciação Pedagógica (DP) (Tomlinson, 2014)...	36
<b>Quadro 5</b> - “O ensino diferenciado” (Tomlinson, 2014).....	37
<b>Quadro 6</b> - Ferramenta para planejar as tarefas com base no grau de preparação do aluno.....	37
<b>Quadro 7</b> - Quadro de valores e áreas de competência fundamentais (EASIE, 2012).....	45
<b>Quadro 8</b> - Organização e objetivos do questionário.....	51
<b>Quadro 9</b> - Instrumento de análise adaptado a partir da moldura de Heacox (2017).....	56
<b>Quadro 10</b> - Distribuição da população do estudo pelas principais zonas do país e dos docentes de Inglês por NUTS II (2018/2019).....	59
<b>Quadro 11</b> - Perfil académico dos inquiridos.....	60
<b>Quadro 12</b> - Perfil académico dos inquiridos: áreas dos graus académicos pós-graduados.....	61
<b>Quadro 13</b> - Tipo e número de escolas onde os inquiridos lecionaram em 2019/2020.....	63
<b>Quadro 14</b> - Número de níveis e ciclos lecionados pelos inquiridos em 2019/2020.....	66
<b>Quadro 15</b> - Inquiridos que reportaram terem tido 7 ou mais turmas.....	68
<b>Quadro 16</b> - Número total de alunos e número de turmas lecionadas.....	70
<b>Quadro 17</b> - Relação número total de alunos, alunos com necessidades específicas e alunos por turma.....	71
<b>Quadro 18</b> - Síntese dos diversos contextos profissionais dos inquiridos.....	73
<b>Quadro 19</b> - Docentes com 1 ou 2 níveis, número de turmas, número de escolas.....	75
<b>Quadro 20</b> - Docentes com 4 a 11 níveis, número de turmas, número de escolas.....	75
<b>Quadro 21</b> - Formação contínua em inclusão, DP e DUA dos inquiridos com pós-graduação, mestrado ou doutoramento.....	78
<b>Quadro 22</b> - Fatores que podem ter contribuído para o desconhecimento da realização, ou não realização, de uma ação de sensibilização para a EI na escola dos inquiridos.....	81
<b>Quadro 23</b> - Número de inquiridos que responderam “Não” e “Não sei” às perguntas 23 e 24...84	84
<b>Quadro 24</b> - Definições de “diversidade” dos 40 inquiridos que responderam.....	85
<b>Quadro 25</b> - Inquiridos que não responderam ou não propuseram uma definição.....	86
<b>Quadro 26</b> - Respostas “Não” às questões 23 e/ou 24 e inquiridos que não responderam à questão 25.....	88
<b>Quadro 27</b> - Respostas à questão 25 dos inquiridos que indicaram “Não” à questão 23 e/ou 24, e a formação realizada nas áreas inclusão, DP e DUA (questão 21).....	88
<b>Quadro 28</b> - Respostas dos inquiridos distribuídas pelas categorias emergentes.....	90
<b>Quadro 29</b> - Categorias emergentes (questão 27).....	91

<b>Quadro 30</b> - Órgãos, entidades e equipas envolvidos na implementação da DP por ordem decrescente.....	94
<b>Quadro 31</b> - Órgãos, entidades e equipas envolvidos na preparação da implementação da diferenciação pedagógica apresentados hierarquicamente.....	95
<b>Quadro 32</b> - Respostas baseadas numa opção ou num conjunto de opções indicativas dos procedimentos das escolas dos inquiridos.....	96
<b>Quadro 33</b> - Exemplo de 4 respostas de inquiridos que indicaram 4 órgãos, entidades ou equipas, formando combinações variadas.....	96
<b>Quadro 34</b> - Número de órgãos, entidades ou equipas (opções) selecionadas pelos inquiridos.....	96
<b>Quadro 35</b> - Frequência de ocorrência de palavras e expressões usadas pelos respondentes.....	112
<b>Quadro 36</b> - Frequência de ocorrência de palavras e expressões usadas pelos respondentes.....	118
<b>Quadro 37</b> - Resultados por faixa etária dos inquiridos com e sem realização de formação.....	125
<b>Quadro 38</b> - Respostas que apontam para práticas pedagógicas mais inclusivas.....	126
<b>Quadro 39</b> - Resultados relativos à perceção de diversidade e DP por faixa etária dos inquiridos, com e sem realização de formação.....	127
<b>Quadro 40</b> - Comparação entre os resultados obtidos às questões 38-51 e 53-66.....	131
<b>Quadro 41</b> - Aspectos considerados “Muito relevante” (4): itens 38-51 e 53-66 por ordem decrescente.....	134
<b>Quadro 42</b> - Fundamentação dos aspetos a considerar na planificação e atuação em sala de aula.....	138
<b>Quadro 43</b> - Resultados por ordem decrescente de total concordância (5) e de discordância (2) + (1).....	142
<b>Quadro 44</b> - Expetativas e atitudes dos docentes.....	144
<b>Quadro 45</b> - Alguns aspetos que diferenciam os alunos.....	145
<b>Quadro 46</b> - Relevância e significado das aprendizagens.....	146
<b>Quadro 47</b> - Planificação e atuação.....	149
<b>Quadro 48</b> - Avaliação formativa.....	151
<b>Quadro 49</b> - Resultados apresentados por ordem decrescente relativos às 5 secções da Parte 5.....	152
<b>Quadro 50</b> - Resultados por ordem decrescente relativos às 5 secções da Parte 5: “Concordo totalmente”.....	153
<b>Quadro 51</b> - Perceção dos docentes com 56 ou + anos de idade, com e sem formação.....	157
<b>Quadro 52</b> - Perceção dos docentes com 46-55 anos de idade, com e sem formação.....	158
<b>Quadro 53</b> - Perceção dos docentes com 36-45 anos de idade, com e sem formação.....	159
<b>Quadro 54</b> - Comunicação interna ineficaz e burocratização.....	160
<b>Quadro 55</b> - Carência de professores e de respostas específicas.....	160
<b>Quadro 56</b> - Escassez de tempo e necessidade de uma nova organização escolar.....	161
<b>Quadro 57</b> - Caracterização dos entrevistados.....	164

<b>Quadro 58</b> - Subcategorias emergentes para análise das atitudes e práticas relativas à inclusão e à DP.....	167
<b>Quadro 59</b> - Atitudes e práticas dos entrevistados relativamente à inclusão e à DP.....	168
<b>Quadro 60</b> - Dois posicionamentos nos extremos da escala de níveis de proficiência em DP...	174
<b>Quadro 61</b> - Caracterização de diversidade na sala de aula (Anexo 2).....	205
<b>Quadro 62</b> - Respostas à diversidade dos alunos para apoiar a participação de todos nas atividades e na aprendizagem (Anexo 3).....	208
<b>Quadro 63</b> - Fatores que facilitam a sua resposta à diversidade de alunos para apoiar a participação de todos nas atividades e na aprendizagem (Anexo 4).....	211
<b>Quadro 64</b> - Fatores que limitam a concretização da resposta à diversidade na sala de aula (Anexo 5).....	214
<b>Quadro 65</b> - Perceção dos participantes relativamente ao potencial das metodologias do ensino de língua estrangeira para dar resposta à diversidade (Anexo 6).....	217
<b>Quadro 66</b> - Impacto do DL 54/2018 na prática letiva dos inquiridos (Anexo 7).....	220
<b>Quadro 67</b> - Moldura para análise dos dados apurados nas entrevistas adaptada a partir de <i>Continuum of Levels of Teacher Development in Differentiation</i> (Heacox, 2017) (Anexo 9).....	225
<b>Quadro 68</b> - Algumas respostas dos entrevistados por categorias (Anexo 10).....	231

## INTRODUÇÃO

An inclusive education system is the shared responsibility of all educators, leaders, and decision-makers and so legislation and policy must clearly reflect this vision. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education<sup>1</sup>)

[T]eachers are facing increasing pressures to prepare students for today's global, knowledge-based economy. They also must effectively teach an increasingly diverse student population affected by real-world issues [...]. The pushes and pulls teachers face as they seek to provide an equitable education to every student are multifaceted, and the responsibility to prepare students for a global world is rarely well defined. (Tichnor-Wagner et al., 2019, p. 1)

A assunção de princípios, valores e áreas de competências para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos. (Martins (coord.), 2017, p. 31)

No ensino de Inglês – *English as a Foreign Language* (EFL) – deparar-se com alunos de diferentes níveis de proficiência linguística no seio de um grupo é um cenário bastante familiar para um docente de língua estrangeira. Tal circunstância pode ser explicada, em parte, pelo caráter sequencial da aprendizagem de uma língua estrangeira. Alguns alunos transitam para o ano de escolaridade seguinte sem terem adquirido os conhecimentos e as competências basilares que assegurem o seu sucesso no nível de língua subsequente. Se a necessidade de suporte à aprendizagem da língua não for atempadamente atendida, estes alunos possivelmente experimentam uma crescente dificuldade em acompanhar as aulas, à medida que o grau de exigência vai aumentando. Este problema tende, pois, a agravar-se e pode tornar-se exponencial (pelo efeito de *propagação de erro*): os mesmos alunos podem voltar a transitar com nível negativo a Inglês, por vezes, ano após ano, cumulativamente. Neste contexto, os alunos podem sentir um conjunto de emoções, tais como frustração, desânimo, desencorajamento, vergonha, aversão à disciplina, perante um insucesso reiterado, que pode desencadear uma variedade de respostas, com possíveis consequências nas suas aprendizagens e

---

<sup>1</sup> Meijer, Cor (2020/11/23) European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASIE]. *Working towards Inclusive Education in Europe*. [Vídeo]. <https://www.european-agency.org/resources/multimedia?page=5>

participação na sala de aula. O quadro de insucesso iterativo, porque iniciado na base do edifício de aprendizagens, pode constituir, parcialmente, uma eventual justificação para a elevada taxa de insucesso em Inglês<sup>2</sup>.

A noção de *mixed-ability classes*<sup>3</sup> foca a discrepância de níveis de proficiência linguística que um docente de língua estrangeira comumente encontra nas suas turmas. A literatura reconhece este fenómeno, propondo *Mixed-ability teaching*<sup>4</sup> (Dudley e Osváth, 2016) – estratégias e técnicas de ensino, que têm como finalidade manter todos os alunos envolvidos e motivados na aula de língua estrangeira para que possam progredir nas suas aprendizagens.

Não obstante, e sem dispensar o *mixed-ability teaching*, a profunda complexidade de variáveis que rodeiam o (in)sucesso de um aluno em língua estrangeira deve ser tida em conta. O nível de proficiência linguística em Inglês é o ponto de partida de cada aluno, porém, impõe-se uma análise mais detalhada para identificar que fatores podem estar a influenciar o insucesso na disciplina, para exemplificar: a perceção que o professor tem acerca da natureza da aprendizagem e da natureza do ensino de uma língua estrangeira, as suas expetativas relativamente ao aluno e as expetativas que o aluno tem em relação à disciplina. Estes, entre outros, são fatores que têm reflexo nas aprendizagens do aluno (Williams, Mercer & Ryan, 2015).

Para dar uma resposta integrada às diferentes necessidades que se desenham, a diferenciação pedagógica (DP) propõe formas de atuação na sala de aula para dar suporte a todos os alunos. Além da identificação de diferentes níveis de proficiência no

---

<sup>2</sup> Entre 2011/12 e 2019/20, observa-se uma taxa elevada de alunos do 3º ciclo que transitam de ano com negativa a Inglês (DGEEC, DEGADI, Pereira, Abrantes & Duarte, 2021, Quadro 2.1), frequentemente, a segunda taxa mais elevada a seguir à Matemática. A taxa de recuperação da negativa a Inglês dos alunos no 8º e no 9º ano de escolaridade é a mais baixa, a seguir à Matemática (DGEEC, DEGADI, Pereira, Abrantes & Duarte, 2021, Quadro 2.2). Porém, denota-se um crescimento gradual na taxa de recuperação a Inglês ao longo dos anos, acentuando-se nos anos letivos 2018/19 – 8º ano: 51%; 9º ano: 58% – e 2019/20 – 8º ano: 60%; 9º ano: 65% (*Ibidem*).

<sup>3</sup> Tradução livre (T.L.) – *aulas de capacidades mistas*, i.e., alunos com diferentes graus de proficiência linguística num mesmo grupo na aula de língua estrangeira.

<sup>4</sup> “Teachers need to have a range of strategies for managing mixed ability classes. Extension tasks for fast finishers, differing levels of difficulty on tasks that work towards common aims, and putting learners of different levels together for some activities, and apart for others are all possible strategies.” (TeachingEnglish. *Mixed ability*. British Council & BBC)  
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/mixed-ability>

seio de um grupo de aprendentes, esta abordagem de instrução define-se como uma filosofia que valoriza a diversidade na sala de aula, reconhece em cada aluno o seu potencial para o sucesso académico e aceita a responsabilidade de maximizar o progresso de cada aluno (Tomlinson, 2014, pp. 26-28).

Algumas estratégias propostas no quadro da DP geram memórias da experiência de ensino e de formação na Alemanha e na Suíça, e o subsequente despertar para a importância da DP para ir ao encontro dos alunos. Além de os cursos de Língua e Cultura Portuguesas (LCP) não terem cariz obrigatório e decorrerem em horário pós-letivo, os grupos-turma são maioritariamente compostos por alunos de faixas etárias e anos de escolaridade diferentes. A estas diferenças acrescem ainda todas as características que distinguem as crianças e os jovens uns dos outros, pelo que diferenciar para chegar a todos era um imperativo. Era muito importante que todos os alunos pudessem ter uma participação ativa e se sentissem empolgados para vir às aulas, se assim não fosse, poderiam optar por outras atividades que os cativassem mais. A planificação, o desenho de atividades e a preparação dos materiais ocupavam bastante tempo, mas eram igualmente um desafio bastante estimulante para todos.

A experiência de trabalho docente num liceu alemão foi um marco profissional muito importante, na medida em que nos fez questionar a visão de escola, de professor, de ensino e de aprendizagem, experimentada em Portugal, alterando radicalmente a nossa perspetiva. Com efeito, foi extraordinariamente enriquecedor vivenciar uma cultura escolar em que as tarefas administrativas eram praticamente inexistentes e de caráter extremamente prático, bem como um modelo educativo centrado no aluno. As aprendizagens trazidas da Alemanha, tais como *Kooperatives Lernen*<sup>5</sup>, *Kompetenzorientiert-Unterricht*<sup>6</sup>, assistidas presencialmente nas salas de aulas de

---

<sup>5</sup> A Aprendizagem cooperativa (AC), e algumas das suas técnicas, como *Think-Pair-Share* (T-P-S), é uma prática muito comum nos países da Europa Central. Na Alemanha, por exemplo, é salientada a importância dada aos aspetos metodológicos subjacentes a cada aula, um dos aspetos observados nas aulas assistidas. Decorrente da nossa experiência, constatamos que aplicar a técnica T-P-S no nosso país é um desafio porque pressupõe que os alunos tenham progressivamente adquirido competências metodológicas desde o 1º ciclo e, sobretudo, que sejam adotadas pela generalidade dos docentes nos 2º, 3º ciclos e secundário. A AC é uma metodologia recomendada pela EASIE e pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins (coord.), 2017, p. 31) por colocar os alunos no centro da aprendizagem, permitindo a participação de todos nas atividades e a aquisição de múltiplas e facetadas competências.

<sup>6</sup> Ensino orientado por competências (ênfase no *saber fazer*).

diversos colegas alemães em regime de *Hospitation*<sup>7</sup>, estimularam ainda mais a nossa curiosidade. No regresso a Portugal, a pós-graduação em *Didactica do Inglês*, na FCSH, UNL, lecionada por docentes maioritariamente britânicos, permitiu enquadrar teoricamente as aprendizagens de natureza prática realizadas da Alemanha, com destaque para o ensino centrado no aluno.

Na Suíça, as escolas parecem pautar-se por uma abordagem *bottom-up* e uma cultura colegial, colaborativa e formativa. Como parte integrante do sistema de ensino, três a quatro dias por ano, dois dos quais ditam o arranque letivo, as escolas fecham as portas aos alunos para consagrarem esses dias a formação interna realizada lado a lado com o/a diretor/a e terminada com uma refeição de confraternização. Para além disso, em Zurique, existe muita formação de qualidade (paga e gratuita), usualmente de carácter pragmático. Frequentemente os docentes de Escolas Superiores de Educação (ESEs) deslocam-se às escolas ou abrem as portas do próprio estabelecimento de ensino superior aos docentes – desde educação de infância ao ensino secundário –, observando-se uma articulação intencional entre a investigação e as escolas. Ao longo de 2017/2018, houve uma extraordinária oferta de formação pelas ESEs para preparar a introdução de um ensino orientado por competências no ano letivo seguinte, tendo os professores estrangeiros de *Heimatliche Sprache und Kultur* (HSK)<sup>8</sup> sido incluídos nesta formação massiva. Antes da implementação do novo paradigma, todos os manuais foram atualizados e os descritores de macro e micro competências para todas as disciplinas ficaram acessíveis online, assim como registos em vídeo de exemplos concretos de aulas, de diferentes disciplinas e anos de escolaridade, levadas a cabo pelas escolas-piloto.

---

<sup>7</sup> *Hospitation* consiste em assistir às aulas de colegas experientes (*ver fazer*). Na Alemanha, esta prática é bastante comum na formação e para integrar os professores novos no sistema, quer nacionais quer estrangeiros. Formalmente, 5 horas foram alocadas no nosso horário, tendo, voluntariamente, realizado bastante mais horas. Em 1996, antes de iniciar os dois anos de estágio, já havíamos realizado um *Praktikum* na Alemanha, que consiste em assistir às aulas de docentes alemães como pré-formação.

<sup>8</sup> HSK - equivalente a Língua e Cultura da Pátria (em Portugal Português Língua de Herança, PLH): “As aulas de HSK são aulas interculturais e orientadas para o mundo da vida para dar suporte às crianças no seu (primeiro) desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e emocional. A promoção da competência multilingue e intercultural faz parte de uma educação inclusiva.” (Tradução Livre [T.L.]

<https://phzh.ch/de/Weiterbildung/volksschule/diversitat/hsk/>

O desenvolvimento de competências pedagógicas, e a sua progressiva mobilização, contribuíram para ampliar o repertório de atividades estratégicas e desenvolver a criatividade para ir ao encontro dos alunos. A formação no âmbito de HSK, na ESE de Zurique (PHZH<sup>9</sup>) possibilitou realizar aprendizagens em *Binnendifferenzierung*<sup>10</sup>, técnicas de *scaffolding* e ensino orientado por competências, entre outras. Pelo seu cariz pragmático, permitiu dar o salto qualitativo para a sua aplicação nas aulas.

O segundo regresso a Portugal ocorre um ano depois da homologação do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins (coord.), 2017) (PASEO)<sup>11</sup>, com tónica no desenvolvimento de competências, e coincide com o início do processo de implementação da educação inclusiva (EI) no nosso país, ao abrigo dos Decretos-Lei n.º 54/2018<sup>12 13</sup> e n.º 55/2018<sup>14</sup>, de 6 de julho. Em 2018/2019, as escolas estavam a dar os primeiros passos no novo modelo educativo.

Em 2019/2020, no desempenho da atividade de docente de EFL num agrupamento de escolas de grandes dimensões na área metropolitana de Lisboa, o contexto profissional e as complexas condições de trabalho produziram um sentimento de conflito entre a vontade (*querer*) de implementar a DP (DL 54/2018, Art.º 8º, n.º 2, alínea *a*)) nas turmas atribuídas e as barreiras à sua concretização (*poder fazer*). As condições de trabalho, tais como, a quantidade de turmas e de níveis díspares, aliada ao facto de trabalhar em duas escolas<sup>15</sup> e de estar deslocada de casa, dificultaram de tal modo a tarefa de diferenciar (pelas limitações de tempo, pelo cansaço) que geraram sentimentos de impotência e de frustração. Esta circunstância motivou a reflexão na génese dessa tensão e fez emergir a consciência da pouca ou inexistente discussão presenciada na escola sobre conceitos fundamentais à EI. Contra todas as nossas expectativas, a implementação do novo paradigma educativo parecia dada como “concluída”. Na realidade, a narrativa parecia idêntica à existente anteriormente, mas incorporando a “linguagem” do novo diploma

---

<sup>9</sup> *Pädagogische Hochschule Zürich*.

<sup>10</sup> É um termo que remete para procedimentos e técnicas para apoiar os alunos que se encontram num patamar da sua aprendizagem abaixo dos seus pares em relação a um determinado tema.

<sup>11</sup> Pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.

<sup>12</sup> Alterado pela Lei 116/2019, de 13 de setembro.

<sup>13</sup> Pela necessidade de mencionar frequentemente o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, adota-se a abreviatura: DL 54/2018.

<sup>14</sup> Uma abreviatura semelhante será usada para o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho: DL 55/2018.

<sup>15</sup> Com *ethos* distintos.

legal<sup>16</sup>. Os documentos internos estavam em conformidade com a legislação vigente, porém, a organização da escola, a ordem de trabalhos das reuniões de departamento e de grupo, assim como o discurso dominante, não indicavam alterações visíveis, senão ao nível das designações. A almejada mudança de paradigma não parecia evidente. Levantamos mesmo a questão se, neste momento-charneira, as práticas adotadas são uma espécie de “fusão” entre a EI e o modelo de Educação Especial preconizado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro<sup>17</sup>.

Com a promulgação do normativo que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, todos os intervenientes no processo educativo são convidados a olhar cada criança e jovem no seu todo, como pessoa completa, com potencialidades, interesses próprios, direito à autodeterminação e a uma educação assente em valores democráticos<sup>18</sup>. O direito universal a uma educação de qualidade e a promoção de inclusão e equidade são particularmente significativos no caso das crianças e jovens que habitualmente estão mais expostos à exclusão e ao abandono escolar, por exemplo, crianças e jovens que apresentam deficiência ou, como era o caso da população escolar de uma das escolas onde lecionávamos, provenientes de contextos adversos, nomeadamente, de vulnerabilidade familiar, social e económica.

O enquadramento legal para a EI,

tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. (DL 54/2018, Preâmbulo, p. 2918)

Para garantir o direito a uma educação de qualidade a cada um dos alunos, sem exceção, é necessário que estes princípios sejam operacionalizados por todos os profissionais de educação, num trabalho cooperativo e colaborativo com vista ao mesmo fim, através de atitudes e de ações concretas: a adoção de uma organização de trabalho consentânea

---

<sup>16</sup> Por exemplo, nalgumas escolas, a docente de Educação Especial passou a ser designada *docente de Educação Inclusiva*.

<sup>17</sup> Adota-se uma abreviatura semelhante à usada para os decretos-lei mencionados antes: DL 3/2008.

<sup>18</sup> Reforçando os princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Cap. I, Art.º 2.º, p. 1).

com o desafio de responder às necessidades educativas de todas as crianças e jovens. Para isso, é preciso operar uma profunda mudança na escola e nos seus atores<sup>19</sup>. Não basta acionar as medidas seletivas e adicionais (DL 54/2018, Artigos n.º 9.º e 10.º) para os alunos que transitaram do modelo de educação especial anterior (DL 3/2008); é necessário responder às potencialidades, expectativas e necessidades de “todos e cada um” (DL 54/2018, Preâmbulo) e, por conseguinte, acionar as medidas universais (DL 54/2018, Art.º n.º 8.º). Mais, é necessário introduzir a EI no *modus operandi* da escola: repensar a escola, refletir no papel dos diversos profissionais, incluindo o do professor, e adotar metodologias de trabalho e pedagógicas com vista à consecução do objetivo da EI (DL 55/2018, Art.º 3.º, alínea c)<sup>20</sup>, Art.º 4.º alíneas d), h), j), s)<sup>21</sup>, pp. 2930-2931).

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (DL 54/2018, Preâmbulo) e as medidas universais (*ibidem*, Art.º 8.º), particularmente a diferenciação pedagógica (*ibidem*, n.º 2, alínea a)), assumem um papel central no suporte à aprendizagem e à inclusão. Tanto o DUA como a DP são abordagens educativas que emergem do reconhecimento da diversidade humana e da consciência de que a atuação proactiva e preventiva centrada na pessoa promove a equidade, logo, a inclusão: é a escola que tem de se adaptar a essa diversidade e honrar, ou despertar, as aspirações, expectativas e possibilidades de todos.

---

<sup>19</sup> A este respeito, David Rodrigues (2014) argumenta que “[d]esenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas contribui para uma maior equidade na educação [...] por isso é tão imprescindível que estas mudanças educacionais impliquem a forma como se ensina e influenciem a forma como se aprende”, acrescentando que “[a] educação tornou-se permeável a modelos de ensino, de avaliação e de organização que frequentemente se opõem a uma efetiva justiça e a uma efetiva igualdade de oportunidades” (pp. 82-83).

<sup>20</sup> c) «Autonomia e flexibilidade curricular», a faculdade conferida à escola para gestão do currículo dos ensinamentos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assentando na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as expectativas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (DL 55/2018, Art.º 3.º)

<sup>21</sup> Princípios orientadores:

d) Reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar;

h) Mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada;

j) Flexibilidade contextualizada na forma de organização dos alunos e do trabalho e na gestão do currículo, utilizando os métodos, as abordagens e os procedimentos que se revelem mais adequados para que todos os alunos alcancem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

s) Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens. (DL 55/2018, Art.º 4.º)

Em face do exposto, a DP é o alicerce da EI para que todos os alunos possam participar plenamente nas atividades, realizar aprendizagens relevantes e significativas e desenvolver as suas potencialidades ao longo do seu percurso académico. Esta visão é corroborada por Perrenoud (2010, como citado em Silva, 2011, p. 122):

É evidente que sem diferenciação pedagógica não podemos falar de inclusão. [...] [Os] alunos, ainda que tenham problemáticas muito complexas, devem, de acordo com as suas capacidades, participar nas atividades em que essa participação é possível. Para tal, é desejável que os professores criem ambientes de trabalho facilitadores desta interação e que a promovam, tendo em conta, no entanto, que a diferenciação não é um método pedagógico, é uma forma de organização de trabalho na aula, no estabelecimento e no meio envolvente. Não se limita a um procedimento particular, nem pode atuar apenas por grupos de nível ou de necessidade: Deve ter em conta, todos os métodos, todos os dispositivos, todas as disciplinas e todos os níveis de ensino (Perrenoud, 2010, p. 18). (Silva, 2011, p.122)

E por Sousa (2010): “Mas [a diferenciação curricular] só será efetiva se for assumida pelos atores situados em todos os níveis de decisão – sobretudo pelos professores – como um aspecto crucial do respectivo trabalho” (p. 14, ortografia conforme o original).

Com efeito, para levar todos os alunos a atingir o seu potencial máximo, é essencial fomentar o seu sentido de pertença, que só pode ser vivenciado quando todos participam, de facto, nas atividades de sala de aula, cada um construindo as suas aprendizagens. A concretização deste propósito depende fundamentalmente da perceção de inclusão e, por conseguinte, da perceção de diversidade de cada um dos implicados no processo educativo.

Considerando que as perceções e crenças de todos os intervenientes na educação moldam as suas atitudes e atuação, propomo-nos identificar as perceções dos docentes de Inglês (EFL) de diversidade na sala de aula e da prática da DP. Sendo diversidade e DP dois conceitos que no contexto educativo surgem associados (Sousa, 2010; Tomlinson, 2008; 2014; 2017; Tomlinson & McTighe, 2006), justifica-se abordar as perceções dos docentes destas duas noções com base no seguinte racional: primeiro, a atitude, isto é, o reconhecimento da diversidade humana e a aceitação da responsabilidade de ensinar todos os alunos; depois, as técnicas e os procedimentos para o fazer da forma mais eficaz. Sem a atitude, não se procura o conhecimento, os procedimentos e as técnicas. Só a atitude não chega para atender às necessidades de todos os alunos:

The areas of competence are made up of three elements: attitudes, knowledge and skills. A certain *attitude* or belief demands certain *knowledge* or level of understanding and then *skills* in order to implement this knowledge in a practical situation. (EASIE, 2012, p.7)

Mesmo na posse de conhecimento e de competências pedagógicas, e manifestando uma atitude inclusiva (nível micro), o docente pode confrontar-se com desafios no contexto escolar. Alguns desses desafios podem decorrer da ausência de alinhamento entre os diversos profissionais; da ausência de um objetivo claro e transversal comum a todos os agentes educativos, ou do desconhecimento por parte de alguns (por exemplo, devido à regular mobilidade docente); ou ainda da organização do trabalho, e não questionamento dos procedimentos habituais. Estes são alguns dos fatores que podem gerar tensões na comunidade educativa e, sobretudo, dificultar a transição para o novo paradigma educativo, isto é, a consecução plena do objetivo da EI. A *cultura organizacional* da escola (Barroso, 2004), resultante de “todo um conjunto de práticas, valores e crenças, partilhados por todos aqueles que interagem no seu âmbito” (Carvalho, 2006, p. 4) é, portanto, um fator que influencia a operacionalização do processo educativo. A cultura organizacional da escola, particularmente, num modelo *top-down* de gestão escolar (nível meso), pode interferir na perceção de diversidade e de DP dos docentes. Por este motivo, consideramos que conhecer os fatores que facilitam e/ou que dificultam ou condicionam a missão de dar resposta à diversidade na sala de aula contribui para contextualizar as perceções dos docentes.

Então, na sequência do observado e experienciado num agrupamento de escolas, que suscitou o questionamento relativamente à implementação da EI, um processo complexo e com muitas cambiantes, arrancámos com um projeto de investigação para conhecer o impacto do DL 54/2018 na prática letiva dos docentes de EFL. O nosso projeto define-se como uma pesquisa exploratória, dada a implementação da educação inclusiva ser ainda recente. Para realizar o estudo, apoiamo-nos em três pilares: o enquadramento legal que regula a escolaridade obrigatória em Portugal no âmbito da EI; a revisão da literatura para sustentar as abordagens adotadas e conceptualizar os dois conceitos-chave basilares da EI, *diversidade* e *DP*; e, o mais relevante, a voz dos docentes de EFL. O exame detalhado da legislação em vigor permitiu explicitar as linhas mestras da EI, examinar a sua articulação com o PASEO (Martins (coord.), 2017), que preconiza as competências para preparar o futuro cidadão, e seguir as pistas que

apontam para abordagens pedagógicas inclusivas patentes nos documentos curriculares de referência. A pertinência deste estudo prende-se com a necessidade de identificar as perceções de dois conceitos centrais à EI, dos docentes de EFL no terreno, logo, conhecedores da escola no seu interior, no sentido de examinar como operacionalizam pedagogicamente a inclusão e os fatores indicados como facilitadores e/ou que dificultam ou condicionam a sua tarefa de responder à diversidade de alunos.

A população da nossa pesquisa é constituída pelos docentes de EFL, membros da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), que responderam ao questionário online enviado através da APPI. Como os participantes vivem e trabalham em diferentes regiões geográficas de Portugal, este segmento proporcionou a obtenção de fontes ricas de dados, permitindo identificar as perceções e crenças destes docentes. Mais, possibilitou explorar a dinâmica de tensões entre os docentes e os seus contextos escolares, emergentes das suas experiências no quadro da implementação da EI. Por não estar circunscrita a uma região ou um agrupamento de escolas específicos, a transversalidade geográfica da coorte concorreu para obter uma panorâmica geral das perceções e crenças dos docentes de EFL, em contextos nacionais diversificados, muito embora a amostra não seja representativa do universo.

Assim, no âmbito da Relatório de Projeto do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor –, este estudo visa identificar a perceção dos docentes de EFL relativamente à diversidade de alunos na sala de aula e à aplicação da primeira medida universal, a alínea *a*) A diferenciação pedagógica (Art.º 8º, n.º 2), preconizada no DL 54/2018 como suporte de primeira linha à aprendizagem e à inclusão de todos os alunos e, por conseguinte, para atender a diversidade. Tendo presente que não só as perceções e crenças de diversidade e de DP determinam as práticas letivas dos docentes, mas também os fatores ambientais podem constituir um elemento facilitador ou condicionante das práticas inclusivas, consideramos pertinente examinar os seus contextos profissional e escolar.

Como base para investigar a problemática, formulámos três perguntas de partida para examinar as práticas letivas dos docentes de EFL no contexto da EI:

1. Quais são as percepções e crenças, dos docentes de EFL, de diversidade na sala de aula no âmbito da EI?
2. Quais são as percepções e crenças, dos docentes de EFL, de diferenciação pedagógica, alunos-alvo e implicações pedagógicas desta medida (DL 54/2018, Art.º 8.º, n.º 2, alínea a))?
3. Que fatores são identificados pelos docentes de EFL como facilitadores e/ou condicionantes ao tentar dar resposta à diversidade na sala de aula?

Com a finalidade de compreender as práticas letivas dos docentes de EFL e os processos de implementação da EI nos seus contextos de lecionação, estabelecemos como objetivo geral: conhecer o impacto que o DL 54/2018 teve na prática letiva dos docentes de EFL.

A fim de operacionalizar o objetivo geral, definimos três objetivos específicos em estreita ligação com as três perguntas de partida:

1. Identificar as percepções e crenças dos docentes de EFL sobre um dos conceitos-chave subjacente à EI no quadro legal que a suporta, nomeadamente, a diversidade na sala de aula.
2. Analisar as percepções e crenças dos docentes de EFL acerca de um dos conceitos-chave patente no quadro legal que sustenta a EI, designadamente a diferenciação pedagógica, alunos-alvo e implicações pedagógicas da medida (DL 54/2018, Art.º 8.º, n.º 2, alínea a)).
3. Explorar as dinâmicas das escolas, designadamente os fatores – circunstâncias, contextos, intervenientes, atitudes, práticas e tensões – que os docentes de EFL apontam como facilitadores ou condicionantes ao tentar dar resposta à diversidade na sala de aula.

O presente relatório apoia-se nas seguintes linhas mestras:

- na base, o quadro legislativo que sustenta a EI, especificamente, o suporte legal para os conceitos de diversidade e de DP, assim como as linhas de orientação para

- a organização interna das escolas preconizadas pela tutela: PASEO (Martins (coord.), 2017), DL 54/2018<sup>22</sup>, DL 55/2018, Aprendizagens Essenciais de Inglês [AE]);
- na conceptualização do conceito diversidade através do cruzamento da teoria bioecológica de Bronfenbrenner com a hierarquia das necessidades de Maslow;
  - nas perspetivas de DP de Tomlinson (2008; 2014; 2017; Tomlinson & McTighe, 2006) e de Heacox (2006; 2017), com algumas referências a Hattie (2012), entre outros;
  - nas metodologias de ensino de EFL, em particular a abordagem eclética, na era de *Post-Method* (Prabhu, 1990, e Kumaravadivelu, 1994, mencionados por Thornbury, 2009, e Richards & Rodgers, 2001);
  - no suporte conceptual para *mindset* (Dweck, 2006; 2014), perceção, crenças, atitudes e agência dos docentes de EFL (Williams et al., 2015);
  - nos conceitos eficácia coletiva (Donohoo, Hattie & Eells, 2018), cultura organizacional, ou cultura de escola (Barroso, 2004; Carvalho, 2006), e *ethos* da escola (EASIE, 2010);
  - na remissão para a *O Perfil de Professores Inclusivos*, proposto pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial<sup>23</sup> (AEDEE) em 2012.

Deste modo, a estrutura deste trabalho está organizada do seguinte modo:

No Capítulo I, Enquadramento Teórico-Conceptual, no qual, após um destaque sucinto dos principais eventos que conduziram ao novo regime educativo em Portugal, é explicitada a articulação interna do quadro legal que suporta a EI, o PASEO (Martins (coord.), 2017), o DL 55/2018 e o DL 54/2018, as AE de Inglês; bem como as implicações desta mudança de paradigma.

Adotando o ponto de vista do docente, prossegue-se com a conceptualização de diversidade suportada pelo cruzamento da teoria bioecológica de Bronfenbrenner com a hierarquia das necessidades de Maslow, para exemplificar as diferentes dimensões

---

<sup>22</sup> E Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro.

<sup>23</sup> A *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (EASIE) denominava-se anteriormente *European Agency for Development in Special Needs Education*, em português, Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial [AEDEE].

que envolvem um indivíduo em crescimento, e que podem ter eventual impacto na sala de aula.

O conceito de DP é essencialmente explorado do ponto de vista de autores como Tomlinson (2008; 2014; 2017; Tomlinson & McTighe, 2006) e Heacox (2006; 2017), por terem largamente contribuído para o desenvolvimento e divulgação desta prática, com pontuais referências a outros autores.

No tocante às metodologias de ensino de EFL, é sucintamente discutida a abordagem eclética, na era de *Post-Method* (Prabhu, 1990, e Kumaravadivelu, 1994, mencionados por Thornbury, 2009, e Richards & Rodgers, 2001), como tendo sido, de certa forma, pioneira, no reconhecimento de que a multiplicidade de métodos aumenta a probabilidade de atender à diversidade.

São ainda alvo de breve discussão as implicações que o *mindset* (Dweck, 2006; 2014), as percepções, crenças, atitudes e agência dos docentes de EFL (Williams et al., 2015) têm nas práticas dos docentes e, conseqüentemente, na resposta à diversidade de alunos.

A eficácia coletiva (Donohoo et al., 2018), a cultura organizacional, ou cultura de escola (Barroso, 2004; Carvalho, 2006), e *ethos* da escola (EASIE, 2010), são conceitos observados por impactarem nas práticas letivas, podendo facilitar ou dificultar a resposta à diversidade na sala de aula.

Pela sua pertinência no momento atual, o *Perfil de Professores Inclusivos*, proposto pela AEDEE (2012) é igualmente uma referência contínua relativamente às noções-chave práticas pedagógicas inclusivas, lideranças e *ethos* da escola.

No Capítulo II, Metodologia, é apresentado o desenho da investigação e a fundamentação dos caminhos tomados para responder às perguntas de partida: a população e o contexto empírico do estudo; os instrumentos de recolha de dados, designadamente inquérito por questionário misto e inquérito por entrevista semiestruturada; e o método de análise dos dados colhidos, de caráter essencialmente qualitativo. Dadas as limitações da recolha de dados através de um só instrumento,

optámos por recorrer a dois instrumentos, o que permitiu enriquecer os resultados finais através da triangulação dos dados.

No Capítulo III, Apresentação, Discussão e Análise dos Resultados, os resultados obtidos são apresentados, discutidos e analisados à luz do enquadramento legal e teórico-conceptual.

Nas Conclusões, referem-se as limitações e implicações deste estudo, fazendo-se algumas sugestões que poderão constituir-se como pistas para estudos futuros.

# I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Inclusão é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes. Equidade é para garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância. (UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasília: UNESCO, p. 13)

There are many ways to think about how student variance shapes students' school experiences. A teacher who arrives in the classroom with elegant curriculum is likely to stand before students of advanced ability and students who come trailing disabilities, students from poverty and students from plenty, students who dream bold dreams and students who do not believe dreams are worth their time, students who speak the language of power and students to whom that language is unfamiliar, students who are compliant and those who challenge authority on every hand, students who trust and those who are damaged and devoid of trust. To pretend those differences do not matter in the teaching/learning process is to live in an illusion. (Tomlinson & McTighe, 2006, p. 16)

[O] presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. (DL 54/2018, Preâmbulo, p. 2918)

## 1. Alguns passos conducentes à educação inclusiva

Para se falar de Diferenciação Pedagógica, importa perceber o enquadramento legal, ao nível internacional e nacional, que envolve esta medida educativa. Deste modo, apresentamos um breve historial do quadro legislativo mais recente que sustenta a pedagogia diferenciada na sala de aula no contexto da Educação Inclusiva.

Em traços gerais, é com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas (1959), que se reconhece o direito à educação não só da criança (Princípio 7.º, p. 3), mas também da criança que apresente um quadro de deficiência (Princípio 5.º, p. 3). Décadas mais tarde, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989<sup>24</sup>), consagra o direito à educação e “o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades” (Art.º 28.º, n.º 1, p. 23), declarando que os Estados Partes “[e]ncorajam a organização de diferentes sistemas de

---

<sup>24</sup> Ratificada por Portugal em 1990.

ensino secundário, geral e profissional, tornam estes públicos e acessíveis a todas as crianças” (*Ibidem* alínea b), p. 23). O direito ao efetivo acesso à educação inclui a criança com deficiência, à qual devem ser assegurados a sua integração social e o seu desenvolvimento pessoal, cultural e espiritual (Art.º 23.º, n.º 3, p. 20).

Após uma longa caminhada, com a assinatura da Declaração de Salamanca (1994) começa a desenhar-se uma escola que acolha todos, preconizando-se a inclusão das crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino<sup>25</sup>.

Para efetivar a inclusão, a escola deve acolher e adaptar-se a todas as crianças<sup>26</sup>, colocá-las no centro da aprendizagem e criar condições para responder às suas necessidades: “As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança capaz de responder às necessidades” (Declaração de Salamanca, 1994, p. *viii*).

No âmago da adoção de tal pedagogia está a conceção transformadora de que toda a criança, independentemente das suas circunstâncias, é única, detém vontade própria, possui potencial para construir aprendizagens e manifesta necessidades<sup>27</sup> (Declaração de Salamanca, 1994, p. *viii*). Estas características reconhecidas na criança irão materializar-se nas práticas educativas através da DP, uma das noções centrais da EI explorada neste estudo.

---

<sup>25</sup> “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.” (Declaração de Salamanca, 1994, pp. 11-12)

<sup>26</sup> “Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e das diversidades educativas especiais.” (*Ibidem*, p. *viii*)

<sup>27</sup> “Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, que devem ser respeitadas” (*Ibidem*, p. *viii*).

Em 2006, vários países, entre os quais Portugal, assumem o compromisso de garantir uma EI<sup>28</sup> quando se reitera, na AGNU<sup>29</sup> em Nova Iorque, a confirmação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>30</sup>.

Em resposta aos últimos avanços em direção a uma escola inclusiva, surge o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro (DL 3/2008), um diploma legal inovador que promove a educação “democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” (Preâmbulo, p. 154), propondo que o sistema educativo responda “à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos” (*Ibidem*). Contudo, este normativo circunscreve-se aos alunos

com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (DL 3/2008, Capítulo I, Art.º 1.º, n.º 1, p. 155)

Neste enquadramento, a elegibilidade para usufruir de medidas de suporte ao processo de ensino e de aprendizagem depende de um processo de referenciação (DL 3/2008, Art.º 5.º) e de avaliação (*Ibidem*, Art.º 6.º), com base em diagnóstico realizado por profissionais de saúde, do qual provém um relatório com referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde<sup>31</sup>, que atesta que o aluno apresenta necessidades educativas especiais de carácter permanente. Embora o DL 3/2008 reconheça que “[t]odos os alunos têm necessidades educativas” e preconize práticas educativas que assegurem “a gestão da

---

<sup>28</sup> “1 - Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida, direccionados para:

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e sentido de dignidade e auto-estima e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, liberdades fundamentais e diversidade humana;  
b) O desenvolvimento pelas pessoas com deficiência da sua personalidade, talentos e criatividade, assim como das suas aptidões mentais e físicas, até ao seu potencial máximo.” (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006, Art.º 24.º, n.º 1, a) e b), p. 11)

<sup>29</sup> Assembleia Geral das Nações Unidas.

<sup>30</sup> Mais tarde reforçado na “Declaração de Lisboa sobre a Equidade Educativa” (2015).

<sup>31</sup> DL 3/2008, Capítulo II - “Procedimentos de referenciação e avaliação”, Artigos 5.º, 6.º e 7.º (p. 156).

diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos” (Preâmbulo, p. 154), um leque significativo de crianças e jovens que apresentam dificuldades de vária ordem, incluindo de aprendizagem e/ou de adaptação, acaba muitas vezes excluído do sistema por não se enquadrar no âmbito deste diploma legal.

Apesar de reconhecerem o “esforço inicial para integrar os alunos especiais nas escolas de ensino regular”, Gaitas e Morgado (2010) salientam que “[a] avaliação das necessidades dos alunos era sustentada por um modelo clínico e psicométrico, ou seja, um paradigma médico-pedagógico (Felgueiras, 1994), em que as necessidades das crianças eram percebidas como défices individuais” (p. 362). Segundo esta abordagem, a resposta a cada criança era mais eficaz se se identificasse a natureza do seu problema do ponto de vista clínico e “a intervenção assumia uma natureza essencialmente remediativa” (Dyson & Millward, 1997, como citado em Gaitas & Morgado, 2010, p. 362). Nas palavras de Delaney (2016), no contexto do modelo médico(-prescritivo) de educação, o aluno é visto como alguém que apresenta um problema que pode ser diagnosticado, rotulado e tratado. Trata-se de uma visão predominantemente centrada nas dificuldades, deficiência e incapacidades dos alunos, apontando para uma resposta baseada na “individualização e personalização das estratégias educativas” e a eventual ativação de apoios especializados (DL 3/2008, Preâmbulo, pp. 154-155). De facto, a primeira medida enunciada é o apoio pedagógico personalizado (*Ibidem*, Capítulo IV, Art.º 16.º, alínea *a*), p. 158), sendo prática comum nas escolas retirar o aluno com *necessidades educativas especiais de carácter permanente* da sala de aula para usufruir de apoio especializado do docente de educação especial, quando definido no seu programa educativo individual (PEI), em função do seu perfil de funcionalidade (Art.º 9.º, n.º 2 e n.º 3, alíneas *g*) e *h*) p. 157).

À conceção clínica de Educação Especial, assente na integração dos alunos elegíveis, sustentada pelo DL 3/2008, opõe-se o modelo de EI, de carácter eminentemente social, que irá ser adotado em Portugal dez anos mais tarde. Referindo-se ao modelo social por oposição ao médico-prescritivo, Delaney (2016) salienta as principais diferenças:

This model assumes that human differences are normal and that society must adapt to the needs of the person, rather than the person having to change to fit into society. The social model means we must work together to overcome barriers to learning for students with SEN, and adapt our teaching strategies and schools accordingly. (Delaney, 2016, p. 13)

Em 2018, é promulgado o DL 54/2018, que vem consolidar em termos legislativos a implementação plena da EI e alterar o paradigma da educação. Filiado na tomada de consciência da irrefutável realidade da diversidade humana e do potencial que isso representa, o atual quadro legal, de base humanista e natureza predominantemente social, perspectiva cada aluno no seu todo, valorizando-o como pessoa única e completa. Todas as crianças e jovens possuem *potencialidades, expectativas e necessidades* de aprendizagem. Cabe à escola, em particular, e à sociedade, em geral, criar uma sinergia que assegure respostas globais, diferenciadas, ajustadas, holísticas e centradas no aluno, proporcionando a sua efetiva participação e sentido de pertença na vida escolar e na sociedade, promovendo as condições para uma autêntica equidade (DL 54/2018, Preâmbulo, p. 2918). Neste contexto, surgem, entre outras, as medidas universais, que, tal como o próprio nome indica, são dirigidas a todos os alunos. Na Figura 1, destacam-se cronologicamente os marcos mais significativos e mais recentes, ao nível mundial, desta caminhada em direção à inclusão e, em paralelo, as grandes mudanças no sistema educativo português.

**Figura 1** - Friso cronológico: marcos significativos que impulsionaram a implementação da escola inclusiva<sup>32</sup>.



Os três documentos legais mais recentes no contexto português, referidos na Figura 1 acima, PASEO (Martins (coord.), 2017), DL 55/2018 e DL 54/2018, de matriz humanista

<sup>32</sup> Cruz, M., Guilherme, C. & Ribeiro, F. (2018) *Friso cronológico: marcos significativos que impulsionaram a implementação da escola inclusiva*. (Adaptado).

e articulados entre si, oferecem os princípios básicos promotores da mudança de paradigma na educação em Portugal: privilegiar o ensino orientado por competências, incrementar a aquisição de literacias múltiplas consentâneas com a complexidade de solicitações do século XXI; outorgar às escolas autonomia para flexibilizar o currículo, fomentar o trabalho de projeto, colocar a ênfase na avaliação *para* a aprendizagem (AF); e abraçar e celebrar a diversidade na sala de aula, adotar o DUA e a abordagem multinível para efetivar a EI.

Com o intuito de facilitar a transição para a vida ativa e preparar os alunos para os novos desafios colocados a um mundo em permanente mudança, o PASEO (Martins (coord.), 2017) “afirma-se [...] como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo” (p. 8), respeitando “o caráter inclusivo e multifacetado da escola” (*Ibidem*). “[I]ndependentemente dos percursos escolares” (*Ibidem*), as aprendizagens, no centro do processo educativo, devem ser orientadas por competências<sup>33</sup> e valores. Segundo Perrenoud (2003), “[o]s currículos por competências podem contribuir para dar sentido ao saber, ligando-os mais explicitamente à ação”.

Numa abordagem interdisciplinar, holística e integrada, e no reconhecimento do caráter dinâmico da sociedade e do conhecimento, o PASEO propõe dez áreas de competências, alicerçadas em princípios, na visão de aluno e em valores, inspirando-se nos quatro pilares da educação<sup>34</sup> de Delors (1996), nos sete saberes<sup>35</sup> de Edgar Morin (1999) e em linha com os objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU (2015)<sup>36</sup>, promovendo a autonomia, responsabilidade e uma cidadania inclusiva (Martins (coord.), 2017, pp. 5-6).

---

<sup>33</sup> O desenvolvimento do planeamento curricular deve centrar-se nas áreas de competências consignadas no PASEO (DL 55/2018, Art.º 19.º, n.º 1 - “Prioridades e opções curriculares estruturantes”).

<sup>34</sup> Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser (Delors, 1996).

<sup>35</sup> “Les cécités de la connaissance: l’erreur et l’illusion; les principes d’une connaissance pertinente; enseigner la condition humaine; enseigner l’identité terrienne; affronter les incertitudes; enseigner la compréhension; l’éthique du genre humain.” (Morin, 1999)

<sup>36</sup> O ODS n.º 4 visa “Garantir a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (“SDG 4 is to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”). (UNESCO, 2015)

Para que os alunos possam adquirir e alargar múltiplas literacias, as áreas de competências constituem-se como abrangentes, transversais e de natureza diversa: “cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática” (Martins (coord.), 2017, p. 9), e “agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (*Ibidem*). A abrangência e transversalidade das áreas de competências fundamenta-se numa visão sistémica do mundo, um mundo complexo que solicita análise e respostas multidisciplinares.

Apresentamos as ideias principais propostas pelo documento que apontam para uma definição de *competências*, subjacentes às Áreas de Competências (Quadro 1).

**Quadro 1** – Competências: combinações complexas de natureza diversa e transversal.

Conhecimento	Factual	Aprender a conhecer	Linguagens e textos
	Conceptual	Aprender a conhecer	Informação e comunicação
	Processual	Aprender a fazer	Pensamento crítico e criativo
	Metacognitivo	Aprender a aprender	Raciocínio e resolução de problemas
Capacidades	Cognitivas	Aprender a fazer	Saber científico, técnico e tecnológico
	Psicomotoras	Aprender a fazer	Desenvolvimento pessoal e autonomia
Atitudes	Habilidades sociais	Aprender a viver juntos, viver com os outros	Relacionamento interpessoal
	Habilidades organizacionais	Aprender a fazer	Bem-estar saúde e ambiente
	Valores éticos	Aprender a ser	Sensibilidade estética e artística
			Consciência e domínio do corpo

A aquisição e desenvolvimento das competências e valores propostos promovem um futuro cidadão capaz de mobilizar as aquisições para intervir, tomar decisões livres e fundamentadas, participar de forma ativa, cívica, inclusiva, consciente e responsável (PASEO, 2017, p. 10). Sendo o PASEO um documento matricial na organização de todo o sistema educativo, advogando aprendizagens orientadas por competências em todo o processo educativo, decorrem daí algumas implicações na operacionalização das Metas Curriculares e das Aprendizagens Essenciais (AE): os conteúdos programáticos devem ser explorados em harmonia com as áreas de competências propostas. Cada área curricular é chamada a contribuir “para o desenvolvimento de todas as áreas de competências” (*Ibidem*, p. 8) e ao nível da ação educativa encorajam-se “alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (*Ibidem*, p. 31). Nas suas planificações e na sala de aula, os professores são desafiados a interligar os conteúdos “a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno”, a estimular o questionamento da

realidade, a integrar os saberes, a fomentar o desenvolvimento de projetos, a “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem”, a contemplar formas de trabalho diversificadas e a dar voz e *empowerment* aos alunos, promovendo intencionalmente “atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões” (*Ibidem*). O modo como esta articulação pode ser alcançada é sugerida nas AE<sup>37</sup>.

Refletindo a multiplicidade de conhecimentos, habilidades e capacidades humanas, é possível estabelecer algum paralelo, por um lado, com a proposta de Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1983), por outro, com as competências da educação do século XXI, *Communication, Critical thinking, Collaboration* e *Creativity*, também referidas como competências globais ou os 4 Cs, mais tarde, expandidas para os 6 Cs com as propostas de Brian Miller (2015), *Connectivity* e *Citizenship*, e de Michael Fullan (2015), *Character education* e *Culture* (Anugerahwati, 2019) (Quadro 2).

**Quadro 2** - Inteligências Múltiplas (Gardner), Áreas de Competências (PASEO) e os 6 Cs.

Inteligências Múltiplas de Gardner	Áreas de Competências (PASEO)	6 Competências da Educação do Século XXI (6 Cs) de Miller e Fullan
Linguística	Linguagens e Textos Informação e Comunicação	Comunicação e Conectividade
Lógica-Matemática	Raciocínio e Resolução de Problemas Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	Pensamento Crítico e Criatividade
Interpessoal	Relacionamento Interpessoal	Colaboração e Cidadania / Cultura
Intrapessoal	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	Caráter
Naturalista	Sensibilidade Estética e Artística	Cultura
Musical	Saber Científico e Tecnológico	
Espacial	Consciência e Domínio do Corpo	
Corporal-Cinestésica	Bem-Estar, Saúde e Ambiente	
Existencial		
Espiritual		

<sup>37</sup> Articulação com o PASEO proposta nas AE de Inglês do 3º Ciclo do Ensino Básico (2018): “A aprendizagem de uma língua estrangeira concorre para a construção das competências-chave definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Nos domínios da linguagem, informação e comunicação, promove o conhecimento de uma metalinguagem facilitadora da aquisição de outras línguas, desenvolve a capacidade de pesquisa e validação de informação e alarga a competência de comunicação e interação com o outro, mobilizando formatos, meios e recursos diversos. Potencia ainda situações e experiências que estimulam competências cognitivas tais como o raciocínio lógico, o pensamento crítico e a criatividade na gestão de projetos e resolução de problemas. Traduz-se também na construção de uma identidade própria de cidadão global na relação com os outros, alicerçada em atitudes e valores, tais como o respeito pelo outro, pela cultura anglo-saxónica, bem como pelas restantes culturas no mundo, a responsabilidade e a cooperação entre indivíduos e povos com repercussões individuais e coletivas.” (p. 1)

Tal como o plural do título indica (*Perfil dos Alunos*), no horizonte das expectativas do documento estão todos os alunos, não para uniformizar, mas para que, na sua diversidade, todos tenham oportunidade de crescer no seu elemento e os seus talentos possam emergir e desenvolver-se.

A tónica no *saber e saber fazer* requer que os professores adotem “princípios e estratégias pedagógicas e didáticas” e que explorem “a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem [...], para que se produza uma apropriação efetiva de conhecimentos, capacidades e atitudes” (*Ibidem*, p. 32). Para que cada um dos alunos possa desenvolver o seu potencial máximo e atingir o *perfil*, as escolas devem organizar-se, com base no seu projeto educativo e nos normativos legais, que lhes permitem flexibilizar o currículo e apoiar a aprendizagem e a inclusão dos seus alunos, e centrar o processo ensino-aprendizagem nos alunos.

O DL 55/2018 propõe a flexibilidade curricular, o trabalho de projeto e a AF como motores da aprendizagem e da EI. Alinhado com os desígnios do DL 54/2018 e do PASEO (Martins (coord.), 2017), o DL 55/2018 anuncia no preâmbulo que o governo “assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas [...], promovendo o sucesso educativo e [...] a igualdade de oportunidades” (DL 55/2018, Preâmbulo, p. 2928), propósitos estes “já inscritos na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro” (*Ibidem*), mas que não foram “plenamente atingidos” (*Ibidem*).

Para tal, o presente diploma confere, às escolas, autonomia para gerir o currículo em harmonia com o seu próprio projeto educativo para que o ensino e a aprendizagem possam ser desenvolvidos em função do seu contexto geográfico, histórico, económico, social, em suma, local. A autonomia e a flexibilidade outorgadas permitem às escolas um “desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (*Ibidem*), concorrendo para que todos os alunos possam atingir o *perfil* no final do seu percurso académico, de acordo com o disposto no PASEO (Martins (coord.), 2017).

Advogando uma aprendizagem centrada no aluno, e em consonância com o proposto no PASEO, o normativo preconiza como fundamental a valorização do “desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens de diferentes disciplinas” (DL 55/2018, Art.º 4.º, alínea *i*), p. 2931) e a promoção do “papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagem significativas” (DL 55/2018, Preâmbulo, alínea *v*), p. 2929; Art.º 19.º, alínea *e*), p. 2935).

No tocante à avaliação, a ênfase é colocada na avaliação formativa como “parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação” (DL 55/2018, Art.º 22.º, n.º 1, p. 2936).

À luz do diploma legal, “as dinâmicas de avaliação das aprendizagens” são o elemento-chave que permite agir de forma proativa e preventiva, tomando decisões pedagógicas decorrentes de um “acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos” (Preâmbulo, alínea *vi*), p. 2929). Neste prisma, o papel primordial da avaliação é o de “[i]nformar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar” (DL 55/2018, Art.º 22.º, n.º 4, alínea *a*), p. 2936), componente indissociável da DP: “A informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos” (DL 55/2018, Art.º 24.º, n.º 2, p. 2937) e deverá envolver os alunos no processo de autorregulação (DL 55/2018, Art.º 24.º, n.º 5, p. 2937), fomentando a sua corresponsabilização pelas aprendizagens.

Com o propósito de dar resposta à heterogeneidade dos alunos e garantir a EI, propõe-se um ensino “assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão” (DL 55/2018, Art.º 4.º, alínea *c*), p. 2930).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (DL 54/2018) estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Com este documento, o entendimento de que há alunos com

*necessidades educativas especiais* é extinguido e substituído por alunos com *necessidades educativas*, que podem ser temporárias ou permanentes, expandindo e concretizando em termos legais a proposta gizada pela Declaração de Salamanca (1994).

Adicionalmente, é abolida a necessidade de rotular os alunos que apresentem algum tipo de diagnóstico com o termo *necessidades educativas especiais*<sup>38</sup>: “[a]fasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir” (DL 54/2018, Preâmbulo, p. 2919). De facto, as necessidades educativas *não* são forçosamente inerentes a condições decorrentes de perturbações do neurodesenvolvimento dos indivíduos ou de determinados quadros clínicos. Todo o indivíduo saudável e/ou que apresente um desenvolvimento típico para a sua idade, em qualquer altura, pode necessitar de suporte à aprendizagem e à inclusão (DL 54/2018, Preâmbulo, p. 2919).

Com efeito, qualquer um nós, num ou noutra disciplina, pode apresentar necessidades educativas. Segundo Tomlinson (2017), o aluno avançado, pode precisar de desafios, o aluno com dificuldades pode, com o devido suporte, brilhar nalguma área por descobrir; o aluno médio, pode se revelar, a qualquer momento, como um perito numa dada matéria (pp. 19-33).

Nesse pressuposto, o ato de categorizar os alunos *per se* não oferece ao professor muitos indicadores relativamente ao modo como pode adequar o ensino:

Indeed, in our experience of collaborating with school teams, we have found that using diagnostic labels to describe a student’s disability is not the most informative way of learning about the student. Although diagnoses are relevant, discussions that center on how individual students’ disabilities manifest in the classroom and in their lives yield much richer, more informative, and more useful data for interacting with and instructing those students. (Sánchez-López & Young, 2018, p. 26)

Na realidade, rotular os alunos pode contribuir não só para baixar as expetativas dos professores e do próprio aluno, mas também para gerar previsões negativas baseadas em ideias preconcebidas (Jung et al., 2019; Hattie, 2012).

---

<sup>38</sup> O termo “especiais” desaparece da linguagem legal, com a exceção da referência a crianças e alunos com *necessidades de saúde especiais*, i.e., cuja situação clínica possa implicar um apoio específico à sua condição.

Subjacente a esta mudança de perspectiva está o conceito amplo de diversidade humana. No universo humano, a diversidade é a norma. O quadro legal vigente vem reforçar o direito universal à educação<sup>39</sup> e apontar para uma conceção de *diversidade* com implicações pedagógicas que remetem para uma mudança clara de paradigma na educação, nomeadamente para a consagração do princípio da equidade<sup>40</sup> (DL 54/2018, Art.º 5.º, n.º 1, p. 2921)<sup>41</sup>.

O corolário desta premissa reflete-se nas propostas do normativo: a centralidade do currículo, as opções metodológicas – o DUA e a abordagem multinível no acesso ao currículo (DL 54/2018, Preâmbulo, p. 2919) –, o envolvimento de todos os intervenientes no ensino-aprendizagem e o compromisso de um “processo de mudança cultural, organizacional e operacional” para cumprir os desígnios da EI (DL 54/2018, Art.º 5.º, n.º 2, p. 2921<sup>42</sup>).

A abordagem multinível compreende “um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos alunos às mesmas” (Pereira (coord.), 2018, p. 18). Estas medidas estão organizadas por níveis de intervenção, que variam em termos do tipo, intensidade e frequência e são determinadas em função da resposta dos alunos às mesmas (*Ibidem*, p. 20).

As medidas podem não só ser acionadas em qualquer momento que se comprove necessário, mas também ser retiradas sempre que se verifique que o aluno já não

---

<sup>39</sup> Princípio da educabilidade universal: “a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidades de aprendizagem e de desenvolvimento educativo” (DL 54/2018, Art.º 3.º, alínea a), p. 2920)

<sup>40</sup> Princípio da equidade: “a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (DL 54/2018, Art.º 3.º, alínea b), p. 2920)

<sup>41</sup> “As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.” (DL 54/2018, Art.º 5.º, n.º 1, p. 2921)

<sup>42</sup> “As linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização.” (DL 54/2018, Art.º 5.º, n.º 2, p. 2921)

precisa daquele suporte, respeitando os princípios da personalização <sup>43</sup> e da interferência mínima (DL 54/2018, Art.º 3.º, alíneas *d*) e *h*), p. 2920). Neste modelo de intervenção, o currículo e a aprendizagem são centrais (Pereira (coord.), 2018, p. 20), *privilegiando-se* a atuação proativa e preventiva (*Ibidem*, p. 19). Como tal, a AF (ou avaliação *para* a aprendizagem) tem um papel preponderante, pois é através de uma monitorização sistemática da resposta dos alunos à intervenção que se podem tomar decisões (Pereira (coord.), 2018, p. 21; DL 54/2018, Art.º 7.º, n.º 3, p. 2921).

As Medidas universais (DL 54/2018, Art.º 8.º) são entendidas como as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão para todos os alunos, “incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais” (DL 54/2018, Art.º 8.º, n.º 3, p. 2921). Assim, pode-se afirmar que estas são as medidas por excelência da EI. Elas destinam-se a todos e a cada um dos alunos, independentemente de alguns poderem necessitar de um conjunto integrado de medidas mais amplo. Nesta lógica, as medidas universais são “da responsabilidade de todos” (Pereira (coord.), 2018, p. 19), logo, todos os professores são convocados para atuar de forma proativa, preventiva e intencional para que todas as crianças e jovens em idade escolar possam usufruir de uma intervenção de carácter universal que acautele a sua participação na vida escolar, o acesso ao currículo, o seu sucesso, a sua plena inclusão e o seu crescimento enquanto cidadãos do século XXI.

Para acautelar a exequibilidade da transição de paradigma educativo, a tutela irá monitorizar o processo da implementação efetiva do modelo de educação inclusiva.

Sem prejuízo das competências gerais previstas na lei e no respeito pela autonomia de cada escola, cabe à Inspeção-Geral da Educação e Ciência acompanhar e avaliar especificamente as práticas inclusivas de cada escola, designadamente a monitorização e verificação da regularidade na constituição de turmas e na adequação do número de alunos às necessidades reais, bem como no modo como a escola se organiza e gere o currículo, com vista a fomentar a eficácia das medidas de suporte à aprendizagem, garantindo uma educação inclusiva para todos. (DL 54/2018, Art.º 33.º, n.º 3, p. 2927)

A cada cinco anos, o membro do Governo da área da educação promove uma avaliação da aplicação do presente decreto-lei com vista à melhoria contínua da educação inclusiva. (Lei 116/2019, de 13 de setembro, Art.º 33.º, n.º 6, p. 34)

---

<sup>43</sup> O princípio da personalização deverá conduzir ao “planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível” (DL 54/2018, Art.º 3.º, alínea *f*), p. 2920).

## 2. Pedagogia diferenciada e diversidade de necessidades educativas – chegar a todos porque somos todos diferentes

Entre os preditores de sucesso escolar encontram-se as dinâmicas pedagógicas potenciadas não apenas ao nível individual, mas também ao nível da organização da turma em que cada aluno se insere. Entre estas dinâmicas, a diferenciação pedagógica em sala de aula é absolutamente fundamental para que seja possível mais inclusão. Para que a diferenciação seja possível, os grupos constituídos devem ter uma dimensão que a favoreça. (Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho, Preâmbulo, p. 17174-(4))

[Students come] to school not so much seeking mastery of geometry and proficiency in paragraph writing as seeking themselves. [L]ike all humans, they are looking for a sense of their own meanings, roles, and possibilities. They come wanting to make sense of the world around them and their place in that world. Toward that end, they come to the classroom first looking for things like affirmation, affiliation, accomplishment, and autonomy (Tomlinson, 2003). [...] Quality curriculum should play a central role in meeting the core needs of students for affirmation, affiliation, accomplishment, and autonomy, but it is the teachers' job to make the link between the basic human needs of students and curriculum." (Tomlinson & MacTighe, 2006, pp. 15-16)

Este estudo tem o seu enfoque na alínea *a*) A diferenciação pedagógica (DL 54/2018, Art.º 8.º, n.º 2), a primeira medida universal de suporte à aprendizagem e inclusão de todos os alunos elencada no diploma, por conseguinte, a pedra angular da EI.

Em língua portuguesa, a denominação “diferenciação pedagógica”, também designada por “pedagogia diferenciada”, “diferenciação curricular” (Sousa, 2010) tem como equivalente em inglês *differentiated instruction* (“instrução diferenciada”), ou simplesmente *differentiation*. Algumas décadas atrás<sup>44</sup>, autores como Perrenoud (1986), Tomlinson (1995), Niza (1998)<sup>45</sup>, entre outros, já referem a diferenciação. A partir da publicação pioneira de Tomlinson, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, em 1999, a DP ganha popularidade (Blackburn, 2019) e surge um crescimento de publicações de autores, tais como Heacox (2002<sup>46</sup>; 2014; 2009; 2017); Sousa (2010); Cash (2011; 2017); Tomlinson<sup>47</sup> (2014; 2017); Tomlinson & MacTighe (2006); Tomlinson & Sousa (2011; 2018); e Blackburn (2019). A expressão DP

---

<sup>44</sup> A diferenciação é tão antiga quanto a escola, pois qualquer professor se depara com as diferenças dos alunos na aprendizagem, contudo, não é o âmbito deste estudo realizar uma revisão da literatura diacrónica.

<sup>45</sup> Nóvoa, A., Marcelino, F. e Ramos do Ó, J. (orgs.) (2015). “1998”. In Sérgio Niza. *Escritos sobre Educação* (2ª Ed.). Lisboa: Tinta da China.

<sup>46</sup> Tradução portuguesa (Porto Editora): 2006.

<sup>47</sup> Só Tomlinson publicou 300 livros, capítulos de livros, artigos e outros materiais para educadores.

contém dentro de si o vocábulo “diferenciação” que nos remete para “diferente”, apontando para um público-alvo variado, heterogéneo, diverso.

No contexto português, a DP é uma medida para ser usada por *todos* os professores com *todos* os seus alunos, pois assenta na ideia de que todos somos diferentes e de que turmas homogéneas não existem. Portanto, para falar de DP é preciso, antes de mais, clarificar que *diversidade* é essa que os professores têm à sua frente numa sala de aula.

É um facto indiscutível que a democratização do ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória<sup>48</sup> trouxeram, à escola, um público alargado, cada vez mais heterogéneo. Cada indivíduo tem características que o identificam com os seus pares, mas também que o distinguem e o tornam único. O DL 54/2018 vem propor que reconheçamos e valorizemos a mais-valia da diversidade dos nossos alunos, acolhendo as suas condições individuais e promovendo a equidade.

Neste estudo, propomo-nos perspetivar a diversidade na sala de aula, e na escola, sob o ponto de vista pedagógico, isto é, em articulação com a operacionalização pedagógica, particularmente com a diferenciação. Esta opção fundamenta-se no objeto e âmbito da EI, “todos e cada um dos alunos” (DL 54/2018, Preâmbulo, p. 2918), na primeira medida universal – a DP –, no realce dado à não categorização para intervir<sup>49</sup>, e nos documentos curriculares de referência, em especial o PASEO, que visa todos os futuros cidadãos. Antes de pensar na diversidade dentro da sala de aula, importa conhecer um pouco a população portuguesa.

Sumariamente, desde que a escolaridade é efetivamente obrigatória em Portugal, existindo mecanismos nas escolas, em parceria com outras instituições e organismos do estado<sup>50</sup>, para combater o absentismo e o abandono escolar, e sobretudo com o seu alargamento até aos 18 anos<sup>51</sup>, verifica-se que uma crescente heterogeneidade de alunos se tornou norma, sinal de um estado democrático. Conforme os dados

---

<sup>48</sup> E o contributo dos dispositivos legais para combater o absentismo e o abandono escolar.

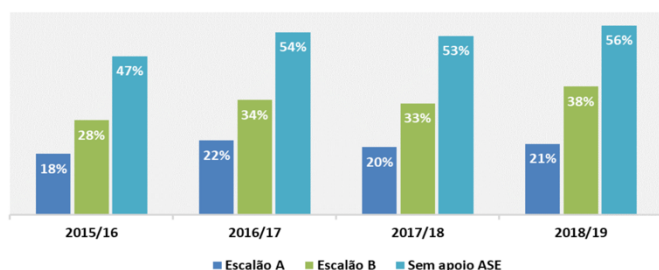
<sup>49</sup> “Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir.” (DL 54/2018, Preâmbulo, p. 2919)

<sup>50</sup> Tais como, CPCJ, Segurança Social, Escola Segura, entre outros.

<sup>51</sup> Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.

publicados pela DGEEC<sup>52</sup>, o número total de alunos em 2017/2018 é de 1.628.985, dos quais 1.304.398 frequentam o ensino público<sup>53</sup>. No ensino público, a população escolar, incluindo os migrantes recém-chegados, representa de forma transversal toda a sociedade portuguesa.

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE), a população residente em risco de pobreza ou exclusão social situa-se nos 21,6% (dados relativos a 26 de novembro de 2019), isto é, mais de dois milhões de portugueses, aproximadamente, vive com dificuldades económicas. Incluídos neste grupo estão crianças e jovens, alguns dos quais cumulativamente com um *historial/background* de imigração. Para exemplificar o impacto que os fatores socioeconómicos têm no sucesso dos alunos, observemos os gráficos relativos à percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos do 3.º ciclo do ensino básico geral<sup>54</sup> e dos cursos artísticos especializados, matriculados em escolas públicas, por escalão de apoio Ação Social Escolar (ASE), no arco temporal 2015/16 – 2018/19 (Gráfico 1) e à percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos dos cursos científico-humanísticos<sup>55</sup> matriculados em escolas públicas, por escalão de apoio ASE, no mesmo período temporal (Gráfico 2):



**Gráfico 1** – Percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos do 3.º ciclo do ensino básico geral e dos cursos artísticos especializados, matriculados em escolas públicas, por escalão de apoio ASE, 2015/16 – 2018/19. Fonte: DGEEC.

<sup>52</sup> Dados disponibilizados pela DGEEC até à data.

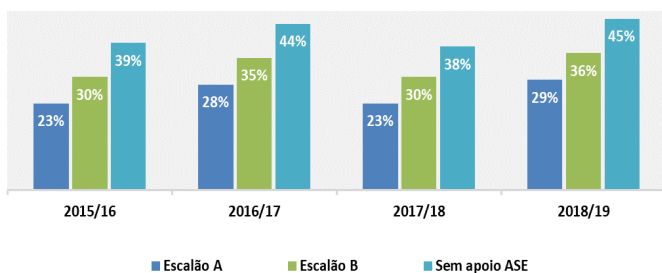
<sup>53</sup> A título de referência, 324.587 alunos frequentaram o ensino privado em 2019. Em média, verifica-se um número crescente de alunos que frequentam o ensino privado desde 1974, à exceção da Educação Pré-Escolar, em que a tendência se inverteu.

<https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela/5823671>

Fontes: DGEEC/ME-MCTES, PORDATA.

<sup>54</sup> Segundo a DGEEC, um aluno que obteve classificação positiva nas duas provas nacionais do 9º ano (Português e Matemática), após um percurso sem retenções nos 7º e 8º anos.

<sup>55</sup> Segundo a DGEEC, um aluno que obteve classificação positiva nos exames nacionais de duas disciplinas trienais do 12º ano, após um percurso sem retenções nos 10º e 11º anos de escolaridade.



**Gráfico 2** – Percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos dos cursos científico-humanísticos matriculados em escolas públicas, por escalão de apoio ASE, no mesmo período temporal. Fonte: DGEEC.

A leitura dos gráficos permite constatar que, quanto maior o apoio ASE, menor a percentagem de sucesso dos alunos. Tanto no 3.º ciclo como no secundário, parece existir uma correlação entre o capital económico das famílias e o grau de sucesso dos alunos.

Não só provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, há igualmente a registar as crianças e os jovens em idade escolar que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco, que, segundo o Relatório Anual 2019 da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CPCJ), 68.962 foram oficialmente acompanhados nesse ano.

Ainda, em conformidade com os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) disponíveis, registam-se 87.039 crianças e alunos com necessidades especiais de educação<sup>56</sup>, com Programa Educativo Individual ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro<sup>57</sup>, a frequentar escolas regulares, desde o pré-escolar ao ensino secundário. O Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH), aponta para “um crescimento acentuado (67%) do número total de estudantes com necessidades educativas especiais a frequentar escolas da rede pública”<sup>58</sup>. O “aumento particularmente expressivo (480%) ao nível do ensino secundário” dever-se-á “em boa parte ao alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, introduzido pelo Decreto-Lei n.º 176/2012”, segundo o ODDH.

<sup>56</sup> Mantemos a nomenclatura das necessidades especiais de educação, por ser esta a adotada no período em referência pelo Ministério da Educação.

<sup>57</sup> Em vigor no ano letivo a que se reporta a síntese de resultados.

<sup>58</sup> Dados referentes ao arco temporal 2010/11-2017/18, os únicos disponíveis até à data da publicação deste documento (ODDH, Dezembro, 2019).

As diferenças geográficas – urbanas, de bairro (freguesia), suburbanas, rurais, do litoral, do interior – também produzem diferenças culturais e na sala de aula, sobretudo nas cidades, frequentemente confluem diferentes culturas e subculturas.

A diversidade tem, pois, múltiplas configurações, incluindo as diferenças de género: os rapazes e as raparigas que o professor vai encontrar na sala de aula representam, genericamente, um pouco a amostra do universo, o espelho da sociedade contemporânea. Este breve retrato conduz-nos à reafirmação de que a diversidade é a realidade da escola, e também à necessidade de balizar o conceito.

Segundo Tomlinson e McTighe (2006), referindo-se à realidade norte-americana, com bastantes pontos em comum com outras sociedades ocidentais,

[T]eachers find it increasingly difficult to ignore the diversity of learners who populate their classrooms. Culture, race, language, economics, gender, experience, motivation to achieve, disability, advanced ability, personal interests, learning preferences, and presence or absence of an adult support system are just some of the factors that students bring to school with them in almost stunning variety. (Tomlinson & McTighe, 2006, p.1)

Os autores referem fatores endógenos, por exemplo, “raça” e “género”, fatores exógenos, tais como, “língua”, “situação económica” e “presença ou ausência de um sistema de apoio de adultos”, e ainda aspetos que congregam a combinação de fatores internos e ambientais, designadamente, “experiência”, “motivação para realizar”, todos eles com expressão na sala de aula. Cada indivíduo é uma entidade complexa composta por fatores biológicos, psicológicos e sociais, influenciado pelo, e influenciando nas suas interações, o ambiente em seu redor.

Para enquadrar a diversidade na sala de aula, propõe-se o cruzamento de dois modelos teóricos. Partindo da premissa que o desenvolvimento humano é influenciado por fatores internos, ambientais, pelos diferentes contextos sociais e culturais, e pelas interações realizadas no espaço e no tempo do percurso de vida de cada um, adota-se a perspetiva apoiada na teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner.

Segundo Walls (2017),

[T]he bioecological model is a framework for understanding human development that includes unique characteristics of individuals, the regular interactions they have with their environments, the contexts in which they are directly and indirectly situated, and time. The model integrates both proximal and distal influences on human development, taking into account how personal and contextual factors interact to produce varied results. [T]his theoretical perspective considers the “whole person” situated in context. (Walls, 2017, p. 26)

### Do ponto de vista da escola, uma abordagem ecológica

[p]ode ser usada para fornecer uma visão coesa das experiências educacionais pessoais e coletivas dos alunos, levando em consideração os contextos mais amplos que podem ter influência na aprendizagem do aluno (diretamente ou em conjunto com outros fatores) ao longo do tempo. (*Ibidem*, p. 27) (T.L.)

A autora considera que este enquadramento contextual se “[alinha] com outros modelos de ensino do “aluno integral”, pois promove a inclusão e abordagens de ensino e aprendizagem centradas no aluno” (*Ibidem*, p. 25, T.L.), “porque direciona a nossa atenção para o aluno *como um todo* e para os muitos fatores que influenciam a sua aprendizagem” (*Ibidem*, p. 31, itálico no original, T.L.).

No sentido de alargar a conceção de diversidade na sala de aula, sugere-se a combinação do modelo bioecológico com a perspetiva suportada pela teoria motivacional de Maslow. A hierarquia das necessidades de Maslow oferece uma visão das necessidades do ser humano em diferentes dimensões da experiência humana. Estas necessidades quando não são supridas podem afetar a forma como cada criança ou jovem responde na sala de aula.

Através do diálogo com os alunos, e até da leitura dos seus textos, o docente vai conhecendo várias das suas características e algumas das suas circunstâncias de vida, incluindo as transmitidas no conselho de turma pelo diretor de turma, mais conhecedor do processo dos alunos e com contacto privilegiado, ou não, com os pais ou encarregados de educação. À luz da perspetiva adotada, serão apontados alguns fatores nas vertentes contextual e sistémica (Bronfenbrenner), e afetiva e motivacional (Maslow), que *variavelmente* influenciam a socialização e as aprendizagens dos alunos.

A elaboração do quadro que se segue procura combinar alguns dos microsistemas onde os alunos interagem, as relações entre estes microsistemas (mesossistemas), as influências indiretas (exossistemas), as culturas e subculturas (representadas pela cor

bege) onde se inter-relacionam (macrossistemas), e a dimensão temporal das suas vivências (micro-, meso- e macrotemporal, o cronossistema) (Tudge, et al., 2009). Toda esta complexidade de contextos e as relações sinérgicas entre eles produzem dinâmicas e eventuais tensões que podem traduzir-se em necessidades não satisfeitas, em *diferentes* graus, representados pela escala de 1 a 10. Sem a pretensão de explorar exaustivamente os fatores implicados, apresentamos alguns exemplos que contribuem potencialmente para a heterogeneidade na sala de aula, cruzando as duas perspetivas bioecológica de Bronfenbrenner e a hierarquia das necessidades de Maslow (Quadro 3).

**Quadro 3** – Caracterização virtual da diversidade na sala de aula.

Bronfenbrenner, Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano  Maslow (1943) A Theory of Human Motivation	<b>Em casa</b>	<b>No bairro Na comunidade</b>	<b>Na escola</b>	<b>Na sala de aula</b>
Hierarquia das Necessidade	<u>Intervenientes:</u> Pais, família monoparental, padrasto/madrasta, irmãos, meios-irmãos, avós, EE, tutor Vizinhos	<u>Intervenientes:</u> Comunidade envolvente, instituições, solidariedade social	<u>Intervenientes:</u> Direção, professores, funcionários, alunos	<u>Intervenientes:</u> Professor, alunos do grupo-turma (pares)
Necessidades Fisiológicas  - 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10+	- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10+ - Alimentação (saudável / fome / consumo de alimentos processados?) - Horas de sono? - Conforto: tamanho da casa/agregado familiar? - Apresenta deficiência, perturbação, problema de saúde que possa requerer suporte ou medicação? - Cuidados maternais/paternais?	- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10+ - Médico de família? - Acessibilidades? - Serviços? - Apoios?	- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10+ - Traz alimentos para a escola? - Faz as refeições na escola? - Escalão A / B? - Acessibilidades?	- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10+ - Toma o pequeno- almoço? - Deita-se cedo? - Hidratação? Bebe água? - Conforto: tamanho da mesa e cadeira apropriado? - Necessita de suporte específico? Tecnologia de Apoio? Comunicação Aumentativa? Acessibilidades?
Segurança  - 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10+	- Orçamento familiar suficiente? - Fica em casa todo o dia sozinho? - Está exposto à internet sem vigilância parental? - Negligência, abusos, risco? Ameaças/Perigos? - Sinalização na CPCJ? - Proteção?	- Contexto geográfico/local? - Ambiente envolvente seguro? - Centro de saúde? - Vacinação?	- Vítima de Bullying? Bully? - Racismo? Xenofobia? - Comunidade escolar atenta? - Sinalização na CPCJ?	- Ambiente de sala de aula? - Adaptação e integração no grupo de turma? - Discriminação? - Arrisca? Tem medo de errar?
Sentido de Pertença  - 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10+	- Núcleo familiar estável / instável? - Dinâmica familiar? - Apoio familiar? - Algum acontecimento alterou a estrutura familiar?	- Há quanto tempo vive na comunidade? - Relações na comunidade? - Recurso a família alargada próxima?	- Há quanto tempo está na escola? - Projeto Educativo: que tipo de cultura de escola existe? - A cultura do aluno é	- Relação professor- aluno? - Professor como modelo de inclusão? - Cultura valorizada e representada na sala de aula?

		- Amigos no bairro/na comunidade?	reconhecida como válida e é valorizada? - O aluno identifica-se? - Sente-se acolhido? - Tem amigos/as na escola?	- Tipo de relacionamento com os pares? Tem amigo/a na turma? - Aluno participa em todas as atividades? - Atividades de cooperação ou de competição?
(Auto)Estima -1 2 3 4 5 6 7 8 9 10+	- Que história tem o aluno? - Contributo da família: como os elementos da família veem o aluno? Encorajam o aluno?	- Relações sociais que contribuem positivamente?	- Contributo do Projeto Educativo da escola / das atividades extra curriculares? - Impacto das relações sociais na escola?	- Valorização do trabalho do aluno? - O aluno tem voz e possibilidade de escolha? - Reconhecimento do seu esforço? - Aluno tem possibilidade de ter sucesso?
Realização Pessoal -1 2 3 4 5 6 7 8 9 10+	- Expetativas e ambições dos pais em relação ao filho? - Valor atribuído à escola pela família? Narrativa? - Possui livros? Computador? Internet? - Viaja? - Como passa os tempos livres?	- Ambiente estimulante? - Investimento em cultura e desporto? - Biblioteca? - Museus? - Concertos? - Cinema? - Facilidade de deslocar-se em transportes públicos?	- Cultura de escola: que expetativas são postas no aluno? - Investimento na Biblioteca? No Desporto? Nas ofertas extracurriculares?	- Expetativas do professor em relação ao aluno? - As atividades vão ao encontro dos interesses do aluno? - O aluno tem voz e possibilidade de escolha? - Aluno tem possibilidade de ter sucesso?

A complexa combinação de fatores endógenos e exógenos determina a singularidade de cada indivíduo em cada momento. O contributo das neurociências ajudou a perceber que cada cérebro é único, na medida em que os circuitos sinápticos de cada indivíduo estão constantemente a ser construídos, reforçados ou descontinuados em função dos fatores internos e ambientais, das experiências, das interações, das emoções, ou seja, da vida vivida:

As Neurociências têm evidenciado que a “experiência do significado tem um correlativo biológico” (Jensen, 2002, p. 139). A atribuição de significados às experiências implica a realização de múltiplas reações sinápticas, que, sendo geradas num ambiente de enorme conectividade neuronal potencial, vão tomando sempre novas configurações, quer quanto à extensão e formato das redes de neurónios através das quais a informação circula, quer quanto à distribuição dessa informação por zonas do cérebro especializadas na construção de diferentes tipos de significado. (Sousa, 2010, pp. 108-109)

Assim, pode-se afirmar que a diversidade de alunos na sala de aula é uma evidência. O reconhecimento desta realidade fundamenta a necessidade das medidas universais, e em particular a DP (DL 54/2018, Art.º 8.º, n.º 2, alínea a)). Para ir aos encontros dos objetivos deste estudo, propomo-nos identificar a perceção de diversidade dos docentes de EFL, dadas as implicações na prática letiva, e analisar a sua visão de DP.

Os autores que advogam a DP defendem a necessidade de tornar a aprendizagem relevante e significativa para todos os alunos. Nesse sentido, é imperativo ligar a experiência dos alunos ao currículo, conforme proposto por Dewey (Aubrey & Riley, 2016): “Quality curriculum should play a central role in meeting the core needs of students [...] it is the teachers’ job to make the link between the basic human needs of students and curriculum” (Tomlinson & McTighe, 2006, p. 16). De acordo com Sousa (2006), o currículo também deve enriquecer a experiência dos alunos:

O conhecimento organizado, enquanto baliza do *continuum* experiencial, dá à experiência do aluno um sentido, mas só fará sentido para o aluno na medida em que lhe proporcionar um entendimento mais completo, profundo, clarividente e satisfatório da sua própria experiência. (Sousa, 2010, p. 106)

Para definir o conceito DP, adotamos as propostas de Tomlinson (2008; 2014; 2017; Tomlinson & McTighe, 2006) e de Heacox (2006; 2017) como linhas de pensamento deste estudo.

Segundo Tomlinson (2014), três pilares suportam uma efetiva diferenciação. No quadro que se segue são elencados esses pilares:

**Quadro 4** – Os três pilares que sustentam a DP (Tomlinson, 2014, p. 25).

<b>Philosophy</b>	<b>Principles</b>	<b>Practices</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regarding diversity as normal and valuable</li> <li>• Seeing every learner’s potential for academic success</li> <li>• Accepting responsibility for maximizing each learner’s progress</li> <li>• Recognizing and removing barriers that deny many learners equal access to excellence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creating environments that are catalysts for learning</li> <li>• Building on a foundation of quality curriculum</li> <li>• Using assessment to inform teaching and learning</li> <li>• Tailoring instruction to assessment-indicated student needs</li> <li>• Leading and managing a flexible classroom</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planning proactively to address readiness, interest, and learning profile</li> <li>• Building instructional approaches on student needs and the nature of the content</li> <li>• Teaching up</li> <li>• Assigning respectful tasks</li> <li>• Using flexible grouping</li> </ul>

A autora propõe o seguinte enquadramento para DP:

Numa turma diferenciada, o professor planeia e executa de forma proactiva diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação [readiness], interesse e necessidades educativas dos alunos. (Tomlinson, 2008, p. 20)

Tomlinson (2014) representa o ensino diferenciado através de um quadro sinótico (Quadro 5):

**Quadro 5** - “O ensino diferenciado” (Tomlinson, 2014, p. 20, abreviado, adaptado).

Differentiation is a teacher’s proactive response to learner needs shaped by mindset and guided by general principles of differentiation				
An environment that encourages and supports learning	Quality curriculum	Assessment that informs teaching and learning	Instruction that responds to student variance	Leading students and managing routines
Teachers can differentiate through				
<b>Content</b> The information and ideas students grapple with to reach the learning goals	<b>Process</b> How students take in and make sense of the content	<b>Product</b> How students show what they know, understand, and can do (KUDs)	<b>Affect / Environment</b> The climate or tone of the classroom	
according to the student’s				
<b>Readiness</b> A student’s proximity to specified learning goals	<b>Interests</b> Passions, affinities, kinships that motivate learning		<b>Learning Profile</b> Preferred approaches to learning	
through a variety of instructional strategies.				

A autora propõe uma ferramenta para planejar as tarefas com base no grau de preparação do aluno (o seu ponto de partida), que denomina “The Equalizer” (p. 85). Quando se planeia o trabalho dos alunos, é possível nivelar os materiais, as atividades e os produtos ou a avaliação com o auxílio das categorias propostas por Tomlinson (2017, p. 84), as quais podem ser visualizadas no quadro abaixo (Quadro 6).

**Quadro 6** - *The Equalizer* - Ferramenta para planejar as tarefas com base no grau de preparação do aluno (Tomlinson, 2017, p. 85, T.L., abreviada)

-	→	+
Basilar		Transformacional
Concreto		Abstrato
Simple		Complexo
Ângulo Único		Múltiplos Ângulos
Salto Pequeno		Salto Grande
(Soluções) Mais Estruturadas		(Soluções) Mais Abertas
Problemas Claramente Definidos		Problemas Pouco Definidos
Dependente		Mais Independente
Ritmo Lento		Ritmo Rápido

Para diferenciar o conteúdo, o processo e o produto, Heacox (2006) propõe estratégias sustentadas em dois modelos teóricos: “a taxonomia dos objetivos educativos, de Benjamim Bloom [1984], e a teoria das inteligências múltiplas, de Howard Gardner

[1983]” (p. 7). A autora justifica que os níveis de pensamento de Bloom fornecem o estímulo:

A taxonomia de Bloom permite que o professor proceda a uma categorização das atividades de acordo com os seus níveis de estímulo e de complexidade. O professor pode modificar ou adaptar as suas atividades – ou mesmo conceber novas atividades – para oferecer um leque mais vasto de estímulos para o pensamento e para dar mais oportunidades a todos os alunos de usarem níveis de pensamento mais elevados. (*Ibidem*, p. 75)

Motivar todos os alunos para o sucesso requer “[u]ma aprendizagem estimulante”, “um pensamento de nível elevado” (*Ibidem*, p. 74). Também os alunos academicamente menos preparados, ou que precisam de mais tempo e prática, “necessitam [...] de usar competências de nível elevado” (*Ibidem*, p. 75). Eles não precisam de “mais problemas”, mas de “problemas mais *estimulantes*”, declara a autora (*Ibidem*, p. 10, itálico no original).

Na perspetiva de Heacox (2006), para introduzir variedade, uma abordagem de ensino-aprendizagem assente na teoria das inteligências múltiplas de Gardner permite diversificar os modos de aprender e de demonstrar aprendizagens através de produtos variados (*Ibidem*, p. 77). Esta variedade possibilita ir ao encontro dos interesses, das potencialidades e das necessidades dos alunos, dado que estes devem experimentar trabalhar, não só nas suas áreas fortes, mas também em áreas que necessitem ser estimuladas: quanto maior é a variedade, mais se amplia o repertório de aprendizagens, logo, maior é a probabilidade de sucesso dos alunos (*Ibidem*, p. 77).

Heacox (2006) propõe a seguinte fórmula (p. 79):

conteúdo + processo + produto = **experiência de aprendizagem**

**Conteúdo** Que vão os alunos aprender?

**Processo** Que nível de pensamento é requerido?

**Produto** Como serão representados e avaliados os resultados da aprendizagem?

Relativamente ao papel do professor, a autora acrescenta que o professor é um *facilitador* <sup>59</sup> com “três responsabilidades essenciais: fornecer e prescrever oportunidades de aprendizagem diferenciadas, organizar os alunos durante as

---

<sup>59</sup> *Facilitation* – conceito relativo ao papel do professor na sala de aula de Rogers (Bates, 2016, pp. 66-67).

atividades diferenciadas e usar o tempo de maneira flexível” (Heacox, 2006, p. 18). Colocar os alunos no centro do processo ensino-aprendizagem é, nas palavras de Heacox (2006), diferenciar o ensino,

alterar o ritmo, o nível, ou o gênero de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades aos estilos ou aos interesses de cada aluno (Heacox, 2006, p. 10)

envolve[r] [os alunos] em actividades que respondem mais adequadamente às suas necessidades educativas, aos seus pontos fortes e às suas preferências. (*Ibidem*, p. 6)

A autora sublinha que o ensino diferenciado é rigoroso, relevante, flexível e variado, complexo e estimulante: não aborda os conceitos de forma superficial, mas em profundidade e abrangência (*Ibidem*, p. 10), e deve “satisfazer [...] as exigências curriculares relativamente a cada aluno” (*Ibidem*, p. 6).

Também Blackburn (2019) afirma que não pode haver lugar para a falta de rigor na diferenciação:

- [...] I define rigor as creating an environment in which ...
- each student is expected to learn at high levels,
  - each student is supported so he or she can learn at high levels, and
  - each student demonstrates learning at high levels. (p. 5)

Subjacente às propostas das três autoras, existe a convicção de que o ensino diferenciado deve-se pautar por rigor e qualidade, exigindo que o professor faça a gestão do currículo para o adequar aos seus alunos, sem perder de vista os conhecimentos, habilidades e competências essenciais previstos nos documentos curriculares de referência, nem tão pouco o ponto de partida de cada aluno.

Em suma, Tomlinson (2008; 2014; 2017; Tomlinson & McTighe, 2006) e Heacox (2006; 2017) partilham ideias-chave na DP, destacando-se a sua crença que as expectativas positivas relativamente a todos os alunos são cruciais numa abordagem inclusiva. Outras noções-chave de práticas pedagógicas centradas no aluno do ensino diferenciado são: conhecer o ponto de partida dos alunos (avaliação diagnóstica), o *scaffolding* (*scaffolds* como suportes à aprendizagem e à inclusão), a avaliação formativa contínua para ajustar o processo ensino-aprendizagem, o *feedback* (Hattie, 2012)<sup>60</sup>, o foco naquilo que os

---

<sup>60</sup> Feed-up, feed-back, feed-forward (Hattie & Timperley, 2007).

alunos sabem fazer ao invés daquilo que não sabem (ainda), a criação de ambientes inclusivos na sala de aula, e dar voz aos alunos e possibilidade de escolha, para que todos possam construir conhecimento com relevância e significado pessoal. O professor deve colocar desafios estimulantes, promover o pensamento crítico e criativo e proporcionar experiências educativas flexíveis e variadas, assentes em diferentes formas sociais de trabalho, em grande grupo, em grupo, a pares e individuais, consoante a fase da aula, para potenciar as aprendizagens (Heacox, 2006; 2017; Tomlinson, 2008; 2014; 2017; Tomlinson & McTighe, 2006). No ensino diferenciado, a flexibilidade na formação de grupos é planeada em função da intencionalidade pedagógica, por exemplo, agrupar alunos como mesmo grau de preparação ou com os mesmos interesses, ou, ainda, formar grupos heterogéneos, ou grupos escolhidos aleatoriamente, para, deste modo, proporcionar múltiplas interações (Heacox, 2006; 2017; Tomlinson, 2008; 2014; 2017; Tomlinson & McTighe, 2006).

A pedagogia inclusiva tem sido alvo de investigação permanente por parte da Agência Europeia (EASIE)<sup>61</sup>. Segundo esta agência, a investigação sugere o seguinte:

Inclusive pedagogy

- is an approach to teaching and learning that aims to overcome differences between learners by extending the options that are available to everybody, rather than differentiating activities only for some learners (Spratt and Florian, 2014);
- seeks to move away from practices that involve comparison, ranking or labelling and beliefs about fixed abilities (Swann et al., 2012). (p. 23)

E distingue *individualização, diferenciação e personalização*:

Teachers should also keep in mind that personalised learning is not the same as individualised learning. **Individualisation and differentiation are primarily teacher-led**, with the teacher providing instruction and accommodating the learning needs of individuals or a group of learners, respectively. **Personalisation is learner-led**, with learners participating in planning and being responsible for connecting learning with their own interests. (EASIE, 2018, negrito no original, p. 24)

A pedagogia inclusiva é apresentada como um conceito genérico que acolhe variadas abordagens de ensino-aprendizagem com o foco na aprendizagem, designadamente,

---

<sup>61</sup> Esta agência tem disponibilizado muitas publicações online que abordam as práticas inclusivas sob vários prismas: as políticas educativas, o diretor e a gestão de uma escola inclusiva, o perfil do professor inclusivo, as práticas pedagógicas inclusivas, diferentes variáveis que têm reflexo no sucesso do aluno.

*Personalised Learning Environments*; diversas metodologias de ensino-aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem cooperativa; vários modelos de planificação, tal como UbD<sup>62</sup> (McTighe & Wiggins, 2011); e de avaliação – AFI<sup>63</sup>; *Embedded Assessment for Learning* (William & Christodoulou, 2017). (EASIE, 2018, p. 24).

No que toca ao ensino de inglês, o EFL tem estado na vanguarda da inovação metodológica, procurando desenvolver a melhor abordagem (*approach*) ou método (*method*) para o ensino da língua estrangeira, o que o torna num aliado natural da pedagogia diferenciada. Richard e Rodgers (2001) definem *approach* e *method*:

“... an approach [is] a set of beliefs and principles that can be used as the basis for teaching a language. [...] Each [...] has in common a core set of theories and beliefs about the nature of language, of language learning, and a derived set of principles for teaching a language. [...] A *method*, on the other hand, refers to a specific instructional design or system based on a particular theory of language and of language learning. It contains detailed specifications of content, roles of teachers and learners, and teaching procedures and techniques.” (Richards & Rodgers, 2001, itálico no original, pp. 244-245)

De acordo com Thornbury (2009), em 1994, Kumaravadivelu regista a “insatisfação generalizada com o conceito convencional de método”, a qual denomina “condição pós-método”. Os professores pós-método adaptam a sua abordagem em função dos fatores contextuais locais e focam-se nas seguintes macroestratégias: *maximizar as oportunidades de aprendizagem e promover a autonomia do aluno*. Em 1990, Prabhu declara que não existe um método, o professor cria uma abordagem com base no seu “senso de plausibilidade” (Thornbury, 2009). Hoje, na era de *Post-Method* (Prabhu, 1990; Kumaravadivelu, 1994) fala-se na abordagem eclética (*eclectic approach*), que é, de certa forma pioneira, no reconhecimento de que a multiplicidade de métodos aumenta a probabilidade de atender à diversidade.

Segundo Richards e Schmidt (2002), como citado em Thornbury (2009)<sup>64</sup>,

'different methods of language teaching... result from different views of:  
a. the nature of language

---

<sup>62</sup> *Understanding by Design* – uma metodologia de planificação que compreende partir do produto de aprendizagem para delinear o percurso até ao produto final.

<sup>63</sup> *Assessment for Improvement or Intervention*.

<sup>64</sup> Thornbury, S. (2009). Methods, post-method, and métodos. *British Council - TeachingEnglish*. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/methods-post-method-and-metodos>

- b. the nature of second language learning
  - c. goals and objectives in teaching
  - d. the type of syllabus to use
  - e. the role of teachers, learners, instructional materials
  - f. the activities, techniques and procedures to use'
- (p. 330) (Thornbury, 2009)

Diferentes crenças (*beliefs*) estão, pois, subjacentes aos diferentes métodos de ensino de uma língua estrangeira. As crenças acerca da natureza e dos processos envolvidos no ensino de uma língua estrangeira afetam a forma como o professor aborda o ensino (Williams et al., 2015, p 61). As opções do professor quando planifica e ensina são, portanto, produto das suas crenças relativamente à natureza e aos processos envolvidos no ensino da língua estrangeira. Também os alunos têm crenças acerca da natureza e dos processos envolvidos na aprendizagem da língua. Virtualmente, pode haver um desencontro entre aquilo que os alunos e os professores acreditam sobre os processos de aprendizagem de uma língua ou do seu ensino. Diferentes expectativas causadas por um tal desencontro podem causar problemas ao nível da relação professor-aluno, assim como ao nível da gestão da sala de aula (*Ibidem*, p. 75), possivelmente com consequências nas aprendizagens.

Dweck (1999; 2006<sup>65</sup>, como citado em Williams et al., 2015) explorou as relações entre as crenças implícitas e a aprendizagem, identificando dois conjuntos principais de crenças, a que se referiu como *entity theory* e *incremental theory*, a primeira relaciona-se com *fixed mindset* e a segunda com *growth mindset*.

Individuals holding an entity theory tend to believe that human qualities, including intelligence and the capacity to learn, are fixed within the individual. They believe that we are endowed with the talents that we are born with and there is little we can do to change this. In contrast, incremental theorists believe that human nature is malleable, and, in the case of intelligence and learning, this means that people are capable of developing their intelligence and talents through focused practice and effort. [...] we refer to an entity theory as a **fixed mindset** and an incremental theory as a **growth mindset**. It is generally believed that a growth mindset is more likely to facilitate learning since it helps individuals to see that with effort they can improve and become more competent. (Williams et al., 2015, p. 70, negrito no original)

Outra noção relevante para este estudo é o conceito de agência. Segundo Williams et al. (2015), experimentar sentimentos de agência compreende iniciativa e envolvimento.

---

<sup>65</sup> Também em: Dweck, C. [TED Talk]. (2014, dezembro 17). *The Power of believing that you can improve* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=X0mgOOSpLU&t=15s..>

Primeiro, é preciso acreditar que se é capaz, depois é preciso ter vontade e estar motivado para tomar uma atitude e agir (p. 121).

[B]eing engaged or feeling a sense of agency are [...] experiences [...] [that] are social and contextually situated. This means our sense of agency can stem from feelings within a group or from our relationships with peers or teachers. [...] Learners are most likely to feel a sense of agency when they are able to reach their full potential or a state of self-actualization<sup>66</sup> – finding meaning in what they do and expressing their sense of self. Certain settings and teaching approaches are more likely than others to arouse learners' curiosity and interest, prompting them to become more engaged, think more deeply, and relate more personally to the learning experience. (Williams et al., 2015, p. 121-122)

Analogamente, o docente também pode ensaiar sentimentos de agência, social e contextualmente situados, por exemplo, na presença de uma cultura de escola conducente a um *ethos* positivo: “The quality of leadership matters also in determining the ethos of the school, the motivation of teachers, the depth of their continuing professional learning, and the quality of teaching and learning<sup>67</sup>” (EASIE, p. 8).

Relativamente a cultura de escola, parafraseando Nóvoa (1995) e Brunet (1995), Carvalho (2006) afirma:

As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham (Nóvoa, 1995). [...] uma cultura interna que as diferencia umas das outras. (Carvalho, 2006, p. 6)

Apoiando-se em Barroso (2004), acrescenta:

A cultura de escola remete, assim, para a existência, em cada escola, de um conjunto de factores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar [...] não se trata de um receptáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento activo na sua reinterpretação e operacionalização. (*Ibidem*)

Estando, por hipótese, todos os profissionais de uma escola/agrupamento alinhados num objetivo comum para efetivar a EI, é provável que a cultura organizacional, ou cultura de escola (Barroso, 2004; Carvalho, 2006) crie um *ethos* positivo e estimule sentimentos de agência.

---

<sup>66</sup> Referindo-se à hierarquia das necessidades de Maslow.

<sup>67</sup> European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Supporting Inclusive School Leadership: Policy Review*. (V. J. Donnelly, M. Turner-Cmuchal and E. Óskarsdóttir, eds.). Odense, Denmark

Em 2000, Bandura avançou com dois conceitos que se referem às nossas crenças de que em grupo ou equipa podemos atingir objetivos específicos com sucesso (*collective efficacy*) e com isso sentir *empowerment* e vontade de trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns (*collective agency*) (Williams et al., 2015, p. 29). Na escola, estas crenças podem ser muito produtivas, como Donohoo et al. (2018) sustentam:

Since collective efficacy influences how educators feel, think, motivate themselves, and behave (Bandura, 1993), it is a major contributor to the tenor of a school's culture. When educators share a sense of collective efficacy, school cultures tend to be characterized by beliefs that reflect high expectations for student success. (Donohoo et al., 2018, p.42)

When efficacy is present in a school culture, educators' efforts are enhanced—especially when they are faced with difficult challenges. Since expectations for success are high, teachers and leaders approach their work with an intensified persistence and strong resolve. (*Ibidem*)

Success lies in the critical nature of collaboration and the strength of believing that together, administrators, faculty, and students can accomplish great things. (*Ibidem*, p. 44)

A eficácia coletiva é o que mais influencia o sucesso dos alunos (Donohoo et al., 2018, p. 43). Hoogsteen (2020) elenca os efeitos da eficácia coletiva:

For schools, the most important consequence of collective efficacy is its indirect influence on student achievement. This influence occurs from productive patterns of teaching behavior (Donohoo et al., 2018). Bandura (1997) noted that there are several attributes of efficacious schools. These attributes can be described as conveying high expectations to students, fostering learner autonomy, decreasing disruptive behavior, and increased parental involvement. (p. 3)

A colaboração entre pares é também apontada como um dos aspetos fulcrais no *Perfil de Professores Inclusivos*, proposto pela Agência Europeia (AEDEE, 2012). Esta agência desenvolveu o *Perfil de Professores Inclusivos* baseado em quatro valores e áreas de competência fundamentais, para o ensino e aprendizagem e o trabalho de todos os professores em contextos inclusivos (p. 7), como é possível observar no quadro que se segue:

**Quadro 7** – Quadro de valores e áreas de competência fundamentais (EASIE, 2012).

Quadro de valores	Áreas de competência fundamentais
<b>Valorização da diversidade</b> A diferença é considerada um recurso e um valor para a educação.	- Conceções de educação inclusiva - Perspetivas do professor sobre a diferença dos alunos
<b>Apoiar todos os alunos</b> Os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos os alunos.	- Promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos - Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas
<b>Trabalho com outros</b> Colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores.	- Trabalho com pais e famílias - Trabalho com um vasto leque de profissionais de educação
<b>Desenvolvimento profissional e pessoal</b> O ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida.	- Professores como profissionais reflexivos - Formação inicial de professores como base para o desenvolvimento profissional contínuo

Neste capítulo foram apresentados os principais conceitos que envolvem a EI, de acordo com a perspetiva adotada. O questionário misto e o guião da entrevista refletem os conceitos abordados.

## II METODOLOGIA

### 2.1 PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO, PERGUNTAS DE PARTIDA E OBJETIVOS

O enquadramento legal para a escolaridade obrigatória vigente, designadamente o DL 54/2018), consigna que todos os tipos de escola em Portugal a missão de assegurar a plena implementação da EI para “responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (*Ibidem*, Art.º 1.º, n.ºs 1 e 3).

No exercício da atividade docente, o contexto profissional e escolar tem levantado algumas questões acerca da perceção de EI dos diversos profissionais na escola, fazendo emergir a consciência de que havíamos presenciado pouca ou nenhuma discussão sobre conceitos basilares da EI. A própria organização do trabalho parecia dificultar a gradual mudança de paradigma educativo, que contávamos testemunhar e experienciar. Esse questionamento e reflexão conduziram-nos a um processo de investigação sobre as perceções e crenças que existem em relação à EI, ainda em processo de construção.

Sabendo que, em conformidade com o DL 54/2018, “todos e cada aluno um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (*Ibidem*, Preâmbulo), isto é todas as crianças e jovens, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, são alvos potenciais de medidas universais (*Ibidem*, Art.º 8.º, n.º 3), considerámos o conceito *diversidade* o eixo central da EI. A centralidade deste conceito deve-se à relação de dependência entre a perceção de diversidade dos agentes educativos – neste estudo, os docentes de EFL – e a mobilização das referidas medidas, com repercussão nas abordagens de ensino, por exemplo, a aplicação da DP (*Ibidem*, Art.º 8.º, n.º 2, alínea a)).

A percepção de diversidade do docente pode apontar mais para os défices nas aprendizagens e para as dificuldades dos alunos, logo, a sua abordagem na sala de aula irá refletir esta forma de perceber a diversidade. Em contrapartida, se o docente valoriza a diversidade e procura desenvolver o potencial dos seus alunos, o modelo de ensino deste do docente será, certamente diferente daquele que só repara nos défices. A percepção de diversidade dos docentes pode, deste modo, determinar em que circunstâncias são mobilizadas as medidas universais (*Ibidem*, Art.º 8.º, n.ºs 1 e 3) e quem são os alunos-alvo destas medidas. A sua visão repercutir-se-á, certamente, nas suas práticas pedagógicas. Tendo em conta que o conceito de DP adotado neste estudo assenta numa filosofia que claramente valoriza a diversidade, entende que cada aluno tem capacidade para o sucesso académico e aceita a responsabilidade de maximizar o progresso dos alunos (Tomlinson, 2014, pp. 26-28), é este potencial desencontro de percepções de diversidade, e consequente reflexo nas abordagens de ensino, em particular a adoção da DP, que nos conduziu a este estudo.

Neste sentido, a presente investigação visa identificar a percepção dos docentes de EFL de *diversidade* de alunos na sala de aula e a aplicação da primeira medida universal, a alínea a) A diferenciação pedagógica (Art.º 8º, n.º 2), preconizada no DL 54/2018 como suporte de primeira linha<sup>68</sup> à aprendizagem e à inclusão de *todos* os alunos e, por conseguinte, para dar resposta a essa diversidade.

Atendendo que não só as percepções e crenças de diversidade e de DP determinam as práticas letivas dos docentes, mas também os fatores ambientais podem constituir um elemento facilitador ou condicionante das práticas inclusivas, considerámos pertinente examinar as percepções e crenças dos docentes de EFL tendo em conta os seus contextos profissional e escolar.

Nesta perspetiva, formulámos três perguntas de partida para examinar as práticas letivas dos docentes de EFL no contexto da EI:

1. Quais são as percepções e crenças, dos docentes de EFL, de diversidade na sala de aula no âmbito da EI?

---

<sup>68</sup> A par do DUA.

2. Quais são as percepções e crenças, dos docentes de EFL, de diferenciação pedagógica, alunos-alvo e implicações pedagógicas desta medida (DL 54/2018, Art.º 8.º, n.º 2, alínea a))?
3. Que fatores são identificados pelos docentes de EFL como facilitadores e/ou condicionantes ao tentar dar resposta à diversidade na sala de aula?

Com a finalidade de compreender as práticas letivas dos docentes de EFL e os processos de implementação da EI nos seus contextos de lecionação, definimos como objetivo geral: conhecer o impacto que o DL 54/2018 teve na prática letiva dos docentes de EFL.

Para operacionalizar o objetivo geral, formulámos três objetivos específicos em harmonia com as três perguntas de partida:

1. Identificar as percepções e crenças dos docentes de EFL sobre um dos conceitos-chave subjacente à EI no quadro legal que a suporta, nomeadamente, a diversidade na sala de aula.
2. Analisar as percepções e crenças dos docentes de EFL acerca de um dos conceitos-chave patente no quadro legal que sustenta a EI, designadamente a diferenciação pedagógica, alunos-alvo e implicações pedagógicas da medida (DL 54/2018, Art.º 8.º, n.º 2, alínea a)).
3. Explorar as dinâmicas das escolas, designadamente os fatores – circunstâncias, contextos, intervenientes, atitudes, práticas e tensões – que os docentes de EFL apontam como facilitadores ou condicionantes ao tentar dar resposta à diversidade na sala de aula.

## **2.2 TIPO DE ESTUDO**

Atendendo aos objetivos estabelecidos e tendo por finalidade responder às perguntas de partida, optámos por realizar um estudo exploratório misto, enquadrado no paradigma qualitativo-quantitativo, de predomínio qualitativo, visto que nos propomos identificar crenças e percepções. A população alvo do estudo são os docentes de EFL, através de uma amostragem não representativa do universo. Dadas as limitações da recolha de dados através de um só instrumento, decidimos recorrer a dois: o inquérito

por questionário misto e a entrevista semiestruturada, atendendo que a combinação de metodologias quantitativas e qualitativas melhor se adequa à consecução dos objetivos enunciados. Esta opção metodológica oferece a possibilidade de cruzar os resultados de natureza diversa emergentes. A triangulação dos resultados numéricos (quantitativos) com os resultados da análise de conteúdo (qualitativos) aumentam a aproximação à realidade que o investigador se propõe conhecer. Ainda assim, este modesto estudo exploratório tem limitações evidentes que serão discutidas nas conclusões.

## **2.3 PARTICIPANTES**

A população deste estudo é constituída pelos 68 docentes de EFL membros da APPI que responderam ao questionário online. Dentro destes, cinco inquiridos (cerca de 8% do total dos inquiridos) autorizaram por escrito a realização de uma entrevista complementar através do Zoom. Este segmento - docentes de EFL membros da APPI - proporcionou a obtenção de fontes ricas de dados, dado que os participantes são provenientes e/ou trabalham em diferentes regiões geográficas de Portugal. Mais, a narrativa das suas experiências possibilitou explorar a dinâmica do processo de implementação da EI em diferentes contextos escolares e as tensões daí emergentes. Por não estar circunscrita a uma região ou um agrupamento de escolas específicos, a transversalidade geográfica da coorte permitiu obter uma breve panorâmica geral das perceções e crenças dos docentes de EFL em contextos nacionais diversificados, ainda que não seja uma amostra representativa do universo.

## **2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

As opções metodológicas deste estudo têm como fundamento a natureza dos objetivos traçados, que nos conduziram a uma pesquisa eminentemente qualitativa, conquanto apoiada por dados quantitativos, permitindo a triangulação dos resultados. Tratando-se de uma pesquisa exploratória, os instrumentos de recolha de dados que consideramos mais adequados para responder às perguntas de partida são o inquérito por questionário misto e a entrevista semiestruturada.

A adoção de técnicas quantitativas assenta na necessidade de recolher dados quantificáveis para obter o perfil da coorte através da sua caracterização e dos seus contextos profissional e escolar – idade, proveniência, formação académica e contínua, tempo de serviço, número de turmas, número de escolas onde leciona, entre outros. No que concerne à definição de diversidade e de DP transmitidas pelos inquiridos, as escalas de Likert são um instrumento eficaz na obtenção de *scores* que permite hierarquizar respostas, destacar grupos e subgrupos, identificar e comparar tendências.

Com o objetivo de examinar em maior profundidade a perceção de diversidade e de DP, as perguntas abertas proporcionam, por um lado, o acesso à voz dos docentes, por outro, podem pôr em evidência o não dito<sup>69</sup>. A fim de evitar a contaminação nas respostas que os itens propostos nas escalas de Likert poderiam propiciar, as questões abertas antecederam as referidas escalas. A última questão<sup>70</sup> do questionário (Q. 111), destaca-se das outras por não ser de resposta obrigatória e teve o efeito pretendido: ao expressarem-se relativamente ao impacto do DL 54/2018 nas suas práticas letivas, os participantes revelaram, ou reafirmaram as emoções e tensões sentidas nos seus contextos. Por fim, com o intuito de aprofundar a investigação sobre a perceção de diversidade e de DP dos participantes, foram conduzidas entrevistas, que possibilitaram conhecer as suas opiniões e aceder às emoções, contradições, tensões emergentes dos contextos profissional e escolar, em síntese, à sua voz.

Numa primeira etapa, construímos um inquérito por questionário misto, que aplicámos como questionário-piloto, em suporte de papel, para calibrar o instrumento de recolha de dados, por exemplo, verificar se alguma das questões colocadas era menos clara ou induzia a uma interpretação diferente da gizada. Após o aperfeiçoamento da versão original, o questionário foi compilado para o Google Forms (Anexo 1) e verificou-se se o seu funcionamento online correspondia ao pretendido. Validado o questionário, procedeu-se à divulgação do mesmo por intermédio da APPI, que enviou o link por e-

---

<sup>69</sup> Pelas mais variadas razões, por exemplo, por esquecimento, por lapso, por falta de tempo, por ser menos prioritário, ou por desconhecimento.

<sup>70</sup> Pergunta aberta.

mail a todos os seus membros. Finalmente, o questionário foi aplicado online até à data pré-definida, finda a qual, deixou de estar acessível ao público.

## QUESTIONÁRIO

Apresentamos de seguida a organização do questionário, tipologia das questões e seus objetivos (Quadro 8).

### Quadro 8 – Organização e objetivos do questionário.

---

#### **Parte 1 - Caracterização e contexto profissional** (Perguntas fechadas)

*Identificar os perfis profissionais: sexo, idade, habilitações académicas, estatuto profissional, experiência em anos de ensino, distribuição de serviço e formação específica em DP ou EI. A população será caracterizada com base nestes dados.*

---

#### **Parte 2 - Contexto escolar** - Operacionalização da DP (DL 54/2018, Art.º 8º, alínea a)) na escola<sup>71</sup>. (Perguntas fechadas, abertas e de escolha múltipla semiabertas)

*Averiguar a forma como a DP (e a EI) foi operacionalizada pelo estabelecimento de ensino de cada inquirido. Com base nestes dados, será delineado um perfil dos docentes inquiridos nos seus contextos escolares, que irá ajudar a perceber a perceção dos conceitos de diversidade e de diferenciação pedagógica do ponto de vista da organização das escolas dos inquiridos. Este aspeto é importante para identificar eventuais diferenças entre as práticas em contexto escolar e a perceção (e crenças) mais pessoal dos inquiridos.*

---

#### **Parte 3 - Prática docente** - A visão dos docentes de EFL sobre diversidade e DP (1 pergunta fechada, 5 perguntas abertas e 1 pergunta de escolha múltipla semiaberta)

**Questão 31** (pergunta fechada): *Perceber se os docentes já incorporavam a DP nas suas práticas letivas antes da promulgação do DL 54/2018. Com esta questão procura-se contrastar o “antes” e o “depois” do estabelecimento do regime jurídico da EI.*

**Questões 32-33** (perguntas abertas): *Identificar a perceção de diversidade de alunos dos docentes de EFL e a condicente atitude face à diversidade percecionada.*

**Questões 34-35** (perguntas abertas): *Descobrir a natureza dos fatores facilitadores e de dificuldades, constrangimentos nomeados pelos docentes quando pretendem dar uma resposta eficaz à diversidade dos alunos na sala de aula. Atendendo que a participação de todos os alunos nas atividades da aula e a sua progressão nas aprendizagens, maximizando as suas potencialidades, é o objetivo proposto pela EI, pretende-se perceber qual é o balanço entre os fatores facilitadores e os obstáculos ou dificuldades percecionados.*

**Questão 36** (pergunta aberta): *Perceber se, na perceção do inquirido, as metodologias usadas no ensino de EFL têm potencial para atender e dar resposta à diversidade de alunos na sala de aula, de modo a incluir todos os alunos nas atividades e a permitir que realizem aprendizagens.*

**Questão 37** (P. de escolha múltipla semiaberta): *Identificar os alunos considerados alvo da prática da diferenciação pedagógica referidos pelos inquiridos para comparar com a resposta à questão 32.*

---

#### **Parte 4 (itens 38-52) - Diversidade de alunos na sala de aula** - Reconhecer a diversidade (Escala de Likert de 1 a 4)

*Neste conjunto de itens, os inquiridos indicam, através de uma escala de 1 a 4, o grau de relevância atribuído aos itens associados à diversidade de alunos na sala de aula.*

*Determinar a perceção de diversidade dos docentes de EFL. Comparar com as respostas dadas às questões abertas 32-33 e questão semiaberta 37 da Parte 3. Verificar pontos em comum e discrepâncias.*

---

#### **Parte 4 (itens 53-67) - Diversidade de alunos e planificação** - Diversidade de alunos: Planificar para dar resposta, aplicar a DP (DL 54/2018, Art.º 8º, alínea a)) na sala de aula (Escala de Likert de 1 a 4).

*Neste conjunto de itens, os inquiridos indicam o grau de relevância dos aspetos a ter em conta na planificação para dar resposta à diversidade de alunos na sala de aula. Pretende-se verificar se o grau*

---

<sup>71</sup> Referindo-se a todo o tipo de escolas.

---

*de relevância atribuído aos fatores associados à diversidade na sala de aula (questão anterior) se mantém ou se varia face à necessidade de operacionalizar pedagogicamente para efetivamente dar uma resposta.*

*Explorar se há variação nas respostas dos inquiridos quando pensam em diversidade e quando planeiam uma resposta para essa diversidade. Comparar com as respostas das questões 38-52 (Parte 4) e examinar os pontos em comum e as discrepâncias.*

---

**Parte 5 - Diferenciação Pedagógica: Planificação e atuação na sala de aula** (Escala de Likert de 1 a 5)

*Os docentes indicam o grau de importância de aspetos relacionados com a DP na planificação e atuação na sala de aula. **Objetivo:** identificar a perceção de DP e a atitude decorrente dos respondentes. Os itens desta questão estão enquadrados nas seguintes categorias:*

**Itens 68-75:** *Expetativas e atitudes do professor em relação a cada um dos seus alunos*

**Itens 76-82:** *Diversidade de potencialidades, interesses e necessidades dos alunos*

**Itens 83-86:** *Aprendizagens relevantes, significativas*

**Itens 87-101:** *Planificação e atuação (aspetos metodológicos)*

**Itens 102-110:** *Avaliação formativa*

---

**Questão 111 - Impacto do DL 54/2018 na sua prática letiva** (Pergunta aberta, facultativa)

*Explorar o impacto que a implementação e operacionalização do DL 54/2018 teve nas práticas letivas dos inquiridos. Obter a voz dos participantes através das suas reflexões, dos seus sentimentos e eventuais emoções transmitidos por intermédio de uma questão facultativa.*

---

## ENTREVISTAS

Numa segunda etapa, foi enviado um Doodle para todos os inquiridos que facultaram o seu endereço de e-mail para marcar a data e a hora das entrevistas por Zoom. Depois de construir o guião das entrevistas, foi realizada uma leitura atenta dos questionários dos seis inquiridos que se comprometeram a realizar a entrevista. Em seguida, foram elaboradas sínteses a partir dos dados apurados: uma breve caracterização factual, as respostas abertas (parte 3 e questão 111) de cada entrevistado e a comparação dos scores obtidos nas partes 4 e 5 do questionário para identificar tendências. A pesquisa prévia contribuiu para ajustar o guião da entrevista (Anexo 8) aos entrevistados com o propósito de obter dados mais profícuos. No decurso das entrevistas, os seis docentes começaram gradualmente sentir-se mais confiantes e motivados para partilhar as suas práticas e os procedimentos das suas escolas, razão pela qual lhes foi dado espaço para se exprimirem e exporem as suas opiniões livremente, não tendo sido necessário colocar a maioria das questões porque muitas respostas foram dadas espontaneamente. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento expresso de cada um dos seis entrevistados a fim de proceder à sua transcrição posteriormente, tendo sido tomadas algumas notas complementares.

Terminadas as transcrições, constatou-se que um dos entrevistados não chegou a devolver o consentimento informado assinado, motivo pelo qual a sua entrevista não foi considerada para análise.

## 2.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para proceder à análise dos dados, foram aplicadas diversas técnicas no âmbito dos métodos quantitativos e qualitativos, em conformidade com os objetivos propostos.

Os *scores* obtidos pelos inquiridos nas questões fechadas, semiabertas e escalas de Likert permitiram verificar o posicionamento dos inquiridos perante os itens propostos, hierarquizar respostas, identificar grupos e subgrupos, comparar/contrastar e identificar tendências. Os dados de natureza qualitativa – as questões abertas do questionário e transcrição das entrevistas – foram submetidos a análise de conteúdo. No caso de algumas perguntas abertas, por exemplo, questão 32 e 33, recorreu-se ainda à análise do corpus textual constituído pelo conjunto de respostas dos participantes, a fim de examinar a frequência da ocorrência de determinadas palavras/expressões e, deste modo, identificar tendências.

No sentido de responder às perguntas de partida com maior rigor, adotamos uma escala de Heacox (2017, pp. 16-19), a qual foi traduzida e adaptada aos objetivos do estudo e usada como instrumento de análise dos dados colhidos através das entrevistas. Passamos à descrição do instrumento.

Em *Making Differentiation a Habit*, Heacox (2017) construiu uma moldura designada *Continuum of Levels of Teacher Development in Differentiation*<sup>72</sup> (2017, pp.16-19), criando o perfil do professor em diferentes estádios de desenvolvimento relativamente à prática da diferenciação. No contexto da prática de DP, a autora concebeu esta ferramenta com o objetivo de levar os professores a refletirem nas suas crenças, no seu papel, nas práticas pedagógicas e instrução, na avaliação e na atribuição de notas. De acordo com os critérios pré-definidos para cada perfil, o professor reflexivo pode rever-se tendencialmente num de três níveis de proficiência, *Level One: Novice*, *Level Two:*

---

<sup>72</sup> *Continuum* / Escala de Níveis de Desenvolvimento Docente em Diferenciação. (T.L. Margarida Cruz)

*Practitioner e Level Three: Expert*<sup>73</sup> (pp.16-19). Estes níveis, acompanhados de descritores, traduzem um crescente grau de confiança e progressivo desenvolvimento de competências pedagógicas e alargamento do repertório de metodologias, procedimentos e técnicas, culminando no domínio da prática da pedagogia diferenciada e na sua aplicação de forma consistente. Esta ferramenta de reflexão permite que o próprio docente possa determinar o seu ponto de partida e delinear um percurso em direção às abordagens inclusivas e à DP. Adicionalmente, o resultado dessa autoavaliação poderá orientar o docente na escolha ou na procura de formação para a transição para o paradigma da EI para se tornar num profissional mais qualificado na DP. Nesta perspetiva, este recurso pareceu-nos particularmente útil pela sua natureza diagnóstica e pedagógica.

Dada a adequação da moldura proposta por Heacox (2017) ao presente estudo, consideramos pertinente a adoção de tal escala como referência-chave na identificação das habilidades e competências pedagógicas necessárias à prática da DP, que nos permite identificar as crenças, perceções e atitudes dos entrevistados no que diz respeito à diversidade e à DP. Como referido no enquadramento teórico, as crenças e perceções dos docentes afetam as suas práticas pedagógicas (Williams et al., 2015; Delaney, 2016). Consequentemente, a visão de DP depende, em parte, da perceção de diversidade do docente. Por outras palavras, as atitudes de um docente na sala de aula refletem o seu conceito de diversidade: se o conceito de diversidade do docente estiver alinhado com o paradigma da EI, é provável que esse docente promova a equidade na sua sala de aula, o que o poderá conduzir à prática da DP<sup>74</sup>. Na sequência do exposto, as práticas reportadas pelos entrevistados são a manifestação do modo como operacionalizam didático-pedagógicamente a heterogeneidade na sua sala de aula.

---

<sup>73</sup> Nível Um: **Principiante** – As práticas profissionais apresentam pouca ou limitada evidência de uma diferenciação planeada.

Nível Dois: **Praticante** – As práticas profissionais refletem evidências de prática de diferenciação planeada.  
Nível Três: **Perito** – As práticas profissionais refletem evidências consideráveis de diferenciação cuidadosamente planeada; sugerem amplitude e profundidade de compreensão e aplicação das melhores práticas de diferenciação. (T.L. Margarida Cruz)

<sup>74</sup> A prática da DP depende de vários fatores, entre eles, a formação docente, como referido anteriormente.

Enquanto instrumento de análise de dados qualitativos, a escala acima referida permite estabelecer um paralelo entre as práticas pedagógicas que subjazem à DP preconizadas por Heacox (2017)<sup>75</sup> e as práticas pedagógicas relatadas pelos entrevistados, possibilitando situar a conceção de DP dos últimos num dado nível de proficiência. Cremos que este suporte à investigação concorre para identificar a perceção de diversidade de cada participante e esboçar o seu potencial perfil relativamente à prática da DP, na medida em que os descritores da escala configuram a tipificação de procedimentos de sala de aula que, por sua vez, refletem perceções.

Partindo do pressuposto que aos conceitos de diversidade e DP subjaz o conceito mais amplo de EI, para enquadrar a perceção de diversidade dos participantes, expandimos a referida moldura com a introdução da categoria “Educação Inclusiva” dividida em duas partes, “O quê e Porquê?” e “Como?” (Meijer, 2015).

De acordo com Meijer (2015), no início, a discussão sobre EI entre especialistas, decisores políticos e peritos centrava-se nas seguintes questões: “**o que** é a educação inclusiva e **por que razão** é necessária?”. O diretor da EASIE, Meijer (2015), considera que na atual fase se coloca o enfoque na concretização: “**como** implementamos a EI?”<sup>76</sup>. Em virtude de a legislação que estabelece o regime jurídico para a EI ser relativamente recente no nosso país (DL 54/2018), os diversos intervenientes educativos poderão, analogamente, estar posicionados na primeira ou na segunda fase: uns talvez questionem as alterações trazidas pelos normativos mais recentes, outros talvez procurem formas de dar resposta à diversidade de alunos na sala de aula para que todos participem nas atividades e realizem aprendizagens. Os primeiros, que designámos “Pré-principiantes<sup>77</sup>”, parecem revelar uma visão de “diversidade” que reflete exclusivamente os alunos com necessidades específicas, ao passo que o conjunto de alunos que não têm necessidades específicas são percecionados como um todo indiferenciado. Nesta subcategoria, encontram-se também as práticas letivas que apontam para um modelo de Educação Especial restritivo, assente na categorização (por

---

<sup>75</sup> O nível de proficiência em DP de cada docente é determinado mediante descritores que definem os diferentes níveis.

<sup>76</sup> <https://www.european-agency.org/news/agency-youtube-channel> (EASIE).

<sup>77</sup> Nível: **Pré-principiante** – Ainda se questiona porquê diferenciar: os conceitos diversidade e EI ainda não foram apropriados ou perfilha o modelo médico-prescritivo de educação especial.

exemplo, a persistente denominação de alunos “NEEs”), em sintonia com o modelo de educação médico-prescritivo de integração, ou mesmo de segregação, dos alunos. Os segundos caracterizam a diversidade na sala de aula de modo gradualmente mais compreensivo e relatam práticas que indiciam um percurso em direção à DP, ou mesmo mestria, enquadrados num dos três níveis propostos por Heacox (2017), consoante o grau de complexidade das competências pedagógicas evidenciadas através do seu relato. O referido instrumento pode ser visualizado abaixo (Quadro 9)<sup>78</sup>.

**Quadro 9** - Instrumento de análise adaptado a partir da moldura de Heacox (2017, pp. 16-19).

Educação Inclusiva			
O Quê? Porquê?		Como?	
<b>Diversidade:</b> conceito ainda instável		Diversidade: <b>conceito progressivamente a estabilizar-se até ter sido apropriado pelo docente</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A EI é sinónimo de Educação Especial.</li> <li>• Foco nos défices e nas dificuldades dos alunos.</li> <li>• Recurso à categorização.</li> <li>• Desresponsabilização/resistência</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Educação é vista como um direito de todas as crianças, independentemente das circunstâncias biológicas, neurológicas, psicológicas, pessoais, sociais, económicas, culturais e étnicas de cada uma.</li> <li>• A diversidade é associada a toda a paleta da experiência humana.</li> <li>• Cada aluno é único. É um indivíduo. É uma pessoa.</li> </ul>	
Diferenciação Pedagógica			
Pré-Principiante na DP	Principiante na DP	Praticante da DP	Perito na DP

A adoção da moldura de Heacox (2017), adaptada e expandida à luz da evolução da implementação da EI segundo a agência EASIE (2015), tem por objetivo acrescentar um nível adicional de análise, na medida em que será usada como uma lente, através da qual podemos observar as atitudes em relação à diversidade e às práticas inclusivas dos entrevistados e, em particular, identificar as habilidades e competências pedagógicas necessárias à prática da DP.

Para não tornar a análise exaustiva, optámos pelos dois participantes, cujas atitudes e práticas foram interpretadas como representantes dos níveis nos extremos opostos do *continuum* (escala) em termos de recetividade das práticas inclusivas e da DP. Devido a limitações de espaço, os restantes entrevistados, que parecem se situar nos níveis intermédios, não serão contemplados nesta análise.

<sup>78</sup> A escala de Heacox (2017) com os níveis de proficiência e respetivos descritores, depois de traduzida e adaptada, pode ser visualizada no Anexo 9.

## **2.5 QUESTÕES ÉTICAS**

Em todo o processo, foram assegurados a confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes para que estes não possam ser identificados. Tal como referido, dos seis entrevistados, cinco devolveram o seu consentimento esclarecido assinado, portanto, apenas as entrevistas transcritas desses cinco participantes foram analisadas.

### III APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

#### QUESTIONÁRIO

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos da análise dos dados colhidos através de um questionário online<sup>79</sup>. A apresentação está organizada em seis subcapítulos, refletindo as seis partes do questionário. Embora haja a pretensão de apresentar os resultados linearmente, à medida que o raciocínio for progredindo, haverá certamente a necessidade de remeter para subsecções ou itens já analisados. Com base nestes dados, serão elaborados os perfis emergentes dos participantes relativamente à percepção de diversidade, de DP e fatores que facilitam ou dificultam a sua prática e atuação na sala de aula. Seguem-se os resultados obtidos da análise dos dados colhidos através de questionário.

#### Parte 1 – Caracterização e contexto profissional

##### 1. Sexo

A população deste estudo é constituída por 68 docentes de Inglês EFL sócios da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI) que voluntariamente responderam ao questionário, 65 (95,6%) dos quais são do sexo feminino e 3 (4,4%) do sexo masculino. Esta proporção entre docentes do sexo feminino e masculino aproxima-se da tendência do universo de docentes de Inglês no continente<sup>80</sup>, segundo os dados da DGEEC relativos a 2018/2019, publicados em setembro de 2020.

##### 2. Idade

Dos 68 inquiridos, 39 (57,4%) situam-se entre os 46 e os 55 anos e 14 (20,6%) têm 56 ou mais anos de idade. 15 (22,1%) dos docentes questionados encontram-se entre os 36 e os 45 anos, não havendo indivíduos abaixo dos 35 anos de idade. Nesta pequena amostra, é possível observar-se a tendência para o envelhecimento do quadro docente,

---

<sup>79</sup> [https://docs.google.com/forms/d/18-sHrGS8nqljVvzqeH\\_qdbWAqomG801buQZ1S\\_H636Y/edit](https://docs.google.com/forms/d/18-sHrGS8nqljVvzqeH_qdbWAqomG801buQZ1S_H636Y/edit)

<sup>80</sup> No caso particular de docentes de Inglês no continente, do total de 5734 docentes, 92,6% são do sexo feminino e 7,4% do sexo masculino (DGEEC, (2020). *Perfil do Docente 2018/2019 – Análise Sectorial*).

paralelamente ao que se verifica a nível nacional<sup>81</sup>, de acordo com a informação apurada.

### 3. Proveniência/Origem

Mais de metade dos inquiridos, 37 (54,4%), provém da região centro do país; 14 (20,6%) são oriundos do norte e outros 14 (20,6%) do sul; 3 (4,4%) dos docentes inquiridos são provenientes das Regiões Autónomas. Nenhum inquirido é originário de um país estrangeiro. Não sendo representativa do universo, a nossa amostra (cerca de 1,1% do total de docentes do continente) evidencia uma distribuição razoavelmente equilibrada pelas principais zonas do país. Muito embora a maior parcela de participantes se concentre na zona centro do país, podemos considerar que, no âmbito do presente estudo, a representação das várias regiões do país é satisfatória.

**Quadro 10** - Distribuição da população do estudo pelas principais zonas do país e dos docentes de Inglês por NUTS II<sup>82</sup> (2018/2019)<sup>83</sup>.

Inquiridos	Total 68	Total 5734	Docentes de Inglês no Continente
Norte	14	2173	Norte
Centro	37	1251	Centro
		1646	Área Metropolitana Lisboa
Sul	14	387	Alentejo
		277	Algarve
Regiões Autónomas	3		

### 4. Encontra-se deslocado?

Dos 68 docentes inquiridos, 56 (82,4%) não se encontram deslocados por motivos de trabalho; 6 (8,8%) trabalham a menos de 50 km de casa; 3 (4,4%) lecionam a mais de 50 km; e 3 (4,4%) estão colocados a mais de 100 km das suas casas.

### 5. Situação Profissional

Pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva (QND) 50 (73,5%) docentes inquiridos, ao Quadro de Zona Pedagógica (QZP) 7 (10,3%), portanto, ainda sujeitos ao Concurso de

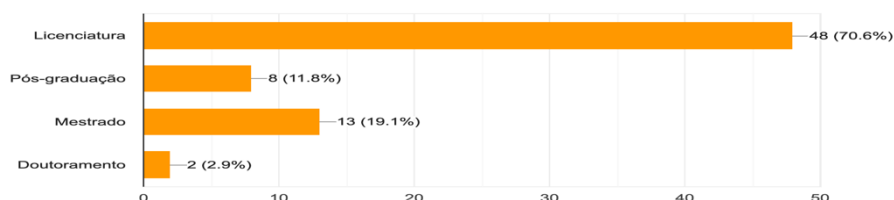
<sup>81</sup> Segundo dados da PORDATA, em 2019, 52,9% dos docentes têm 50 ou mais anos e apenas 1,1% se situam abaixo dos 35 anos. (*Índice de envelhecimento dos docentes em exercício nos ensinios pré-escolar, básico e secundário*)

<sup>82</sup> NUTS II - Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS).

<sup>83</sup> Dados relativos ao continente disponibilizados pela DGEEC (DGEEC, (2020). *Perfil do Docente 2018/2019 – Análise Sectorial*).

Mobilidade Interna, e 11 (16,2%) são contratados, dois dos quais ao serviço do ensino privado.

## 6. Perfil académico



**Gráfico 3** – Gráfico de barras gerado pelo Google Forms: perfil académico dos inquiridos.

Tendo sido dada a possibilidade de escolher mais do que uma opção, o cálculo do número total de respostas não coincide com o número total de participantes. A fim de evitar resultados imprecisos ou incorretos, optámos por fazer um levantamento dos dados mais detalhado.

Na sua maioria, os inquiridos possuem uma licenciatura: 46 (67,6%). Obtiveram graus académicos pós-graduados 22 (32,4%) dos respondentes: 8 (11,8%) concluíram pós-graduação, 12 (17,6%) mestrado e 2 (2,9%) doutoramento (Quadro 11).

**Quadro 11** - Perfil académico dos inquiridos.

Licenciatura (46 respostas)	R1, R2, R3, R6, R8, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R18, <b>R20*</b> , R21, R22, R23, R24, R25, R26, R27, R30, R32, R33, R36, <b>R37*</b> , R38, R39, R40, R41, <b>R43*</b> , R45, R46, R47, R49, <b>R51*</b> , R55, R57, R58, R59, R60, R61, R62, R64, R67, R68
Licenciatura e pós-graduação <sup>84</sup> (2)	R5, R48
Mestrado e doutoramento <sup>85</sup> (1)	R34
Pós-graduação (6)	R29, R42, <b>R44*</b> , R53, R54, R66
Mestrado (12)	R4, R7, <b>R9*</b> , R17, R19, R28, R31, R35, R50, R52, R63, R65
Doutoramento (1)	R56
R – Resposta <sup>86</sup> .	<b>Entrevistados a negrito*.</b>

## 7. Em que área? Em caso de pós-graduação, mestrado ou doutoramento.

Questionados a respeito da área em que obtiveram graus académicos adicionais, das 29 respostas obtidas, 8 inquiridos indicaram as áreas das licenciaturas, sem qualquer referência a outros estudos pós-graduados<sup>87</sup> e 21 assinalaram as seguintes áreas pós-graduadas:

<sup>84</sup> Foram contabilizadas apenas as pós-graduações.

<sup>85</sup> Foi contabilizado apenas o doutoramento.

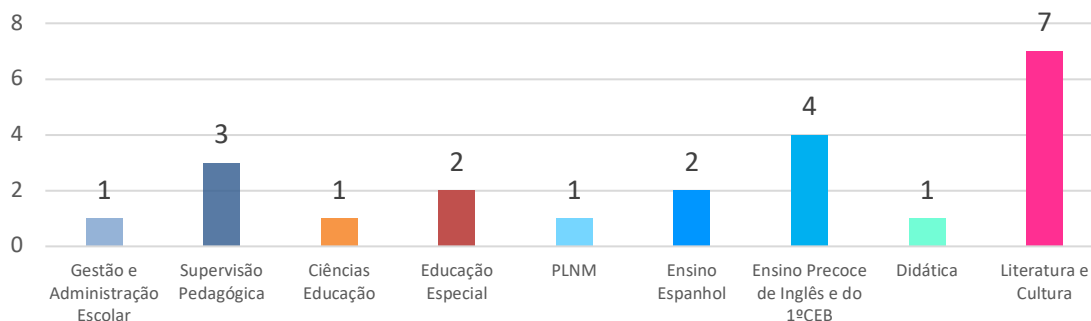
<sup>86</sup> R = Resposta do inquirido. As respostas foram automaticamente numeradas pelo Google Forms.

<sup>87</sup> Licenciaturas: 5 em Línguas e Literaturas Modernas na variante de Estudos Ingleses e Alemães, 2 em Ensino de Português e Inglês e 1 respondente registou apenas “Línguas e Literaturas Modernas”.

**Quadro 12** - Perfil acadêmico dos inquiridos: áreas dos graus acadêmicos pós-graduados.

6. Perfil acadêmico	7. Em que área?
Pós-graduação (8 respostas)	“Ramo Educacional” (R66) “Português e Francês” (R5) “Literatura” (R29) “PLNM e Ed Especial” (R48) “Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor” (R53) “Em Ciências da Educação” (R54) “Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica” (R42) “Gestão e Administração Escolar” (R44*)
Mestrado (11 respostas)	“Ensino Precoce de Inglês” (R31) “Ensino de Inglês 1ºCEB” (R52) “Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico” (R7) “Ensino de Inglês 1º ciclo e Línguas e Literaturas Modernas e Medievais (Português e Espanhol)” (R9*) “Ensino de Espanhol” (R19) “Espanhol” (R4) “Estudos Americanos e Literatura Inglesa” (R28) “Literatura e Cultura Inglesa” (R65) “LITERATURA E CULTURA PORTUGUESAS” (R35) “Educação - supervisão pedagógica” (R17) “Supervisão Pedagógica” (R50) [resposta em branco] (R63)
Doutoramento (2 respostas)	“Estudos Americanos” (R56) “Didática / Literatura” (R34)
R – Resposta.	<b>Entrevistados a negrito*.</b>

Em conformidade com a questão colocada no item 7, constituíram objeto de análise do perfil acadêmico dos inquiridos as 21 respostas indicadoras dos graus acadêmicos pós-licenciatura, isto é, 30,8% do total de inquiridos. Os resultados exibidos no gráfico de barras abaixo evidenciam a tendência emergente das áreas de qualificação superior dos participantes. Como um inquirido assinalou “pós-graduação” em duas áreas distintas (“PLNM e Ed Especial”), a soma dos resultados excede, por este motivo, em 1 valor (22) comparativamente com o número total de respostas examinadas (21).

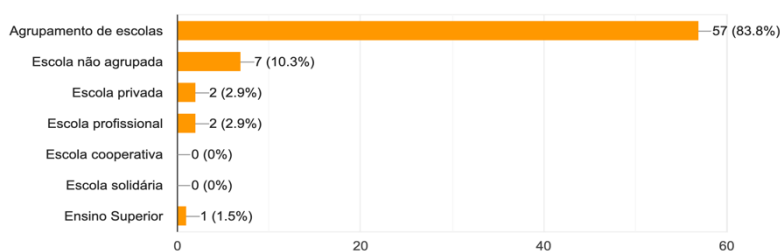


**Gráfico 4** – Áreas das qualificações acadêmicas pós-licenciatura obtidas pelos inquiridos.

É possível que algumas opções de formação acadêmica superior dos inquiridos possam estar relacionadas com a tentativa de obter maior estabilidade profissional, sendo

exemplo disso o Ensino de Inglês do 1º CEB, o Ensino de Espanhol, Português Língua Não Materna (PLNM) e Educação Especial. Já a obtenção de Mestrados em Gestão e Administração Escolar e Supervisão Pedagógica poderão indicar uma motivação para seguir um percurso na carreira em áreas não letivas. Destacam-se ainda os mestrados e doutoramentos realizados nas áreas da Literatura e Cultura e em Didática, possivelmente associadas às línguas lecionadas. Estes poderão refletir, respetivamente, um investimento em conhecimentos científicos na disciplina lecionada e em metodologias de ensino, portanto, mais orientados para a prática letiva. Por fim, há ainda um indivíduo que fez uma pós-graduação em Ciências de Educação, sem especificar a área.

#### 8. Tipo de escola (adiante designado por escola)



**Gráfico 5** – Gráfico gerado pelo Google Forms: tipo de escola onde os inquiridos lecionam.

A grande maioria dos inquiridos, 57 (83,8%), trabalha num agrupamento de escolas, 7 (10,3%) em escolas não agrupadas, 2 docentes (2,9%) lecionam numa escola privada e 2 (2,9%) em escolas profissionais. Há ainda 1 respondente (1,5%) que leciona num agrupamento de escolas e paralelamente no ensino superior.

#### 9. Em quantas escolas (do agrupamento) leciona atualmente?

Responderam a este item 66 inquiridos, dos quais 51 (77,3%<sup>88</sup>) declararam que lecionaram numa escola apenas, 8 (12,1%<sup>89</sup>) em 3 escolas e 7 (10,6%<sup>90</sup>) em 2 em 2019/2020.

O objetivo desta pergunta consiste em identificar os diferentes contextos de trabalho e perceber se se verificam discrepâncias nas condições de trabalho dos inquiridos suscetíveis de influenciar a sua perceção de DP. Por esta razão, foi elaborada uma

<sup>88</sup> A percentagem reflete o número total de respostas e não o número total de inquiridos.

<sup>89</sup> *Idem.*

<sup>90</sup> *Idem.*

pesquisa mais detalhada, da qual emergiram os seguintes resultados, conforme se pode observar no quadro abaixo.

**Quadro 13** - Tipo e número de escolas onde os inquiridos lecionaram em 2019/2020.

Agrupamento de escolas – Lecionou em...			Escola não agrupada	Escola privada	Escola profissional
1 escola	2 escolas	3 escolas			
R1, R3, R5, R6, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R15, R16, R21, R22, R24, R25, R27, R28, R29, R30, R32, R36, R38, R39, R41, R42, <b>R43, R44</b> , R45, R47, R49, R50, R54, R56*, R57, R58, R59, R60, R61, R62, R65, R66, R68	R2, R4, R17, R18, R31, R34, R53  - 3º ciclo, SEC (4) - 3º ciclo (2) - 1º, 3º ciclo, SEC, CEF (8) - 3º ciclo (2) - 1º ciclo (2) - 2º e 3º ciclos (3) - 1º ciclo (2)  8 níveis – 1 4 níveis – 1 3 níveis – 1 2 níveis – 4	R7, R14, R33, R40, R46, R48, R52, R64  - 1º, 2º, 3º ciclos (5) - 1º ciclo (2) - 1º ciclo (2) - 1º ciclo (1) - 1º ciclo (2) - 1º ciclo (2) - 1º ciclo (2) - 1º ciclo (2)  5 níveis – 1 2 níveis – 6 1 nível – 1	R19, <b>R20</b> , [R26], R35, <b>R51</b> , R55, R63  - 3º ciclo, SEC, Prof. (5) - SEC (2) - SEC (2) - 1º, 2º ciclos (4) - SEC (1) - 3º ciclo, SEC, Prof. (3) - 3º ciclo, SEC (3)  5 níveis – 1 4 níveis – 1 3 níveis – 2 2 níveis – 2 1 nível – 1	<b>R9, R37</b>  - 1º ciclo (4) - 1º, 3º ciclos, SEC (8)  8 níveis – 1 4 níveis – 1	[R23], R67  - EFA, UFCF - EFA, UFCF, Aprendizagens

Dos 68 participantes, obtivemos 66 respostas a esta pergunta. Não responderam os inquiridos [R23], [R26], mas foi possível identificar onde lecionam.

Leciona num agrupamento de escolas e Ensino Superior – R56\*.

EFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos / UFCF – Unidades de Formação de Curta Duração

R – Resposta.

Entrevistados a **negrito**.

Dos respondentes que trabalharam em mais do que uma escola em 2019/2020, 8 exerceram funções letivas em 3 escolas do mesmo agrupamento: 7 docentes de Inglês do 1º ciclo e 1 docente de EFL do 3º ciclo que lecionou os três ciclos do ensino básico. Em 2 escolas do mesmo agrupamento, lecionaram 2 docentes de Inglês no 1º CEB, 2 docentes no 3º ciclo, 1 docente nos 2º e 3º ciclos, 1 docente no 3º ciclo e no secundário e ainda 1 docente que acumulou 8 níveis diferentes: 1º e 3º ciclos, secundário e um curso CEF. Desempenharam funções docentes num único estabelecimento de ensino, não só os inquiridos que trabalharam em escolas não agrupadas, escolas privadas e escolas profissionais, mas também 42 respondentes (63,6%) colocados em agrupamentos de escolas, não contabilizando o docente que acumula com o ensino superior.

Considerando que é elevada a probabilidade de os docentes de Inglês do 1º CEB terem de se deslocar a várias escolas do mesmo agrupamento para terem um horário completo, averiguámos quantos docentes de outros ciclos também lecionaram em mais do que uma escola. Assim, em 15 respondentes (22,7%) que indicaram 2 ou 3 escolas, 5 docentes do 3º ciclo ensinaram em 2 escolas e 1 em 3, tendo lhes sido atribuídos horários com 2 a 8 níveis diferentes. Um horário atribuído em várias escolas pode

eventualmente impedir um trabalho mais dedicado e/ou ter algum impacto nos níveis de motivação do docente, o que no contexto deste estudo pode vir a revelar-se um dado relevante.

#### 10. Leciona na escola sede?

Responderam a esta questão 66 inquiridos, dos quais 49 (74,2%<sup>91</sup>) indicaram que lecionaram na escola sede do agrupamento e 17 (25,8%<sup>92</sup>) não lecionaram na sede. Este dado parece-nos pertinente por diversas razões. Por um lado, é na sede que se encontra instalada a direção, facto que lhe confere o estatuto de centro de decisões no caso de um agrupamento. Por outro, alguns agrupamentos cobrem áreas geográficas relativamente vastas, pelo que as escolas mais periféricas podem se localizar a alguma distância da sede.

Segundo os resultados obtidos, há docentes a lecionar em mais do que uma escola de um agrupamento, incluindo a sede ou não. Esta situação pode ter implicações expressivas no presente estudo, uma vez que o contexto profissional dos inquiridos pode ter impacto na sua visão de escola e manifestar-se nas suas atitudes.

#### 11. Número de anos de tempo de serviço

Dos 68 inquiridos, 15 (22,1%) lecionam há mais de 30 anos; 38 (55,9%) possuem 21 a 30 anos de ensino; 11 (16,2%) têm entre 11 e 20 anos de lecionação; e 4 (5,9%) contam com 5 a 10 anos de ensino. Maioritariamente, os docentes inquiridos têm uma vasta experiência de ensino.

#### 12. Anos de serviço na escola atual

Responderam que se encontram há 6 ou mais anos na sua escola 41 docentes (60,3%); 19 (27,9%) exercem funções na mesma escola há pelo menos 2 ou mais anos; 8 (11,8%) estão a lecionar há um ano na sua escola. Na sua maioria, os participantes deste estudo desempenham funções docentes na mesma escola desde 2018 ou há mais tempo, resultado corroborante com os dados do item 5 relativos à situação profissional, que

---

<sup>91</sup> A percentagem reflete o número total de respostas e não o número total de inquiridos.

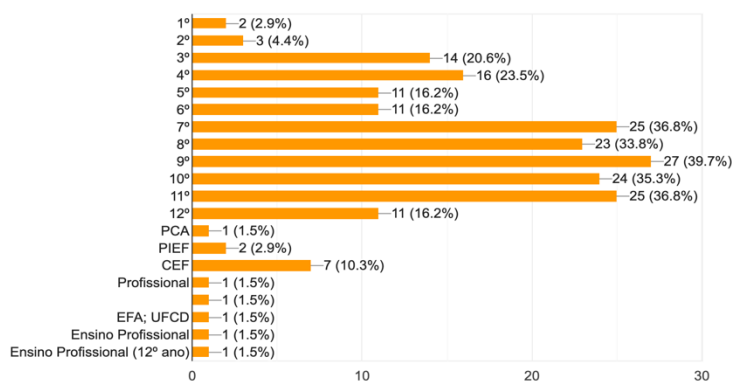
<sup>92</sup> *Idem*.

apontam para 50 inquiridos (73,5%) pertencentes ao Quadro de Nomeação Definitiva (QND).

Dado que este estudo tem por base a legislação mais recente, designadamente os Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, e Decreto-lei 55/2018, de 6 de julho, em vigor há cerca de dois anos, considerámos pertinente saber o número de anos em que cada inquirido se encontra a lecionar na mesma escola, por ser um dado relevante na análise da perceção dos docentes inquiridos dos conceitos de diversidade e de DP. Quem trabalhou pelo menos desde 2018/2019 até 2020 no mesmo estabelecimento de ensino, pôde acompanhar o processo de implementação dos referidos normativos desde o princípio e conhecer as práticas da sua escola. Quem, pelo contrário, deu início à sua atividade letiva numa determinada escola a partir de 2019/2020, poderá trazer consigo uma experiência diferente no que se refere às práticas que veio a encontrar. Isto justifica-se porque cada escola interpreta e organiza-se de forma própria para operacionalizar as determinações emanadas pela tutela: “As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente [...]” (DL 54/2018, Art.º 5.º, n.º 1).

### 13. Anos de escolaridade lecionados

O gráfico gerado automaticamente pelo Google Forms permite ver que os inquiridos são docentes de todos os níveis e graus de ensino e de todos os tipos de cursos. Contudo, não nos permite ainda distinguir a carga letiva individual de cada docente em termos de distribuição de serviço, número de níveis atribuídos ou mesmo se há docentes que lecionaram transversalmente vários ciclos de ensino (Gráfico 6).



**Gráfico 6** – Gráfico gerado pelo Google Forms: total de anos de escolaridade lecionados pelos docentes inquiridos.

Depois de fazer um levantamento exaustivo, foi possível apurar que os inquiridos diferem muito entre si em termos de carga de trabalho no tocante ao número de turmas e de níveis atribuídos. Segue-se um quadro com a distribuição de níveis, ou anos de escolaridade, e ciclos lecionados pelos respondentes de acordo com o reportado, encontrando-se destacados a negrito e com um asterisco os inquiridos posteriormente entrevistados.

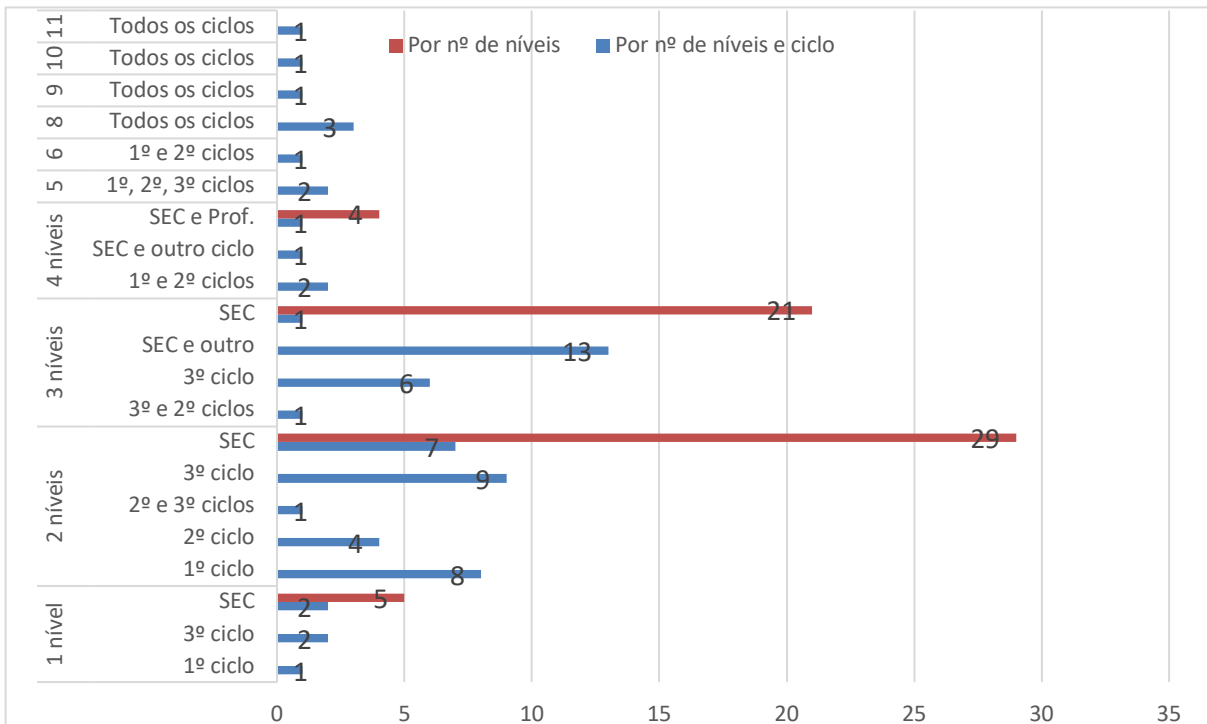
**Quadro 14** - Número de níveis e ciclos lecionados pelos inquiridos em 2019/2020.

Nº níveis	Ciclos	Número de Inquiridos	
		Nº	Respostas
11	Todos os ciclos	1	R67
10	Todos os ciclos	1	R54
9	Todos os ciclos	1	R19
8	Todos os ciclos	3	R16, R17, R37*
6	1º e 2º ciclos	1	R43* <sup>93</sup>
5	1º, 2º e 3º ciclos	2	R5, R7
4	SEC e Profissional	1	R44*
	SEC e outro ciclo	1	R2
	1º e/ou 2º ciclos	2	R9*, R35
3	SEC	1	R50
	SEC e outro	13	R12, R28, R29, R30, R36, R39, R41, R47, R55, R59, R62, R63, R65
	3º ciclo	6	R13, R15, R21, R24, R38, R57
	3º e 2º ciclos	1	R34
2	SEC	7	R3, R20*, R23, R25, R26, R42, R60
	3º ciclo	9	R4, R6, R10, R11, R18, R22, R58, R61, R66
	2º e 3º ciclos	1	R45
	2º ciclo	4	R1, R32, R49, R68
	1º ciclo	8	R14, R31, R33, R46, R48, R52, R53, R64
1	SEC	2	R51*, R56
	3º ciclo	2	R8, R27
	1º ciclo	1	R40
TOTAL		68	QND: 50    QZP: 7    Contratado: 11    Entrevistados*: 6

R = Resposta do inquirido.

Os registos do quadro acima são agora ilustrados em gráfico.

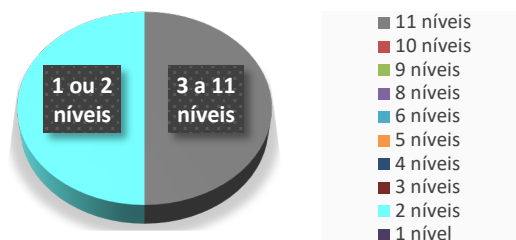
<sup>93</sup> A inquirida na entrevista informou que de momento não está a lecionar, mas a coordenar um projeto.



**Gráfico 7** – Número de níveis e ciclos lecionados pelos inquiridos em 2019/2020.

Segundo os dados recolhidos através do questionário, em 2019/2020 foram atribuídos horários com 1 e 2 níveis de leção a 34 dos 68 inquiridos, isto é 50% dos docentes inquiridos não tiveram mais do que 1 ou 2 níveis. Em contrapartida, aos outros 34 couberam-lhes horários com 3 níveis, 21 docentes (30,9%), e 4 níveis, 4 docentes (5,9%). A 9 inquiridos (13,2%) foram-lhes atribuídos de 5 a 11 níveis, 3 dos quais (4,4%) lecionaram 8 níveis: desde o 1º ciclo até ao final do secundário. Como já foi mencionado, 15 dos inquiridos lecionaram em 2 ou 3 escolas no ano letivo a que se reporta o questionário.

**Gráfico 8** – Dos 68 inquiridos: 50% leciona 1 ou 2 níveis e os outros 50% de 3 a 11 níveis.



A disparidade na distribuição de níveis por docente encontrada poderá ter implicações expressivas ao nível do tempo requerido para planificação das aulas, preparação dos materiais e atividades e correções, bem como na qualidade do trabalho. Ora, se a DP em si pode constituir um desafio, na medida em que exige prática e tempo na planificação,

preparação das aulas e de materiais ajustados aos diversos alunos, os docentes com muitos níveis poderão ver a sua tarefa bastante mais dificultada por limitação de tempo, o que pode, por sua vez, e impedir uma resposta mais adequada à diversidade de alunos.

#### 14. Número de turmas lecionadas

No ano letivo 2019/2020, dos 68 inquiridos, 31 (45,6%) tiveram 5 a 6 turmas a seu cargo, 19 (27,9%) 3 a 4 turmas, 16 (23,5%) 7 ou mais turmas e 2 (2,9%) 1 a 2 turmas.

**Quadro 15** - Inquiridos que reportaram terem tido 7 ou mais turmas.

Agrupamento de escolas – Lecionou em...			Escola não agrupada	Escola privada	Escola profissional
1 escola	2 escolas	3 escolas			
R21, R38, R39, R54, R66	R2, R31, R53 - 3º ciclo e SEC (4) - 1º ciclo (2) - 1º ciclo (2)	R7, R14, R33, R46, R52, R64 - 1º, 2º e 3º ciclos (5) - 1º ciclo (2) - 1º ciclo (2) - 1º ciclo (2) - 1º ciclo (2)		<b>R37</b> - 1º e 3º ciclos e SEC (8)	R67 - EFA, UFCD, Aprendizagens
3º ciclo e secundário		1º ciclo	Entrevistado a <b>negrito</b> .		

Os docentes a quem lhes foram atribuídas 7 ou mais turmas possivelmente têm entre 140 a 175 (ou mais) alunos. Se um elevado número de turmas implica um elevado número de alunos, inevitavelmente, terá de haver um acréscimo de trabalho e de tempo, tanto na planificação e preparação de aulas, atividades e materiais como em correções. Se somarmos a este, o tempo despendido em reuniões e outras atividades não letivas, um docente nestas circunstâncias poderá ver reduzida a sua capacidade de oferecer um suporte mais eficaz à aprendizagem, e, por conseguinte, à inclusão, dadas as múltiplas tarefas pelas quais se tem de dividir.

#### 15. Número máximo de alunos por turma

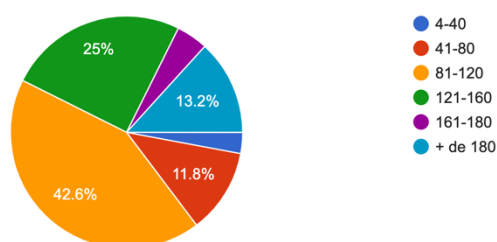
Dos 68 docentes inquiridos, 34 (50%) declararam ter tido 21 a 25 alunos por turma, 23 (33,8%) 26 a 30 alunos por turma, 6 (8,8%) 20 alunos e 5 (7,4%) menos de 20<sup>94</sup>.

<sup>94</sup> Estas diferenças no número de alunos por turma podem estar relacionadas com os diferentes anos de escolaridade lecionados pelos respondentes, por exemplo, 1º ciclo (24 alunos no 1º ano e 26 nos anos seguintes) e secundário (26 a 30 alunos). O Despacho Normativo n.º 10-A/2018 contempla as várias condições para que haja redução de turma, entre elas, as escolas integradas em territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP), cujo número de alunos por turma é ligeiramente inferior, a presença de um aluno com medida de redução de turma no seu relatório técnico-pedagógico determina um máximo de 20 alunos.

O Despacho Normativo n.º 10-A/2018 vem regulamentar um progressivo ligeiro decréscimo de alunos por turma na educação pré-escolar e no ensino básico, faseado até 2022, como medida “potenciadora de melhores aprendizagens para todos os alunos” e, portanto, de “promoção do sucesso escolar” (p. 17174-(5)), justificando que a “diferenciação é fundamental em todos os contextos” (17174-(4)) e reconhecendo que “em contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, se encontra uma relação preditiva mais forte entre o número de alunos por turma e os resultados escolares alcançados” (17174-(4)).

Com efeito, dispor de tempo para conhecer bem os seus alunos e estabelecer uma relação com eles são aspetos fundamentais na EI de matriz humanista. A qualidade desta relação poderá ficar comprometida quando o docente tem um elevado número de turmas ou de alunos por turma, pois o rácio de tempo por aluno é proporcionalmente menor quanto maior for o número de alunos por docente. Além dos aspetos afetivos, há ainda a considerar a heterogeneidade dentro de cada turma, enriquecedora, é certo, mas com implicações pedagógicas, como por exemplo, a prática da DP, que varia de turma para turma, consoante os interesses, as potencialidades e as necessidades dos alunos, aos quais o professor inclusivo deve atender.

#### 16. Número total de alunos aproximadamente



**Gráfico 9** - Gráfico gerado pelo Google Forms: número total de alunos dos docentes questionados.

Do total de docentes inquiridos, 29 (42,6%) declararam o número total de alunos mais elevado: 9 inquiridos (13,2%) afirmaram ter tido mais de 180 alunos; 3 (4,4%) entre 161 a 180 alunos; 17 (25%) entre 121 a 160 alunos. A outra fatia de 42,6% reflete os 29 docentes que tiveram entre 81 a 120 alunos. Regista-se ainda que 8 inquiridos (11,8%) responderam 41 a 80 alunos e 2 docentes (2,9%) referem ter tido entre 4 a 40 alunos. Esta disparidade no número total de alunos por docente poderá ter várias explicações possíveis. São suscetíveis de terem menos alunos, por exemplo, os inquiridos em

contextos profissionais, como: os docentes que ensinam Inglês ao 1º ciclo; os docentes contratados com horário incompleto; os docentes mais velhos já com redução letiva. Não obstante, é de assinalar que estas diferenças têm impactos diferentes e implicações significativas ao nível do tempo dedicado a correções de trabalhos, de testes e reuniões de avaliações, já para não mencionar a planificação e preparação de aulas, de materiais e instrumentos de avaliação para dar respostas eficazes à diversidade de alunos.

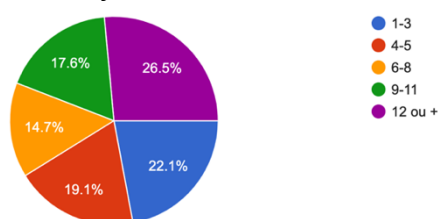
No quadro seguinte, pode observar-se a o número total de alunos e de turmas lecionadas de cada inquirido.

**Quadro 16** - Número total de alunos e número de turmas lecionadas.

Nº de Turmas \ Nº Total de Alunos	7 ou +	5-6	3-4	1-2	TOTAL de inquiridos
+ 180	R7, R14, R21, R31, R33, <b>R37*</b> , R52, R53	R25			9
161-180	R66	R61, R63			3
121-160	R2, R38, R39, R46, R54, R64	R3, R8, R15, R30, R41, <b>R43*</b> , <b>R44*</b> , R55, R59, R65	R16		17
81-120		R6, R13, R17, R19, <b>R20*</b> , R24, R27, R28, R29, R32, R34, R36, R42, R45, R48, R50, R57, R68	R5, R12, R18, R22, R26, R35, R40, R47, R56, R60, R62		29
41-80	R67		R4, <b>R9*</b> , R10, R23, <b>R51*</b> , R58	R1	8
4-40			R49	R11	2
<b>TOTAL de inquiridos</b>	<b>16</b>	<b>31</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>68</b>

Entrevistados a **vermelho** e a **negrito\***.

17. Número de alunos anteriormente designados por NEE à luz do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro



**Gráfico 10** - Gráfico gerado pelo Google Forms: número de alunos anteriormente designados por “NEE” à luz do DL 3/2008, de 7 de janeiro, dos inquiridos.

Seria de supor que o número de alunos com necessidades específicas, denominados por “alunos com NEE” enquanto vigorava o DL 3/2008, fosse proporcional ao número total de alunos de cada docente. Se assim fosse, quanto mais alunos o docente tivesse, seria provável que tivesse um número proporcionalmente mais elevado de alunos com necessidades específicas. Porém, depois de analisarmos os dados, verificamos que não se pode fazer essa extrapolação, pois o número de alunos mínimo e máximo por turma depende de vários fatores, entre outros, as diferenças entre ciclos e entre os anos de

escolaridade dentro do mesmo ciclo, assim como a redução de alunos numa turma, fundamentada pelo benefício de um determinado aluno e/ou de um grupo de alunos, de acordo com a legislação em vigor:

Aos alunos com necessidades específicas que estejam em efetiva permanência na turma, em dinâmicas de verdadeira inclusão, continua a ser garantido o acesso a turmas com 20 alunos, permitindo uma mais capaz organização para atender, de forma mais intensa, às suas necessidades. (Despacho Normativo n.º 10-A/2018, Preâmbulo, pp. 17174-(4) -17174-(5))

Assim, depois de uma inventariação do “Número máximo de alunos por turma” (questão 15), do “Número total de alunos aproximadamente” (questão 16) e do número de alunos anteriormente designados por NEE (questão 17), procedendo ao cruzamento destes dados, constatámos que os contextos profissionais dos inquiridos variam muito, o que poderá fazer antever possíveis implicações, entre outras, no tempo que dispõem para conhecer e construir uma relação pedagógica com cada um dos seus alunos. O quadro seguinte permite-nos observar as diferenças dos contextos profissionais dos participantes.

**Quadro 17** - Relação número total de alunos, alunos com necessidades específicas e alunos por turma.

Nº Alunos com NE Nº Total de Alunos	12 ou +	9-11	6-8	4-5	1-3	TOTAL de inquiridos
+ 180	R7, R14, R21, R33, R53		R52,	R31	R25, R37,	9
161-180	R66	R61	R63			3
121-160	R2, R3, R8, R15, R54, R64	R38, R39, R41, R43, R44, R46	R30	R16, R59	R55, R65	17
81-120	R5, R6, R19, R22, R34	R12, R13, R18, R40, R68	R24, R45, R47, R48, R50, R57	R17, R20, R28, R29, R32, R35	R26, R27, R36, R42, R56, R60, R62	29
41-80	R10		R51	R1, R4, R9	R23, R58, R67	8
4-40				R11	R49	2
TOTAL de inquiridos	18	12	10	13	15	68
Nº máximo de alunos por turma:	6   10   1   1	4   6   1   1	2   6   2   0	3   8   1   1	8   4   1   2	
	26 – 30 alunos		21 – 25 alunos	20 alunos	menos de 20 alunos	

No entanto, é irrefutável que quanto mais turmas os docentes tiverem, a probabilidade de ter mais alunos com necessidades específicas aumenta. A escola que se quer inclusiva deve ambicionar que esteja ao alcance de todos os docentes a efetiva capacidade de dar uma resposta plena à diversidade de crianças e jovens de cada turma e de apoiar todos os alunos, com ou sem necessidades específicas, norteando-se pelos princípios da equidade e da inclusão (DL 54/2018, Art.º 3.º, alíneas b) e c), p. 2920).

## 18. Exercício do cargo de direção de turma

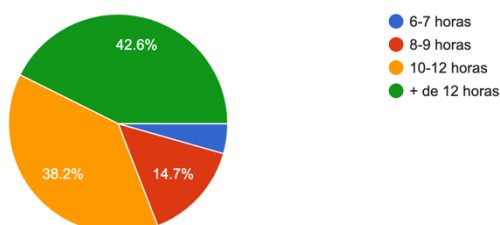
Foi atribuída direção de turma a 33 (48,5%) dos 68 inquiridos durante o ano letivo de 2019/2020.

19. Quantas horas semanais despende, em média, com o trabalho de direção de turma? (36 respostas)

No item 18, declararam ter direção de turma 33 participantes. Todavia, obtivemos 36 respostas no que diz respeito ao número de horas despendidas com o exercício das funções desse cargo na questão 19. De 36 respostas, 17 inquiridos (47,2%<sup>95</sup>) calcularam 3 a 4 horas semanais para o cumprimento das tarefas de diretor de turma, 13 (36,1%<sup>96</sup>) afirmaram necessitar de 5 ou mais horas, e 6 (16,7%<sup>97</sup>) indicaram 2 horas, o equivalente ao que oficialmente é alocado a esta função no horário de um docente.

Geralmente, o cargo de diretor de turma requer algum tempo do docente nas tarefas que lhe são inerentes. No entanto, o tempo exigido para esta função pode variar bastante de turma para turma e de ciclo de ensino para ciclo de ensino, dependendo do tamanho da turma, das características dos alunos, do número de faltas dadas, e em particular do número de faltas injustificadas, de eventuais problemas de ordem disciplinar e da frequência com que o diretor de turma se vê obrigado a contactar os encarregados de educação. Esta questão insere-se no conjunto de questões que procuram identificar possíveis diferenças ao nível da distribuição de serviço e o possível impacto gerado por essas diferenças na perceção dos inquiridos no que concerne, por exemplo, à prática de DP, que implica o seu tempo de planificação e preparação.

20. Tempo despendido, em média, com planificação de aulas, correções, avaliação, e outras atividades (cargos, reuniões, etc.) inerentes à profissão docente



**Gráfico 11** - Gráfico gerado pelo Google Forms: número de horas despendidas em média pelos inquiridos com as tarefas inerentes à profissão docente.

<sup>95</sup> A percentagem foi estimada relativamente ao número total de respostas e não ao número total de inquiridos.

<sup>96</sup> *Idem.*

<sup>97</sup> *Idem.*

Aproximadamente metade dos docentes que responderam ao questionário necessitam de mais de 12 horas semanais para o conjunto de atividades inerentes à profissão docente: 29 inquiridos, representando 42,6% do total. Essas mesmas atividades exigem entre 10 a 12 horas por semana a 26 inquiridos (38,6%). Para 10 dos participantes (14,7%) basta-lhes entre 8 a 9 horas. Por fim, 3 inquiridos (4,4%) consideram 6 a 7 horas semanais suficientes para o desempenho das suas tarefas. A diferença de tempo dedicado às obrigações profissionais pode ser reflexo de vários aspetos, entre os quais, o número de horas letivas e de níveis que foram atribuídos aos docentes, assim como a carga burocrática, que pode variar de escola para escola. A adoção da prática da DP pode aumentar o tempo de planificação e preparação das atividades letivas comparativamente com uma abordagem mais centrada no professor. Por fim, há ainda a considerar que no ano letivo 2019/2020, os docentes fizeram a transição para o ensino à distância durante os meses de confinamento, o que pode ter tido impacto no tempo despendido nas referidas tarefas e esta circunstância pode ver-se refletida nas suas respostas.

O cruzamento dos principais dados apurados permite-nos obter uma visão global do contexto profissional dos docentes questionados. Para esse efeito, no quadro sinótico que se segue, apresentamos os seguintes dados: número de níveis, ciclos de ensino, número de inquiridos, número total de alunos, direção de turma, tipo de vínculo, tipo de escola dos inquiridos e entrevistados.

**Quadro 18** - Síntese dos diversos contextos profissionais dos inquiridos.

Nº de Níveis e Ciclo		Nº Total Alunos					
		+ 180	161-180	121-160	81-120	41-80	4-40
11	Todos os ciclos	1				R67	
10	Todos os ciclos	1		R54			
9	Todos os ciclos	1			R19		
8	Todos os ciclos	3	R37*	R16	R17		
6	1º e 2º ciclos	1		R43*			
5	1º, 2º e 3º ciclos	2	R7		R5		
4	SEC e Profissional	1		R44*			
	SEC e outro ciclo	1		R2			
	1º e/ou 2º ciclos	2			R35	R9*	
3	SEC	1			R50		
	SEC e outro	13		R63	R30, R39, R41, R55, R59, R65	R12, R28, R29, R36, R47, R62	
	3º ciclo	6	R21		R15, R38	R13, R24, R57	
	3º e 2º ciclos	1				R34	

2	SEC	7	R25		R3	R20*, R26, R42, R60	R23	
	3º ciclo	9		R61, R66		R6, R18, R22	R4, R10, R58	R11
	2º e 3º ciclos	1				R45		
	2º ciclo	4				R32, R68	R1	R49
	1º ciclo	8	R14, R31, R33, R52, R53		R46, R64	R48		
1	SEC	2				R56	R51*	
	3º ciclo	2			R8	R27		
	1º ciclo	1				R40		
Total de Inquiridos		68	9	3	17	29	8	2
Tipo de vínculo	QND	50	3 QND	2 QND	14 QND	25 QND	4 QND	2 QND
	QZP	7	2 QZP	1 QZP		3 QZP	1 QZP	
	Contratados	11	4 contratados		3 contratados	1 contratado	3 contratados	
Diretores de Turma (negrito)	QND	28	1	2	8	15	2	
	QZP	4	1	1		2		
	Contratados	1			1			
Total DT:		33	2	3	9	17	2	
Entrevistados ( <u>sublinhado</u> *):		6	1		2	1	2	
Tipo de escola			Escola Privada:			AE + Ens. Superior:	Escola Profissional	
			2			1	2	
Nº de níveis, ciclos de ensino, nº de inquiridos, nº total de alunos (da esquerda para a direita), direção de turma ( <b>negrito</b> ), tipo de vínculo (cor da letra), tipo de escola dos inquiridos (cor de fundo), entrevistados ( <u>sublinhado</u> e asterisco).								

Não podemos deixar de salientar que 7 respondentes<sup>98</sup> (10,3%) têm no seu horário 7 ou mais turmas, 2 dos quais (2,9%) têm um total de 180 ou mais alunos; 12 inquiridos<sup>99</sup> (17,6%) assinalaram 4 ou mais níveis e destes, 2 (2,9%) acumulam as três condições. Em contrapartida, não contando com os docentes de Inglês do 1º ciclo<sup>100</sup>, 17 (25%) dos 21 docentes com 2 níveis e 4 (5,9%), de um total de 5, com 1 nível de lecionação exercem funções docentes, maioritariamente, numa só escola. Os próximos quadros sintetizam as informações relativamente ao número de níveis lecionados, número de turmas e número de escolas atribuídas no horário dos inquiridos que se encontram nas franjas diametralmente opostas, i. e. com 1 a 2 níveis e com 4 a 11 níveis.

<sup>98</sup> O Inglês do 1º ciclo é obrigatório nos 3º e 4º anos e opcional nos 1º e 2º anos. Os docentes do grupo 120 lecionam 2 horas semanais, razão pela qual podem ter várias escolas de um agrupamento e eventualmente todos os níveis do 1º ciclo para ter um horário completo. Por ser um contexto profissional um pouco diferente do dos docentes de outros ciclos, alguns dos quais chegam a lecionar 3 níveis do 3º ciclo e 3 níveis no secundário, decidimos não contabilizar este grupo de inquiridos.

<sup>99</sup> *Idem.*

<sup>100</sup> *Idem.*

**Quadro 19** - Docentes com 1 ou 2 níveis, número de turmas, número de escolas.

Nº Turmas Nº Níveis Nº de escolas	7 ou +		5-6		3-4		1-2	
	1	2	1	2	1	2	1	2
1 escola		R66	R8, R27	R3, R6, R20*, R25, R32, R42, R45, R61, R68	R51*, R56	R10, R22, R23, R26, R49, R58, R60		R1, R11
2 escolas						R4, R18		

R – Respondentes com 56 ou + anos      R – Respondentes com 46-55 anos      R – Respondentes com 36-45  
Os respondentes a **negrito/negrito** não realizaram formação contínua nas áreas da inclusão, DP ou DUA. Entrevistados a sublinhado\*.

**Quadro 20** - Docentes com 4 a 11 níveis, número de turmas, número de escolas.

Nº Turmas Nº Níveis Nº de escolas	7 ou +			5-6			3-4			1-2		
	4	5-6	7 ou +	4	5-6	7 ou +	4	5-6	7 ou +	4	5-6	7 ou +
1 escola	R44*		R37*, R54, R67		R43*	R19 <sup>101</sup>	R35	R5 <sup>102</sup>	R16 <sup>103</sup>			
2 escolas	R2					R17 <sup>104</sup>						
3 escolas		R7										

R – Respondentes com 56 ou + anos      R – Respondentes com 46-55 anos      R – Respondentes com 36-45  
Os respondentes a **negrito/negrito** não realizaram formação contínua nas áreas da inclusão, DP ou DUA. Entrevistados a sublinhado\*.

À exceção de um inquirido, os docentes com menos níveis tendencialmente também têm menos turmas e investiram mais em formação contínua nas áreas da inclusão, DP ou DUA (68%<sup>105</sup>). Pelo contrário, os docentes com mais níveis, abrangendo 2 ou mais ciclos, tendem a lecionar um maior número de turmas e realizaram menos formação contínua nas áreas referidas (41,7%<sup>106</sup>). Este contraste pode ter várias implicações, por exemplo, os docentes com maior carga de trabalho podem eventualmente ter mais dificuldade em conciliar as suas tarefas com a necessidade de formação contínua, incluindo nas áreas que suportam a EI.

Com efeito, a prática da DP pode, no caso de alguns docentes, envolver uma mudança de abordagem e, por esse motivo, requerer tempo para formação e adaptação a um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno. De facto, os fatores condicionantes e as limitações imputáveis ao próprio contexto profissional podem não só afetar a disponibilidade dos docentes, mas também a motivação para investir em formação com vista à adaptação ao novo paradigma. Mais, os alunos dos docentes

<sup>101</sup> O inquirido assinalou um número de níveis acima do número de turmas, suscitando algumas dúvidas relativamente à sua interpretação do item 13 do questionário.

<sup>102</sup> *Idem.*

<sup>103</sup> *Idem.*

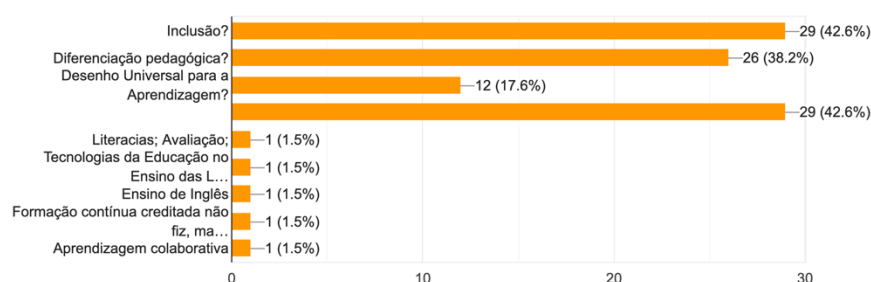
<sup>104</sup> *Idem.*

<sup>105</sup> A percentagem foi calculada relativamente ao número total de respostas (25 respostas) e não ao número total de inquiridos.

<sup>106</sup> A percentagem foi calculada relativamente ao número total de respostas (12 respostas) e não ao número total de inquiridos.

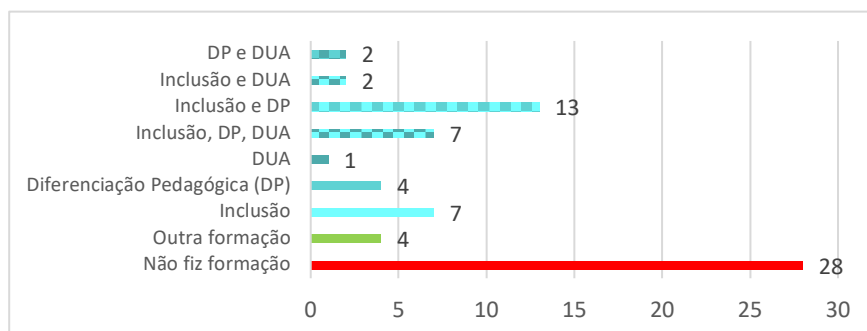
inquiridos com mais níveis para preparar, necessitando igualmente de mais tempo para a preparação de testes e para a sua correção, possivelmente, podem não receber uma resposta com a mesma qualidade que os alunos dos docentes com 1 ou 2 níveis, um menor número de alunos e, portanto, dispondo de mais tempo para preparação. Por outras palavras, a própria organização dos horários dos docentes pode ter impacto na EI, por exemplo, na qualidade da resposta à diversidade de alunos.

## 21. Formação contínua em áreas relacionadas com inclusão, diferenciação pedagógica, desenho universal para a aprendizagem (DUA) ou outra área



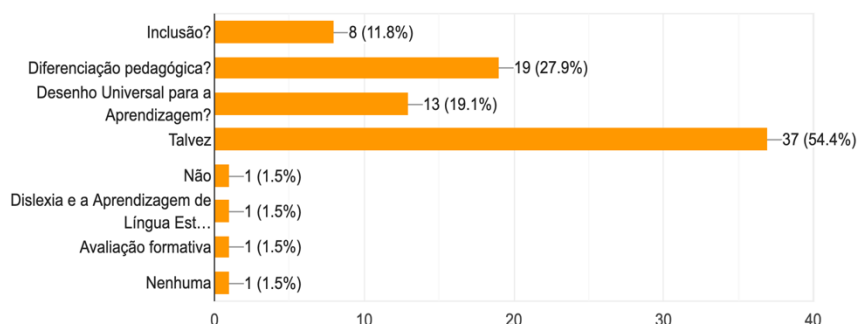
**Gráfico 12** - Gráfico gerado pelo Google Forms ilustrando a formação contínua realizada pelos inquiridos.

O gráfico de barras oferece uma visão global da formação frequentada pelos inquiridos. Porém, o facto de haver a possibilidade de assinalar mais do que uma resposta, levou-nos a examinar mais detalhadamente os dados colhidos. Da análise efetuada, apurámos que, do total de respondentes, 28 (41,2%) afirmaram não ter feito formação em qualquer uma das áreas sugeridas. Os restantes inquiridos fizeram em uma ou mais áreas mencionadas. Fizeram formação em áreas não contempladas neste questionário 4 participantes (5,9%), por exemplo: Tecnologias de Educação no Ensino das Línguas e *Podcasts* nas Línguas, Ensino de Inglês, Aprendizagem Colaborativa, Literacias e Avaliação. Estes resultados poderão influenciar a perceção de diversidade e de DP dos docentes de forma significativa, sobretudo se atendermos ao facto de 41,2% destes não ter ainda realizado formação em nenhuma das áreas contempladas no questionário.



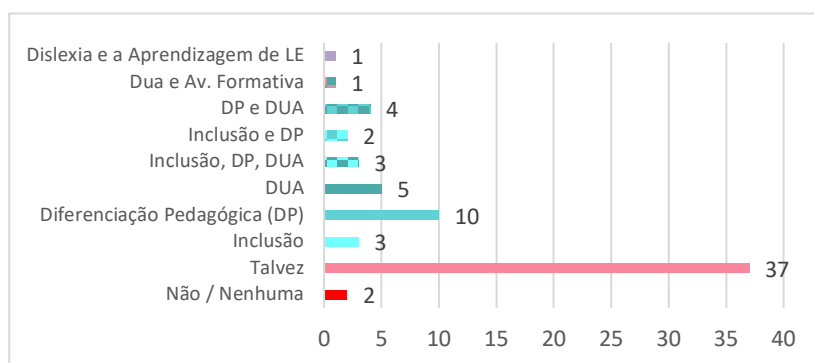
**Gráfico 13** - Gráfico de barras representativo das áreas de formação dos inquiridos.

22. Vontade de fazer formação contínua em áreas relacionadas com inclusão, diferenciação pedagógica, desenho universal para a aprendizagem (DUA) ou outra área



**Gráfico 14** – Gráfico gerado pelo Google Forms representativo das áreas de formação pretendidas futuramente pelos inquiridos.

Do total de inquiridos, 37 participantes (54,4%) responderam “Talvez”, 2 (2,9%) “Não” e “Nenhuma” e os restantes 29 (42,6%) mostraram interesse em uma ou mais áreas.



**Gráfico 15** - Gráfico de barras representativo das áreas de formação pretendidas futuramente pelos inquiridos.

Depois de observar mais atentamente as 28 respostas (41,2%) “Não fiz formação em nenhuma das áreas” (item 21) e as 37 respostas (54,4%) “Talvez” (item 22), constatámos que 17 inquiridos selecionaram estas duas opções. Por outras palavras, dos 68 participantes, 17, constituindo 25% do total, não fizeram formação nas áreas sugeridas – Inclusão, DP e DUA –, mas também não confirmaram que pretendem fazer formação no futuro.

Para efeitos de uma análise mais detalhada, detivemos a nossa atenção nas respostas dadas pelos inquiridos que realizaram formação académica superior, nomeadamente pós-graduação, mestrado e doutoramento, no sentido de averiguar quem tinha feito formação contínua nas áreas propostas e/ou tencionava fazê-lo futuramente (questões 21 e 22). Embora com alguma prudência, os dados colhidos admitem estabelecer algumas comparações: por motivos que este estudo não permite identificar, os

inquiridos deste grupo que mais fizeram formação numa ou várias das três opções fornecidas são, em primeiro lugar, os docentes que realizaram pós-graduação em Educação Especial, secundados por 1 indivíduo que fez mestrado em Ensino de Inglês do 1º Ciclo, 1 em Ensino de Espanhol e 2 em Literaturas e Culturas. Os mesmos subgrupos de docentes tendem a planear fazer nova formação no futuro. O respondente que fez pós-graduação em Gestão e Administração Escolar (GAE) admitiu em entrevista ter feito formação em Inclusão há 12 anos, portanto, muito antes da homologação do DL 54/2008. Os resultados obtidos podem ser visualizados no quadro seguinte.

**Quadro 21** - Formação contínua em inclusão, DP e DUA dos inquiridos com pós-graduação, mestrado ou doutoramento.

Pós-graduação, mestrado e doutoramento	R	21. Fez formação contínua e áreas relacionadas com inclusão? DP? DUA? Outra?	22. Pretende fazer formação contínua e áreas relacionadas com inclusão? DP? DUA? Outra?
GAE	1	"Inclusão"	"Não"
Supervisão Pedagógica	3	"Não fiz formação em nenhuma das áreas referidas"	"Talvez"
Ciências da Educação	1	"Não fiz formação em nenhuma das áreas referidas"	"Talvez"
Didática	1	"Não fiz formação em nenhuma das áreas referidas"	"Talvez"
Literatura e Cultura	2	"Não fiz formação em nenhuma das áreas referidas"	"Talvez" / "Nenhuma"
	2	"Diferenciação Pedagógica"	2 respostas: "DUA"
Espanhol	1	"Não fiz formação em nenhuma das áreas referidas"	"Diferenciação Pedagógica e DUA"
	1	"Inclusão"	"Talvez"
Ensino Precoce de Inglês Ensino de Inglês 1º Ciclo	1	2 R: "Não fiz formação em nenhuma ..."	2 R: "Diferenciação pedagógica"
	3	1 R: "Webinars, apresentações não creditadas" 1 R: "Nas 3 áreas" (MEM <sup>107</sup> )	1 R: "Talvez" 1 R: "Dislexia e Aprendizagem de LE <sup>108</sup> "
Educação Especial / PLNM	1	"Inclusão e Diferenciação Pedagógica"	"Talvez"
Educação Especial	1	"Inclusão e DUA"	"Diferenciação pedagógica"

R – Número de respondentes

Embora a pequena amostra deste estudo exija cautela na análise, vale a pena ressaltar que os docentes que realizaram mestrado ou pós-graduação em Supervisão Pedagógica, Ciências da Educação e Gestão e Administração Escolar<sup>109</sup>, e que poderão vir a ocupar ou aspiram a cargos de direção, não possuem formação nesta área crucial, que é fundamental para criar uma cultura de escola inclusiva transversalmente, de forma coerente e consistente.

Os dados colhidos na primeira parte do questionário permitiram traçar um perfil dos inquiridos. Maioritariamente, os inquiridos são do sexo feminino (95,6%), situam-se entre os 46 e os 55 anos de idade (57,4%) e, embora representem um pouco os quatro

<sup>107</sup> Docente a lecionar no modelo Movimento Escola Moderna (MEM) em escola privada.

<sup>108</sup> LE – Língua Estrangeira.

<sup>109</sup> Os mestrados e pós-graduações referidos não têm no seu plano de estudos nenhuma unidade curricular, cujo título aponte especificamente para inclusão ou educação inclusiva, facto também apontado pela European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

cantos do país, a maioria leciona no centro (54,4%). Predominantemente, pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva (73,5%), possuem 21 a 30 anos de serviço (55,9%), lecionando na sede de um agrupamento de escolas (74,2%) há 6 ou mais anos (60,3%). São docentes de língua inglesa de todos os níveis de ensino, possuem 5 a 6 turmas (45,6%), 21 a 25 alunos por turma (50%), um total de 81 a 120 alunos (42,6%) e o número de alunos com necessidades educativas específicas do conjunto das suas turmas oscila entre 1 e 12 ou mais, sendo a última opção a mais selecionada (26,5%). Relativamente ao número de níveis de lecionação, verifica-se alguma disparidade de respostas, sendo que 50% dos inquiridos tem 1 ou 2 níveis no seu horário enquanto à outra metade foram atribuídos entre 3 e 11 níveis. No entanto, se considerarmos o número de inquiridos por nível, a maioria leciona 2 (42,6%) ou 3 níveis (30,9%). Aproximadamente metade dos inquiridos (48,5%) teve a seu cargo uma direção de turma, ocupando-se durante 3 a 4 horas semanais com o cumprimento dessas funções (47,2%<sup>110</sup>). Quanto ao conjunto de atividades intrínsecas à profissão docente, a globalidade dos participantes afirmou que a planificação de aulas, correções, avaliação e reuniões requerem mais de 12 horas por semana (42,6%) e 10 a 12 horas semanais (38,2%). Ainda não participou em formação contínua nas áreas da inclusão, DP ou DUA 42,6% dos inquiridos, acrescido de 7,4% que indicou outras áreas. Mais de 50% dos participantes (54,4%) respondeu “Talvez” quando questionados se faziam planos de vir a fazê-lo no futuro.

## Parte 2 – Contexto escolar

*iv) Adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos. (Decreto-Lei n.º 55/2018, Preâmbulo, alínea iv), p. 2929)*

A Parte 2 do questionário visa averiguar o modo como todo o processo da implementação do DL 54/2018 foi desencadeado nas escolas dos inquiridos, sendo o nosso enfoque a operacionalização das Medidas universais (Art.º 8º), em particular a alínea a) A diferenciação pedagógica. Pretendemos começar por tentar perceber como são perspetivados os conceitos de diversidade e de DP nas escolas dos inquiridos, ou seja, que práticas existem e que *crenças* subjazem a essas práticas. Estas informações

---

<sup>110</sup> Percentagem calculada com base no número total de respostas (36) e não no número total de inquiridos.

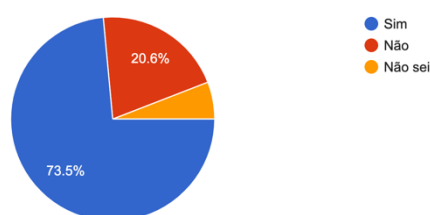
transmitidas pelos inquiridos permitir-nos-ão aceder um pouco ao ponto de vista da organização das escolas e à cultura da escola de forma genérica, sendo cada caso um caso. Estes dados são bastante pertinentes para compreender a perceção dos conceitos de diversidade e de DP dos inquiridos, tendo em conta que estes estão inseridos num contexto escolar e profissional.

### 23. Sensibilização para a educação inclusiva realizada na escola

Considerando que a sensibilização para a EI deve ser o primeiro passo na implementação do disposto nos Decretos-lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, de 6 de julho, inquirimos aos docentes participantes se tinham tido essa experiência nas suas escolas.

Na Parte 1 do questionário – caracterização e contexto profissional –, considerámos relevante inquirir há quantos anos cada respondente se encontrava a lecionar na sua escola (questão 12). Este dado permite perceber que inquiridos teriam passado pelo processo de transição do antigo enquadramento legal (DL 3/2008) para o novo (DL 54/2018 e 55/2018), na escola onde se encontravam quando responderam ao questionário, e, portanto, se teriam estado envolvidos, de forma mais passiva ou mais ativa, na implementação da EI.

Em resposta à pergunta 23, a maioria dos inquiridos, 50 (73,5%), afirmou ter havido uma sensibilização para a EI na sua escola, 14 (20,6%) responderam “Não” e 4 (5,9%) “Não sei”.



**Gráfico 16** – Gráfico gerado pelo Google Forms: realização, ou não realização, de ação de sensibilização para a EI na escola dos inquiridos.

Embora o número de respostas “Não sei” não ultrapasse os 5,9%, decidimos identificar as respostas (R14, R17, R27 e R38) e proceder ao cruzamento de alguns dados com vista a encontrar indícios que apontem para possíveis fatores que possam estar por trás do desconhecimento manifesto destes inquiridos: tipo de vínculo, número de anos na escola, número de escolas onde lecionam, se lecionam na escola sede, volume de

trabalho, se estão deslocados da residência, perfil académico, se realizaram formação, e tencionam realizar no futuro<sup>111</sup>, em três áreas relacionadas com a EI: inclusão, DP e DUA. No próximo quadro pode-se visualizar os resultados obtidos e, destacados a negrito, os aspetos que poderão ter tido peso na resposta destes participantes.

**Quadro 22** - Fatores que podem ter contribuído para o desconhecimento da realização, ou não realização, de uma ação de sensibilização para a EI na escola dos inquiridos.

<b>“Não Sei”</b>	R14	R17	R27	R38
Tipo de vínculo	Contratado	QND	Contratado	Contratado
Nº de anos na escola	2-5 anos	6 ou + anos	<b>1 ano</b>	<b>1 ano</b>
Nº de escolas onde leciona	<b>3 escolas</b>	<b>2 escolas</b>	1 escola	1 escola
Leciona na escola sede	<b>Não</b>	Sim	Sim	<b>Não</b>
Volume de trabalho	2 níveis <b>7 ou + turmas</b> + de 180 alunos + de 12h preparação	<b>8 níveis</b> 5-6 turmas 81-120 alunos 10h-12h preparação	1 nível 5-6 turmas 81-120 alunos + de 12h preparação	3 níveis <b>7 ou + turmas</b> 121-160 alunos 10h-12h preparação
Deslocada?	<b>+ de 100 km</b>	Não	Não	+ de 50 km
Perfil académico	Licenciatura	Mestrado Supervisão Pedagógica	Licenciatura	Licenciatura
Formação em Inclusão/ DUA / DP	<b>Não fez</b>	<b>Não fez</b>	<b>Não fez</b>	<b>Não fez</b>
Formação no futuro nas áreas sugeridas?	Diferenciação Pedagógica	Talvez	<b>Nas 3 áreas</b>	Talvez

Os resultados apurados indicam que o primeiro inquirido (R14), contratado, encontra-se deslocado a mais de 100 km de casa, exerce funções no agrupamento há 2-5 anos, trabalha em 3 escolas do agrupamento e não leciona na escola sede. Em 2019/2020, este docente teve 7 ou mais turmas do 3º e 4º ano, mais de 180 alunos e diz necessitar de mais de 12 horas para planificações, preparação das aulas, correções, avaliações e reuniões. Mais, refere não ter conhecimento de como foi preparado o processo de implementação da alínea a) A diferenciação pedagógica, das Medidas universais (questão 28), e também não sabe se existem documentos organizadores de suporte a esse processo (questão 29). O segundo respondente (R17) encontra-se no mesmo agrupamento há mais de 6 anos, é do QND, trabalha em 2 escolas do agrupamento, incluindo na sede. Em 2019/2020, foram-lhe atribuídos 8 níveis, 2 níveis no 1º ciclo, 3 níveis no 3º ciclo, 2 níveis no secundário e um curso CEF, paradoxalmente, assinalou ter 5-6 turmas. O terceiro inquirido (R27) é contratado, está colocado há um ano no agrupamento onde lecionou apenas 1 nível, afirma desconhecer como foi preparada a

<sup>111</sup> O item relativo à realização de formação em alguma das áreas referidas no futuro tem por objetivo apurar se há indícios de interesse, por exemplo, através da indicação de uma ou mais áreas de formação. Se a resposta for “Não” ou “Talvez” não será valorizada, uma vez que não é possível determinar o motivo.

implementação da alínea a) A diferenciação pedagógica, das Medidas universais (questão 28), ou se a escola dispõe de documentos organizadores que apoiem a aplicação dessa medida (questão 29). O quarto (R38), deslocado de casa a mais de 50 km, com 21-30 anos de serviço, é contratado, está colocado há um ano no agrupamento, onde lecionou 3 níveis, teve 7 ou mais turmas e um total de 121 a 160 alunos no mesmo ano letivo. Não há dados que indiquem se os docentes contratados e com 1 ano de serviço no agrupamento iniciaram o ano letivo a 1 de setembro ou mais tarde, o que poderia explicar a resposta “Não sei” a esta questão.

Os quatro inquiridos não realizaram formação em nenhuma das áreas sugeridas, mas dois pretendem vir a fazer numa e nas três, respetivamente, o que poderá indiciar o seu interesse em prestar um melhor serviço aos seus alunos.

O inquirido R14, trabalha em 3 escolas e não trabalha na escola sede; o inquirido R17 trabalha em duas escolas, sendo uma delas a sede do agrupamento; os inquiridos R27 e R38 lecionam apenas há 1 ano nas respetivas escolas e o último não trabalha na escola sede. Como referido na análise da questão 10 (Parte 1), os docentes que lecionam numa escola satélite e na sede frequentemente encontram duas realidades distintas, dado que cada escola tende a preservar a sua própria identidade. Este facto pode contribuir para a perceção que o pessoal docente da escola satélite tem relativamente a uma certa dependência da escola central, dado que é da Direção, com assento na sede, que são emanadas algumas decisões que afetam o quotidiano dos docentes. Esta perceção poder-se-á traduzir numa certa resistência manifestada pelos docentes da escola dependente, incluindo pelo simples facto de terem de se deslocar até à sede para reuniões ou para ir aos serviços administrativos. Existe a possibilidade que essa resistência possa ter implicações ao nível da motivação e das iniciativas dos docentes, sobretudo se estes percecionarem algumas limitações à sua agência pessoal, particularmente em contextos escolares onde o peso da hierarquia se faz sentir mais em detrimento de uma cultura de colegialidade.

As circunstâncias em que decorreu o ano letivo para cada um destes docentes, bem como condicionantes pessoais e profissionais sentidas, podem eventualmente ter contribuído para o facto de desconhecerem se foram desencadeadas, ou não, formas

de sensibilização para a EI de iniciativa das respetivas escolas. Para além das hipóteses levantadas, poderá haver outros motivos para o seu desconhecimento, que os dados extraídos das respostas ao questionário não permitem identificar cabalmente, incluindo se terá ou não havido, de facto, uma ação de sensibilização nas respetivas escolas.

Dos 68 inquiridos, 14 responderam que, na sua escola, não houve nenhuma ação de sensibilização para a EI e 4 afirmaram não saber. Somando estes dois dados, chegamos ao seguinte resultado: 26,5% da população deste estudo aparentemente não terá tido a oportunidade de participar numa sessão de sensibilização. Destes 18 respondentes, 10 (14,7%) também não frequentaram formação nas áreas de inclusão, DP e DUA. Se cada um destes 10 docentes tiver em média um total de 150 alunos, uma percentagem destes 1500 alunos poderá, hipoteticamente, estar privada de uma resposta de qualidade que suporte a sua aprendizagem e inclusão plenamente.

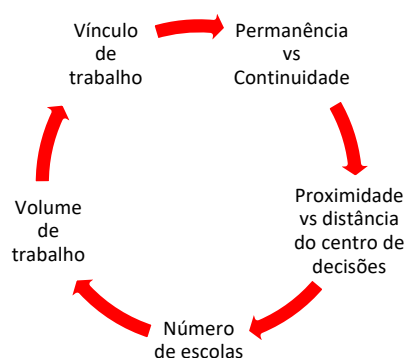
#### 24. Discussão sobre o conceito de diversidade na escola

Em resposta a esta questão, 48 (70,6%) inquiridos consideraram que o conceito tem sido discutido no seu contexto escolar. No entanto, 17 inquiridos, 25% do total, afirmam que o conceito não foi discutido e 3 (4,4%) ignoram se foi debatido.

Dos 3 participantes que responderam “Não sei”, dois já tinha respondido “Não sei” à questão anterior. A terceira resposta, R33, pertence a um docente do QND, com 21-30 anos de tempo de serviço, afeto ao agrupamento há 2-5 anos. Em 2019/2020 a sua prática letiva distribuiu-se por 3 escolas e não lecionou na escola sede, teve 7 ou mais turmas do 3º e 4º ano e teve um total de mais de 180 alunos, tendo calculado 12 ou mais horas para realizar o trabalho docente não letivo.

Muito embora as respostas “Não sei” às questões 23 e 24 não tenham em si um peso muito grande, verificámos que o padrão parece repetir-se e está ilustrado na Figura abaixo: tendencialmente os inquiridos com contextos profissionais complexos – alguns dos quais com menor permanência no mesmo estabelecimento de ensino, logo, menor constância e menor estabilidade –, com maior afastamento da escola sede, o centro das decisões, maior volume de trabalho e maior número de escolas (periféricas) parecem estar mais à margem dos grandes temas ligados à EI.

**Figura 2** – Contexto profissional dos docentes.



Se somarmos novamente os resultados das respostas “Não” aos resultados das respostas “Não sei”, a percentagem de inquiridos que parece não ter participado nas discussões em torno da EI e do conceito de diversidade aumenta para 29,4%, tornando-se mais significativa, o que levanta algumas questões: por que razão não houve essas discussões? Que impacto pode ter tido na perceção dos docentes? Para poder abraçar plenamente a inclusão de todos os alunos, o diálogo sobre estes assuntos é indubitavelmente crucial, sobretudo se pensarmos que uma parcela de alunos poderá eventualmente não ter usufruído de um suporte sólido para realizar aprendizagens e sentir-se incluído nas atividades da aula.

Como mencionado, a percentagem de inquiridos que responderam “Não” e “Não sei” às questões 23 e 24 parece revelar a ausência de debates sobre EI e o conceito de diversidade nas respetivas escolas:

**Quadro 23** – Número de inquiridos que responderam “Não” e “Não sei” às perguntas 23 e 24.

	Questão 23		Questão 24	
“Não”	14	20,6%	17	25%
“Não sei”	4	5,9%	3	4,4%
Total	<b>18</b>	<b>26,5%</b>	<b>20</b>	<b>29,4%</b>

“Não sei”	
Q.23	Q.24
R14	R14
R17	R17
R27	(Não)
R38	(Sim)
(Sim)	R33

No sentido de aprofundar a investigação, com enfoque na perceção dos inquiridos relativamente aos conceitos de diversidade e de DP, i. e., o modo como percecionam a operacionalização didática-pedagógica na sala de aula para dar resposta à diversidade, procedemos à exploração dos temas, partindo primeiro do ponto de vista dos seus contextos escolares, através de perguntas abertas e fechadas, cada vez mais concretas.

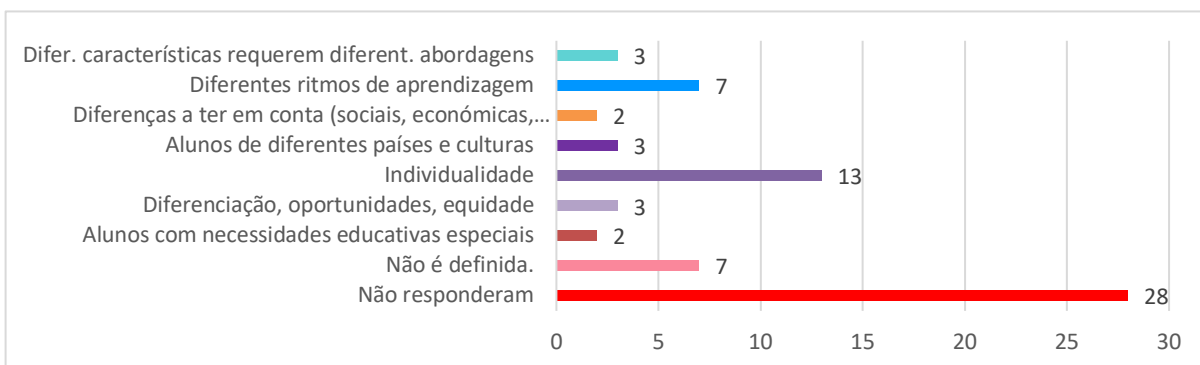
25. Como é definida “diversidade” na sua escola? (40 respostas)

Com esta pergunta aberta, “diversidade” foi definida, alegadamente, segundo a perspetiva da escola de cada um dos inquiridos. As definições foram agrupadas pelos temas que foram emergindo dos dados, formando 8 categorias:

**Quadro 24** - Definições de “diversidade” dos 40 inquiridos que responderam.

Não é definida (7 respostas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não é definida”</li> <li>• “NÃO HÁ UMA DEFINIÇÃO DEFINIDA”</li> <li>• “Não há definição”</li> <li>• “Não é.”</li> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Não é mencionada”</li> <li>• “Não tem sido discutida”</li> </ul>
Aponta para o <b>paradigma anterior</b> (DL 3/2008) (2 respostas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “alunos com necessidades educativas especiais”</li> <li>• “Alunos com necessidades específicas”</li> </ul>
Respostas que não se enquadram nas outras categorias (3 respostas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Diferenciação”</li> <li>• “Multiplicidade de oportunidades e de equidade”</li> <li>• “Adaptação do currículo às características do aluno”</li> </ul>
Diversidade descrita em termos da <b>individualidade</b> de cada um (13 respostas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Individualidade”</li> <li>• “Pluralidade”</li> <li>• “Individualidade a respeitar”</li> <li>• “A diversidade é salutar”</li> <li>• “Todos os alunos são diferentes e únicos”</li> <li>• “Alunos todos diferentes”</li> <li>• “Heterogeneidade/Diferença”</li> <li>• “A diferença faz parte de todos”</li> <li>• “Diferenças variadas”</li> <li>• “Todos somos diferentes. Cada um é igual a si próprio, com características e necessidades diferentes.”</li> <li>• “Encarar cada indivíduo com a sua identidade própria, saberes e expectativas”</li> <li>• “Sempre fomos uma escola inclusiva onde damos prioridade ao trabalho individualizado e personalizado.”</li> <li>• “A diversidade está presente em cada um dos alunos, não apenas os abrangidos pelo DLnº54”</li> </ul>
Diversidade baseada na <b>etnia e cultura</b> (3 respostas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Alunos de diferentes países e culturas”</li> <li>• “Não é relacionada com a Educação Especial, mas sim com a origem internacional dos nossos alunos.”</li> <li>• “É fomentada a ideia da diferença entre indivíduos, grupos, etnias, culturas, etc. A escola é frequentada por alunos de diversas origens, que pacificamente convivem com os locais sem questões de desrespeito.”</li> </ul>
Fatores <b>exógenos</b> (contextuais, socioeconómicos, culturais) e <b>endógenos</b> (processos internos) (2 respostas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Diversidade implica considerar vários aspetos (culturais, económicos, linguísticos...) que enformam cada indivíduo/grupo a que pertence.”</li> <li>• “Diferenças a ter em conta (sociais, económicas, pessoais – mentais, físicas, emocionais, culturais...)”</li> </ul>
Características dos alunos em <b>contexto escolar</b> (7 respostas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Cada aluno é um caso, com o seu contexto e percurso escolar.”</li> <li>• “Temos formandos com baixo nível de literacia ou nenhuma juntamente com formandos que já sabem ler e escrever nos EFA B2 (6º ano)”</li> <li>• “Diferentes ritmos de aprendizagem”</li> <li>• “Alunos com características e ritmos diferentes de aprendizagem...”</li> <li>• “Multiplicidade de ritmos, estilos, dificuldades e potencialidades”</li> <li>• “As diferentes formas de aprender dos alunos”</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “diferentes formas de aceder ao currículo”</li> </ul>
Ponto de vista do professor e da necessidade de dar resposta (3 respostas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “lidar com alunos com características diferentes”</li> <li>• “Para cada aluno é necessário encontrar a resposta adequada”</li> <li>• “Diferentes características requerem diferentes abordagens”</li> </ul>



**Gráfico 17** – Gráfico ilustrativo das perceções de diversidade nas escolas dos inquiridos.

Na pergunta prévia (24), 48 participantes responderam que o conceito de diversidade tem sido discutido nas suas escolas. Todavia, na questão 25, 28 inquiridos (41,2%) não responderam a esta pergunta. Das 40 respostas dadas, 3 (4,4%) não se enquadravam em nenhuma das outras categorias, nem formavam em si uma categoria. Declararam que não há uma definição para diversidade nas suas escolas 7 respondentes (10,3%). O carácter único de cada indivíduo foi a forma que 13 inquiridos (19,1%) encontraram para definir diversidade. Outros consideraram que a diversidade passa por diversos aspetos da experiência humana: 2 (2,9%) remeteram para os alunos com “Necessidades Educativas Especiais”, uma alusão ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, entretanto revogado pela atual legislação em vigor, 3 (4,4%) apontaram para as diferenças culturais e étnicas; 2 (2,9%) para os fatores exógenos (contextuais, socioeconómicos, culturais) e endógenos (processos internos) que envolvem cada indivíduo; 7 (10,3%) associaram diversidade às características dos alunos em contexto da sala de aula, “Diferentes ritmos de aprendizagem”; e 3 (4,4%) responderam sob o ponto de vista do professor e da sua necessidade de encontrar uma resposta para cada situação, “Diferentes características requerem diferentes abordagens”, como se pode visualizar no quadro infra.

**Quadro 25** - Inquiridos que não responderam ou não propuseram uma definição.

Não responderam	28	41,2%
Não há definição	7	10,3%
<b>Total de inquiridos</b>	<b>35</b>	<b>51,5%</b>

Alunos com “NEE”	2	2,9%
Respostas não enquadradas numa categoria	3	4,4%
“Individualidade”	13	19,1%

Diferenças culturais e étnicas	3	4,4%
Fatores exógenos e endógenos	2	2,9%
Características dos alunos na sala de aula	7	10,3%
Necessidade de encontrar uma resposta	3	4,4%
<b>Total de inquiridos</b>	<b>33</b>	<b>48,5%</b>

Como referido na revisão da literatura, a consciência acerca da “diversidade” assume uma grande importância se pensarmos que a prática da DP é decorrente desse conceito. Por exemplo, um professor que, por hipótese, considere que a diversidade na sala de aula abrange apenas os alunos com dificuldades de aprendizagem, pode inconscientemente negligenciar na sua planificação os alunos com aproveitamento acima da média ou os alunos sobredotados. Por outro lado, o professor que hipoteticamente considere que alguns dos seus alunos são “ignorantes” por desconhecerem algo óbvio para outros alunos da mesma turma, pode não ter consciência que os contextos de vida dos alunos podem ser completamente díspares ou desvalorizar alguns contextos. As vivências e oportunidades dos alunos possibilitam-lhes a aquisição de conhecimentos e competências consoante as experiências vividas. É quando se aceitam como válidos todos os conhecimentos e competências adquiridos decorrentes das vivências distintas de cada aluno que o conceito de diversidade se torna produtivo na planificação da aula diferenciada<sup>112</sup>.

A partir do momento em que o conceito de diversidade se torna claro para o docente, sem que haja necessidade de dispor de uma definição formal ou académica, a sua planificação vai refletir a sua perceção de diversidade, porque à medida que vai conhecendo os seus alunos, vai se apercebendo das suas características, estilos de aprendizagem, interesses próprios e potencialidades. As potencialidades de cada aluno podem ser invisíveis aos olhos do docente se este adota o ponto de vista do “défice”, vendo unicamente aquilo que “falta” ao aluno. Já a atuação em sala de aula, por si só, pode, através das suas atitudes, manifestar claramente a sensibilidade do docente relativamente à diversidade, às circunstâncias de vida dos seus alunos. Mas é a operacionalização, isto é, a planificação cuidada, a escolha de materiais e recursos e as atividades, com base no efetivo conhecimento dos seus alunos, que evidencia

---

<sup>112</sup> Nos princípios orientadores do DL 55/2018 pode ler-se: “Valorização dos percursos e progressos realizados por cada aluno como condição para o sucesso e concretização das suas potencialidades máximas” (Art.º 4.º, n.º 1, alínea I), p. 2931).

verdadeiramente a interiorização e a operacionalização do conceito de diversidade sob os seus vários ângulos.

Focando a nossa atenção nos 28 inquiridos que *não* responderam à questão 25 e, cruzando novamente os dados com respeito às respostas “Não” nas questões 23<sup>113</sup> e 24<sup>114</sup>, chegámos aos seguintes resultados, conforme se pode visualizar nos quadros infra: dos 14 participantes que selecionaram “Não” na questão 23, 8 responderam à pergunta 25, tendo 3 destes respondido afirmativamente à questão 24; dos 17 que indicaram “Não” na questão 24, 7 inquiridos responderam à questão 25, 5 dos quais também tinham respondido “Não” à pergunta anterior.

**Quadro 26** - Respostas “Não” às questões 23 e/ou 24 e inquiridos que não responderam à questão 25.

Q. 23	R7	R15	R19	R21	R34	R36	R40	R43	R46	R48	R53	R56	R66	R67	---	---	---	---	---	---	---	---
Q. 24	R7	R15	R19	Sim	R34	R36	Sim	R43	Sim	Sim	R53	R56	R66	R67	R2	R8	R16	R27	R31	R62	R65	R33
Q. 25	R7	R15	R19	R21	R34	R36	R40	R43	R46	R48	R53	R56	R66	R67	R2	R8	R16	R27	R31	R62	R65	R33
	R3	R4	R11	R12	R13	R14	R17	R29	R38	R42	R44	R50	R52	R55	R58	R61	R64	---	---	---	---	---

R – Inquiridos que *não* responderam à questão 25, incluindo os que assinalaram “Não sei” às questões precedentes (28 respostas).  
**R** – Inquiridos que responderam à questão 25: Como é definida “diversidade” na sua escola? (11 respostas).  
**R** – Inquiridos que responderam “Não sei” às questões 23 e 24 (5 respostas)<sup>115</sup>.  
 Sombreado – Não fizeram formação em nenhuma das 3 áreas sugeridas na questão 21 (inclusão, DP e DUA) (21 de 39 respostas)

Se considerarmos o número de inquiridos que *não* respondeu à questão 25 (28) e adicionarmos 6 das 11 respostas<sup>116</sup> à pergunta 25, que equivalem a uma ausência de resposta, por exemplo, “Não é mencionada”, “Não sei”, “Não tem sido discutida”, e similares, obtemos 34 (50% dos participantes), não contando com as respostas que apontam exclusivamente para “necessidades específicas” ou “necessidades educativas especiais”. No quadro abaixo, podem ler-se as 11 respostas e a formação realizada por este subgrupo de participantes (questão 21).

**Quadro 27** - Respostas à questão 25 dos inquiridos que indicaram “Não” à questão 23 e/ou 24, e a formação realizada nas áreas inclusão, DP e DUA (questão 21).

Q.25	Respostas	Q.21 Formação
R7	“Não é mencionada.”	Formação não creditada nas 3 áreas
R21	“Cada aluno é um caso, com o seu contexto e percurso escolar.”	Inclusão
R27	“Não sei”	Não fiz formação em nenhuma das áreas referidas.
R31	“Não tem sido discutida”	Não fiz formação em nenhuma das áreas referidas.

<sup>113</sup> Questão 23: Foi feita uma sensibilização para a educação inclusiva na sua escola?

<sup>114</sup> Questão 24: O conceito de diversidade tem sido discutido na sua escola?

<sup>115</sup> Do conjunto dos 28 participantes que não responderam à questão 25, cinco dos quais tinha respondido “Não sei” à questão 23 e/ou 24, pelo que foram assinalados no quadro.

<sup>116</sup> Não foi contabilizada a resposta “NÃO HÁ UMA DEFINIÇÃO DEFINIDA” (R35) porque o inquirido respondeu “Sim” às perguntas 23 e 24 e apenas por esse motivo não foi considerada aqui.

R33 <sup>117</sup>	“Alunos com necessidades específicas.”	Inclusão e DP
R43	“Não é definida.”	Inclusão, DP, DUA
R46	“alunos com necessidades educativas especiais”	<b>Não fiz formação em nenhuma das áreas referidas.</b>
R48	“Alunos de diferentes países e culturas”	Inclusão e DP
R53	“Não há definição”	Inclusão, DUA
R56	“Não é.”	Inclusão, DP, DUA
R67	“Temos formandos com baixo nível de literacia ou nenhuma juntamente com formandos que já sabem ler e escrever nos EFA B2 (6º ano)”	<b>Não fiz formação em nenhuma das áreas referidas.</b>
R33-Respondeu “Não sei” à questão 24. DP-diferenciação pedagógica DUA-Desenho Universal para a Aprendizagem		

Apesar de 7 dos 11 inquiridos ter realizado formação em 1 ou mais áreas indicadas, os resultados parecem confirmar o pouco envolvimento das escolas dos inquiridos em questões fundamentais no que toca a EI. Os limites desta investigação não permitem determinar se se trata de falta de oportunidades criadas pelos diferentes órgãos da escola para refletir e debater as questões de maior pertinência para a EI, nem a razão da sua inexistência. Porém, dos 11 inquiridos, 7 parecem ter tomado a iniciativa de fazer formação nestas áreas.

Ora, para que a EI seja bem-sucedida, idealmente, todos os intervenientes devem estar consciencializados e informados para esta abordagem, motivados, em sintonia e a trabalhar de forma articulada, cooperativa e colaborativa. Tal pode depender, entre outros aspetos, da estabilidade do quadro docente, de uma cultura de escola alicerçada na consciência informada de todos os atores, em decisões fundamentadas por aspetos pedagógicos e centradas nos alunos, definição de prioridades, e também de uma cultura suportada pela ciência e que privilegie o desenvolvimento profissional através de formação adequada.

26. A sua escola propõe um leque de possíveis ações a desencadear na sala de aula para aplicação da diferenciação pedagógica?

Em resposta a esta questão, 40 (58,8%) inquiridos afirmaram que, para aplicar a DP, existem propostas de possíveis ações a realizar na sala de aula organizadas na sua escola. Acima de 25% dos inquiridos, 18 (26,5%), declarou que não há qualquer proposta e 10 (14,7%) responderam “Não sei”. Esta questão permitiu perceber que, no conjunto, o número de participantes que declarou não haver e afirmou desconhecer se existem

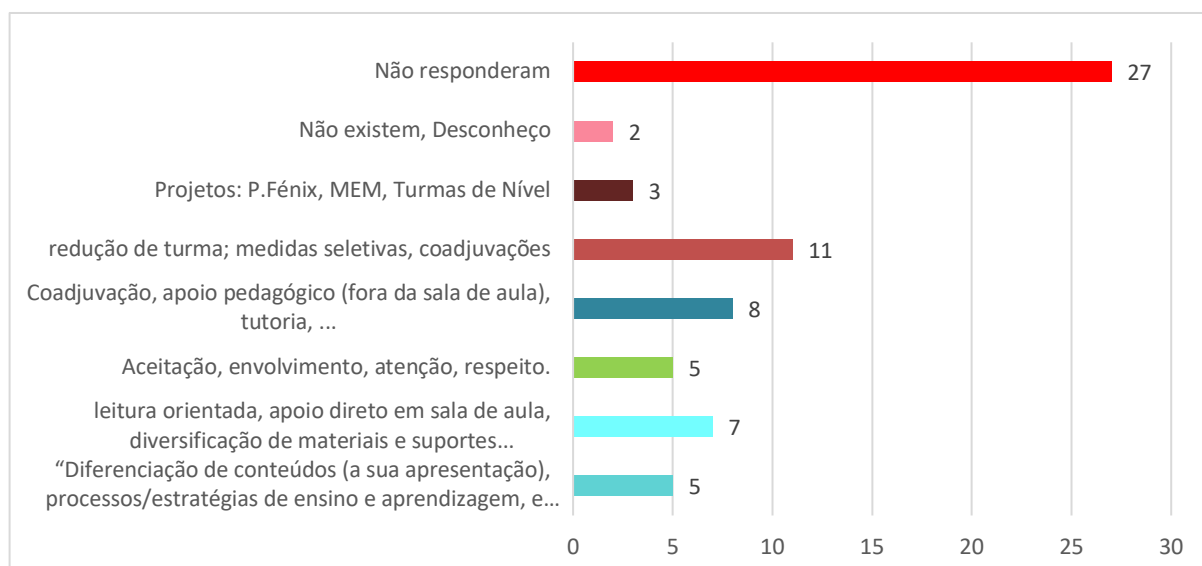
<sup>117</sup> Em resposta à questão 37, “A DP tem como alvo os alunos ditos...”, o respondente 33 assinalou: “todos os alunos” e, modificando a resposta, acrescentou “que tenham alguma dificuldade”.

orientações para aplicar a DP totaliza 41,2%, um valor expressivo para este estudo. Tão elevado número pode ser uma manifestação da natureza da cultura de escola destes indivíduos que os resultados das próximas questões poderão ajudar a identificar.

A próxima questão tem por objetivo conhecer alguns exemplos concretos propostos pela escola para a aplicar a referida medida.

27. Indique resumidamente 2 a 4 exemplos concretos propostos pela sua escola para a aplicação da diferenciação pedagógica na sala de aula. (41 respostas)

O gráfico seguinte mostra, em termos globais, a tendência de respostas a esta questão. As categorias procedentes dos dados são apresentadas no quadro que se segue, juntamente com alguns exemplos.



**Gráfico 18** – Exemplos da aplicação de DP proposto pelas escolas dos inquiridos por categorias.

**Quadro 28** - Respostas dos inquiridos distribuídas pelas categorias emergentes (questão 27).

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Streaming</i><sup>118</sup> (turmas de nível: exatamente o oposto à filosofia de DP)</li> <li>- Projeto Fénix</li> <li>- MEM</li> <li>(3 respostas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Elaboração de materiais diferenciados em função das características diferentes dos alunos; utilização de um professor de Educação Especial; implementação de um projeto de <b>turmas de nível</b>.”</li> <li>• “Projeto fénix, pares pedagógicos e tutoria”</li> <li>• “Professores de apoio em sala, vários momentos de estudo autónomo regulado por um instrumento orientador de trabalho, tutorias e parcerias” [MEM]</li> </ul>
--	---

<sup>118</sup> Um estudo realizado por Parsons e Hallam, 2014, publicado na *Oxford Review of Education*, sugere que a criação de turmas de nível parece ajudar aqueles que já têm resultados escolares elevados. A maioria dos alunos, pelo contrário, perde aprendizagens quando separados por níveis de proficiência. (Busch & Watson, 2019)

- O alvo das medidas são os antigos alunos “ <b>NEE</b> ” - Várias medidas são mencionadas (11 respostas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Redução de turma; medidas seletivas, coadjuvações”</li> <li>• “Currículo específico, testes adaptados, encurtados”</li> <li>• “Adaptações curriculares e ao processo de avaliação”</li> <li>• “Adequação de elementos de avaliação; organização da sala de aula”</li> <li>• “Apoio; testes adaptados”</li> </ul>
<b>Recurso a terceiros:</b> coadjuvação, apoio tutorial na sala de aula... (8 respostas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Coadjuvação, apoio pedagógico (fora da sala de aula), tutoria, ...”</li> <li>• “Coadjuvância; apoio tutorial em sala de aula; testes e tarefas diferenciados”</li> <li>• “APOIOS INDIVIDUAIS NA SALA DE AULA FEITO POR OUTRO DOCENTE”</li> <li>• “Recurso a professor coadjuvante”</li> </ul>
Suporte à aprendizagem e à inclusão incipiente/rudimentar (5 respostas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Aceitação, envolvimento, atenção, respeito.”</li> <li>• “Basicamente, não há. Tenho de me desdobrar nas turmas para dar apoio. Esses alunos, normalmente, estão sentados perto do quadro junto do lugar do professor.”</li> <li>• “Formatar testes, aumentar tempo de testes,”</li> </ul>
- Alvo: talvez <b>todos</b> os alunos - Planificação de atividades diversificadas - Não há ainda evidências nas respostas dos inquiridos que apontem para a DP como <b>processo intencional</b> (7 respostas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Toda a diferenciação pedagógica que incluo na minha prática diária provem de investigação e estudo próprio. A escola (nos últimos 3 anos vários agrupamentos!) nunca propuseram ou exemplificaram práticas. Partilho o que sei com colegas, mas tenho noção que a maioria entende e reconhece utilidade, mas não põe em prática.”</li> <li>• “Atividades diferenciadas para alunos com problemas de aprendizagem, estratégias diferentes de abordagem dos conteúdos a lecionar, tratamento distinto, quando pertinente, de temas relacionados com tradições, costumes ou religiões, etc.”</li> <li>• “Leitura orientada, apoio direto em sala de aula, diversificação de materiais e suportes...”</li> <li>• “O mesmo texto - diferentes modos de abordagem na interpretação”</li> </ul>
De acordo com os relatos, a diferenciação pedagógica parece ser fruto de um <b>processo intencional</b> (5 respostas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Estratégias de trabalho centradas no aluno; avaliação sem dependência dos testes sumativos”</li> <li>• “Criar diferentes situações para incentivar o interesse / criar situações de suporte ao esforço e persistência”</li> <li>• “Diferenciação de conteúdos (a sua apresentação), processos/estratégias de ensino e aprendizagem, e produtos (tipologia e formas de trabalho).”</li> </ul>

**Quadro 29** - Categorias emergentes (questão 27).

<b>Não responderam</b>	<b>27</b>	<b>39,7%</b>
“Não existem”	2	2,9%
Projetos “Turmas de nível”, “Fénix”, “MEM”	3	4,4%
Respostas que apontam para a paradigma anterior	11	16,2%
Recurso a terceiros dentro e fora da sala de aula	8	11,8%
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>75%</b>
Estratégia de remediação como suporte à aprendizagem e à inclusão	5	7,4%
Planificação do processo aparentemente ainda pouco elaborada	7	10,3%
Diferenciação pedagógica já como processo intencional	5	7,4%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>25%</b>

As três respostas relativas aos projetos “Turmas de nível”, “Fénix”, e “MEM” foram consideradas aqui como modelos alternativos. Os dois primeiros assentam no conceito

de *streaming*<sup>119</sup>, *tracking*<sup>120</sup> ou *ability grouping*, que consiste na separação dos alunos por níveis de proficiência, e são contrários e discordantes do conceito de DP defendido por Roldão (Sousa, 2010) e patente nos princípios da EI (DL 54/2018 e DL 55/2018). Estes modelos alternativos, que visam apoiar os alunos com maiores dificuldades, são muitas vezes designados pelos próprios alunos com expressões depreciativas<sup>121</sup>.

O projeto “MEM” ficou enquadrado na categoria dos “projetos” por ser também um projeto alternativo, mas, ao contrário dos primeiros, assenta na atenção personalizada aos alunos e tem uma configuração com bastantes pontos em comum com a filosofia subjacente à DP, tais como, cada aluno parte do ponto onde se encontra na aprendizagem, a avaliação contínua tem carácter essencialmente formativo, as formas sociais de trabalho são variadas e consonantes com o objetivo da atividade ou da competência a desenvolver.

Atendendo às 41 respostas (60,3%) dadas pelos inquiridos, 23<sup>122</sup> das quais (33,8%) parecem revelar pouca familiaridade com a aplicação de medidas universais – o que são, para quem são, como proceder – e sendo a pergunta 27 exclusivamente sobre a diferenciação pedagógica, a alínea *a*) das medidas universais (DL 54/2018, Art.º 8.º), a maioria das respostas indicia pouca experiência ainda com esta medida<sup>123</sup>. Em contrapartida, 7 inquiridos (10,3%) já descrevem alguns formas de suporte à aprendizagem, sem discriminar que são dirigidas a alunos com necessidades específicas, sendo possível interpretar que podem ter como alvo qualquer aluno que precise desse suporte. Por fim, 5 docentes (7,4%) aplicam várias técnicas típicas da diferenciação pedagógica, nomeadamente o recurso a grupos, a idealização de situações para despertar o interesse dos alunos e envolvê-los nas atividades da aula, promovendo assim participação de todos. A prática letiva destes participantes sugere uma intencionalidade subjacente e uma atitude proativa: as aulas parecem ser planificadas

---

<sup>119</sup> Designação no Reino Unido

<sup>120</sup> Designação nos EUA.

<sup>121</sup> Por vezes, ouvem-se alunos a designarem estes grupos de forma inapropriada com expressões como “turma dos burros” e a “turma dos espertos” quando percebem que o critério da separação se relaciona com as classificações. Esta separação pode ter efeitos estigmatizantes contraproducentes na EI.

<sup>122</sup> Não incluímos a resposta do inquirido ligada ao projeto “MEM” por estar na categoria “Projetos”.

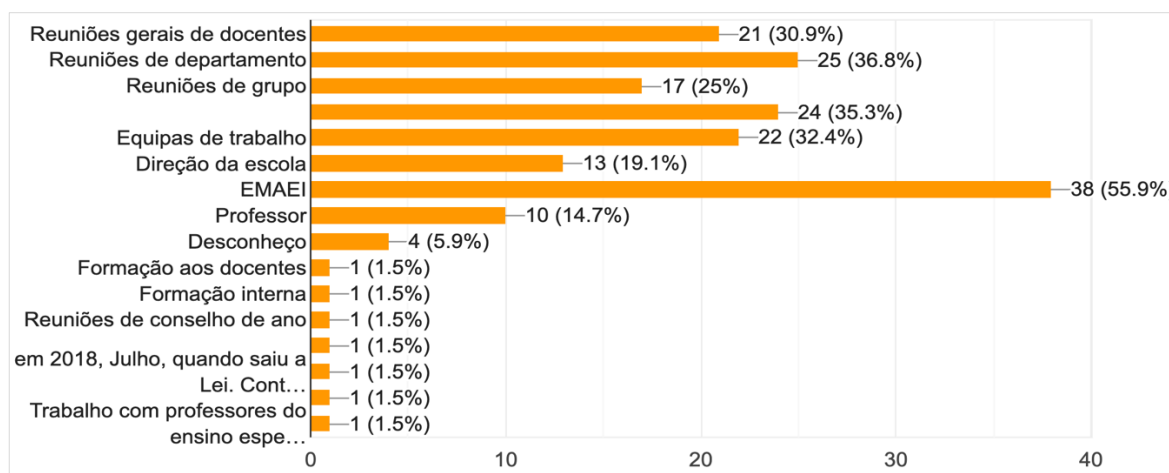
<sup>123</sup> A EI está ainda em construção, logo, os resultados refletem justamente o contexto temporal do presente estudo.

já a pensar em algumas estratégias de suporte à aprendizagem e à inclusão. Um dos inquiridos acentua as “Estratégias de trabalho centradas no aluno” e a “avaliação sem dependência dos testes sumativos”. A este propósito Tomlinson (2017) afirma o seguinte: “In a differentiated classroom, assessment is no longer predominantly something that happens at the end of a unit to determine “who got it” (p. 7). Outro docente refere os três aspetos apontados por Tomlinson (2017, p. 7): “Diferenciação de conteúdos (a sua apresentação), processos/estratégias de ensino e aprendizagem, e produtos (tipologia e formas de trabalho).”

28. Como foi preparada a implementação da alínea a) A diferenciação pedagógica, Artigo 8º Medidas universais, Decreto-Lei n.º 54/2028, de 6 de julho, na sua escola? Através de:

- Reuniões gerais de docentes
- Reuniões de departamento
- Reuniões de grupo
- Reuniões de conselho de turma
- Equipas de trabalho
- Direção da escola
- EMAEI
- Professor
- Desconheço

(68 respostas)



**Gráfico 19** – Gráfico de barras gerado pelo Google Forms: diferentes reuniões realizadas pelos diversos órgãos, entidades e equipas da escola dos inquiridos para preparar a implementação da diferença pedagógica.

Este primeiro gráfico dá-nos o panorama do conjunto de respostas dadas pelos inquiridos, sendo que cada um pôde escolher mais do que uma resposta e até acrescentar alguma situação omissa.

Em resposta à questão 28, os inquiridos indicaram os vários órgãos, entidades e equipas das escolas que estariam envolvidos na preparação da implementação da alínea a) A diferenciação pedagógica, inserida nas Medidas universais (DL 54/2018, Art.º 8.º), fundamental na efetivação da EI.

Apresentamos as respostas por ordem decrescente:

**Quadro 30 - Órgãos, entidades e equipas envolvidos na implementação da DP por ordem decrescente.**

Opções e número de respostas	Respostas
EMAEI (38 R)	R1, R2, R8, R9, R10, R11, R12, R16, R17, R18, R20, R22, R24, R25, R26, R28, R32, R34, R38, R40, R41, R42, R44, R45, R46, R50, R51, R52, R53, R55, R58, R59, R60, R61, R63, R65, R66, R68
Reuniões de departamento (25 R)	R5, R9, R10, R11, R15, R17, R18, R20, R21, R22, R24, R26, R31, R34, R35, R37, R39, R45, R47, R48, R54, R59, R60, R62, R64
Reuniões conselho de turma (24 R)	R1, R2, R6, R10, R11, R12, R18, R22, R24, R26, R28, R29, R30, R45, R47, R48, R49, R54, R55, R59, R60, R61, R63, R68
Equipas de Trabalho (22 R)	R1, R9, R13, R24, R25, R26, R30, R33, R35, R36, R38, R42, R44, R45, R47, R49, R51, R57, R59, R60, R61, R63
Reuniões gerais de docentes (21 R)	R3, R4, R5, R7, R8, R9, R11, R13, R12, R16, R20, R23, R26, R34, R41, R42, R47, R50, R54, R59, R60
Reuniões de grupo (17 R)	R6, R7, R10, R11, R18, R20, R22, R25, R26, R35, R40, R45, R47, R54, R59, R60, R64
Direção da escola (13 R)	R1, R2, R9, R10, R11, R17, R20, R24, R26, R30, R33, R45, R49
Professor (10 R)	R5, R6, R9, R26, R33, R38, R48, R56, R60, R65
Desconheço (4 R)	R14, R27, R43, R67
Conselho Pedagógico (1 R)	R20
Formação interna (1 R)	R26
Formação de docentes (1 R)	R18
Reuniões de conselho de ano (1 R)	R33
“Trabalho com professores do ensino especial” (1 R)	R 29
“em 2018, Julho, quando saiu a Lei. Contratada nos anos seguintes noutros Agrupamentos, nunca informação acerca me foi passada” (1 R)	R7
“Não sei se esse Decreto-Lei se aplica nos Açores” (1 R)	R19

Em seguida, apresentamos os resultados ordenados em termos de hierarquia dos órgãos da escola/agrupamento. Considerando, que as reuniões gerais de docentes são convocadas pela Direção para todos os professores e têm carácter obrigatório, apenas sendo possível faltar em casos muito restritos contemplados na legislação, sugerimos que o número de respostas indicando a Direção e o número de respostas que

concernem as reuniões gerais de docentes sejam vistos complementarmente, dado que é o órgão de gestão que conduz os trabalhos de tal reunião.

Seguindo o critério hierarquia, os inquiridos selecionaram os seguintes órgãos, entidades, equipas:

**Quadro 31** - Órgãos, entidades e equipas envolvidos na preparação da implementação da diferenciação pedagógica apresentados hierarquicamente.

Opções e número de respostas	Respostas
Direção da escola (13 R)	R1, R2, R9, R10, R11, R17, R20, R24, R26, R30, R33, R45, R49,
Reuniões gerais de docentes (21 R)	R3, R4, R5, R7, R8, R9, R11, R13, R12, R16, R20, R23, R26, R34, R41, R42, R47, R50, R54, R59, R60
Conselho Pedagógico (1 R) <sup>124</sup>	R20
Reuniões de departamento (25 R)	R5, R9, R10, R11, R15, R17, R18, R20, R21, R22, R24, R26, R31, R34, R35, R37, R39, R45, R47, R48, R54, R59, R60, R62, R64
Reuniões de grupo (17 R)	R6, R7, R10, R11, R18, R20, R22, R25, R26, R35, R40, R45, R47, R54, R59, R60, R64
Reuniões conselho de turma (24 R)	R1, R2, R6, R10, R11, R12, R18, R22, R24, R26, R28, R29, R30, R45, R47, R48, R49, R54, R55, R59, R60, R61, R63, R68
Reuniões de conselho de ano (1 R)	R33
EMAEI (38 R)	R1, R2, R8, R9, R10, R11, R12, R16, R17, R18, R20, R22, R24, R25, R26, R28, R32, R34, R38, R40, R41, R42, R44, R45, R46, R50, R51, R52, R53, R55, R58, R59, R60, R61, R63, R65, R66, R68
Equipas de Trabalho (22 R)	R1, R9, R13, R24, R25, R26, R30, R33, R35, R36, R38, R42, R44, R45, R47, R49, R51, R57, R59, R60, R61, R63
Formação interna (1 R)	R26
Formação de docentes (1 R)	R18
Professor (10 R)	R5, R6, R9, R26, R33, R38, R48, R56, R60, R65,
“Trabalho com professores do ensino especial” (1 R)	R 29
“em 2018, Julho, quando saiu a Lei. Contratada nos anos seguintes noutros Agrupamentos, nunca informação acerca me foi passada” (1 R)	R7
“Não sei se esse Decreto-Lei se aplica nos Açores” (1 R)	R19
Desconheço (4 R)	R14, R27, R43, R67

Ao responder à questão 28 sobre que órgãos, entidades e equipas teriam estado envolvidos no apoio à implementação da diferenciação pedagógica, cada inquirido indica uma resposta ou um conjunto de respostas, de acordo com os procedimentos das respetivas escolas/ agrupamentos, com a possibilidade de acrescentar alguma situação não contemplada no pré-formato da pergunta. Assim, um participante, por exemplo, escolheu todas as opções disponíveis e ainda acrescentou “Formação interna” (indicado no quadro: R26).

<sup>124</sup> A opção “Conselho Pedagógico” foi introduzida pelo inquirido e não tem muita expressão no contexto dos resultados provavelmente por ser um órgão a que a maioria dos professores não tem acesso. Sendo o coordenador do Departamento quem representa os elementos desse órgão intermédio no Conselho pedagógico e também ele quem transmite as informações superiores, a resposta singular poderá indicar que o respondente tem assento nesse órgão.

**Quadro 32** - Respostas baseadas numa opção ou num conjunto de opções indicativas dos procedimentos das escolas dos inquiridos.

9 opções	7 opções	6 opções	5 opções	4 opções	3 opções	2 opções	1 opção
R26	R60	R9, R11, R20, R45, R59	R10, R18, R24, R47	R1, R22, R33, R54	R2, R5, R6, R7, R12, R17, R25, R30, R34, R35, R38, R42, R48, R49, R61, R63	R8, R13, R16, R28, R29, R40, R41, R44, R50, R51, R55, R64, R65, R68	R3, R4, R14, R15, R19, R21, R23, R27, R31, R32, R36, R37, R39, R43, R46, R52, R53, R56, R57, R58, R62, R66, R67
1	1	5	4	4	16	14	23

De acordo com os procedimentos das respetivas escolas/ agrupamentos, cada inquirido pode indicar um determinado conjunto de possibilidades de respostas. Dentro de cada resposta, o conjunto de opções selecionadas forma uma combinação, frequentemente única. Por exemplo, **4 opções** selecionadas por 4 inquiridos distintos:

**Quadro 33** - Exemplo de 4 respostas de inquiridos que indicaram 4 órgãos, entidades ou equipas, formando combinações variadas.

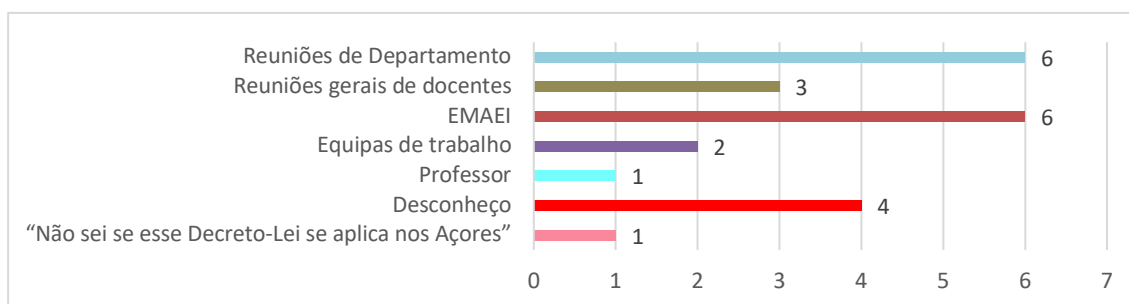
R1	Direção da escola	EMAEI	Equipas de trabalho	Reuniões conselho de turma
R22	EMAEI	Reuniões de departamento	Reuniões de grupo	Reuniões conselho de turma
R33	Direção da escola	Equipas de trabalho	Reuniões de conselho de ano	Professor
R54	Reuniões gerais de docentes	Reuniões de departamento	Reuniões de grupo	Reuniões conselho de turma

O número de opções indicadas pelos respondentes na sua resposta varia muito, formando uma resposta combinada em 66,2% dos casos. O quadro abaixo mostra que o número de entidades, equipas ou órgãos assinalados pelos inquiridos vai decrescendo (no sentido da esquerda para a direita).

**Quadro 34** - Número de órgãos, entidades ou equipas (opções) selecionadas pelos inquiridos.

Nº Opções	9	7	6	5	4	3	2	1
Respostas	1	1	5	4	4	16	14	23
Distribuição	31					37		

Os inquiridos que escolheram apenas uma opção nomearam os seguintes órgãos, entidades ou equipas:



**Gráfico 20** - Órgãos, entidades ou equipas que os inquiridos assinalaram selecionando apenas uma opção.

O facto de haver uma multiplicidade de respostas a esta questão, desde um inquirido que seleciona todas as possibilidades de resposta e ainda acrescenta outra opção até inquiridos que selecionam apenas uma opção, suscitou-nos algumas dúvidas e levou-nos a ponderar se os inquiridos, ao responderem à questão, teriam em mente a implementação do DL 54/2018 como um todo e não a diferenciação pedagógica em particular.

Ainda que tenha havido indicações dos órgãos de topo relativamente ao âmbito e objeto das medidas universais, a diferenciação pedagógica é planificada para um determinado grupo de alunos e pode não ser adequada a outro grupo com características aparentemente semelhantes, por exemplo, 7º A e 7º C; 7º A Inglês e Matemática; 7º A no turno da manhã, no turno da tarde. Na linha de pensamento de Tomlinson (2017), os alunos enquanto aprendentes diferenciam-se uns dos outros e essas diferenças não podem ser ignoradas.

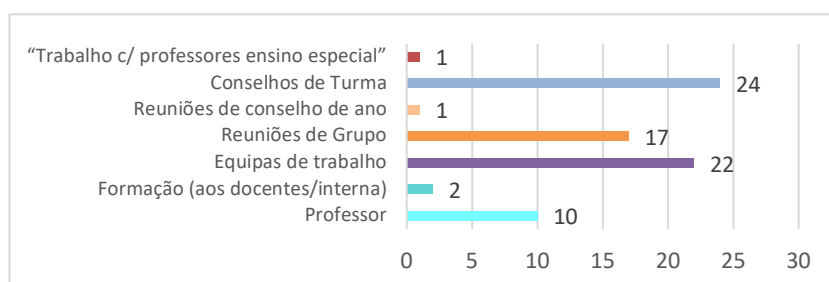
Mesmo tendo em conta que cada escola tem a sua forma de se organizar e de trabalhar, de acordo com os resultados examinados, a profusão de dados relativamente às reuniões indicadas parece indicar que não há uma uniformidade rígida de procedimentos entre as escolas/agrupamentos, o que por si só não é significativo. No entanto, pelas respostas dos participantes, constatámos que se verifica a tendência de recorrer a procedimentos formais envolvendo quase todos os órgãos, numa lógica de *top-down*, isto é, com início nos órgãos de topo, hierarquizando o processo da implementação de uma medida pedagógica. À exceção dos inquiridos que desconhecem como foi preparada a aplicação da diferenciação pedagógica, as reuniões assinaladas vão desde as de carácter mais geral, as de departamento ou de grupo, mais dirigidas para a disciplina lecionada, as da EMAEI<sup>125</sup>, as reuniões de outros órgãos com a presença da EMAEI, e ainda os conselhos de turma.

---

<sup>125</sup> No primeiro ano de implementação da EI, a EMAEI teve como prioridade a transição dos alunos anteriormente designados por alunos com NEE à luz do DL 3/2008, em especial aqueles que passaram a estar abrangidos pelas medidas adicionais e seletivas (Art.º 10.º e 9.º).

Os resultados apurados não permitem inferir como se processou, de facto, a preparação para uma mudança pedagógica no âmbito da sala de aula, cujo objetivo primordial é garantir a aprendizagem e a participação de todos os alunos.

Para aprofundar a investigação, decidimos filtrar os dados com o seguinte critério: eliminar as opções que apenas dizem respeito aos órgãos hierarquicamente mais altos e manter apenas as respostas relativas às reuniões e práticas que têm impacto direto nas decisões do dia-a-dia relativas às atividades de sala de aula.



**Gráfico 21** – Reuniões e práticas com impacto direto nas atividades de sala de aula.

Destacam-se os conselhos, entidades ou equipas nomeados pelos inquiridos: as reuniões das equipas de trabalho por terem sido bastante nomeadas pelos inquiridos (embora desconhecendo o âmbito e objeto atribuído às equipas de trabalho, estas reuniões têm o potencial de ser um espaço informal de carácter formativo); a referência à oferta de formação (interna e outra) por 2 inquiridos; e o facto da opção “Professor” ter sido 10 vezes selecionada, sugerindo que a implementação da DP terá partido em certa medida da iniciativa de alguns docentes, num dos casos, provavelmente, em colaboração com os professores de Educação Especial (conforme assinalado no gráfico). Havendo um bom espírito colaborativo, uma metodologia subjacente à organização do trabalho e uma boa gestão do tempo, os conselhos de turmas e, sobretudo, as reuniões de grupo podem ser espaços propícios a partilhas entre colegas, criadores de sinergias, e podem promover a oportunidade para apoiar a implementação da DP e a concretização da EI, sobretudo como suporte aos docentes que mais precisam.

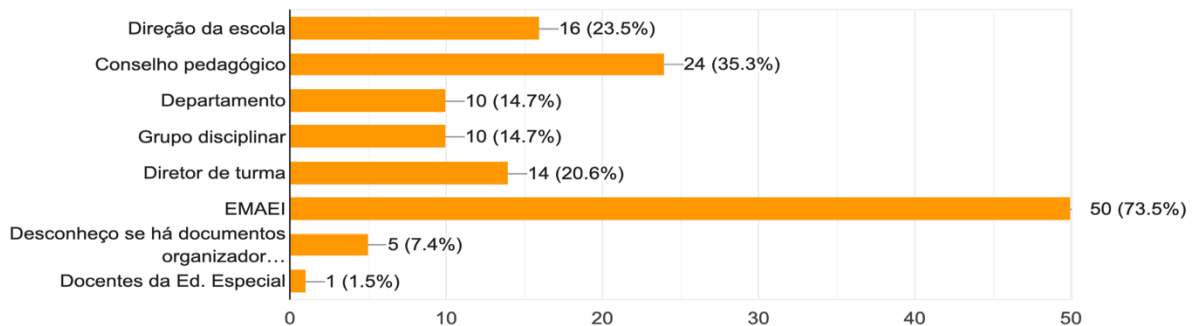
29. Operacionalização da alínea a) A diferenciação pedagógica, Artigo 8º Medidas universais, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Pode ser feita com o suporte de documentos fornecidos pelo(a)...

- Direção da escola
- Conselho Pedagógico

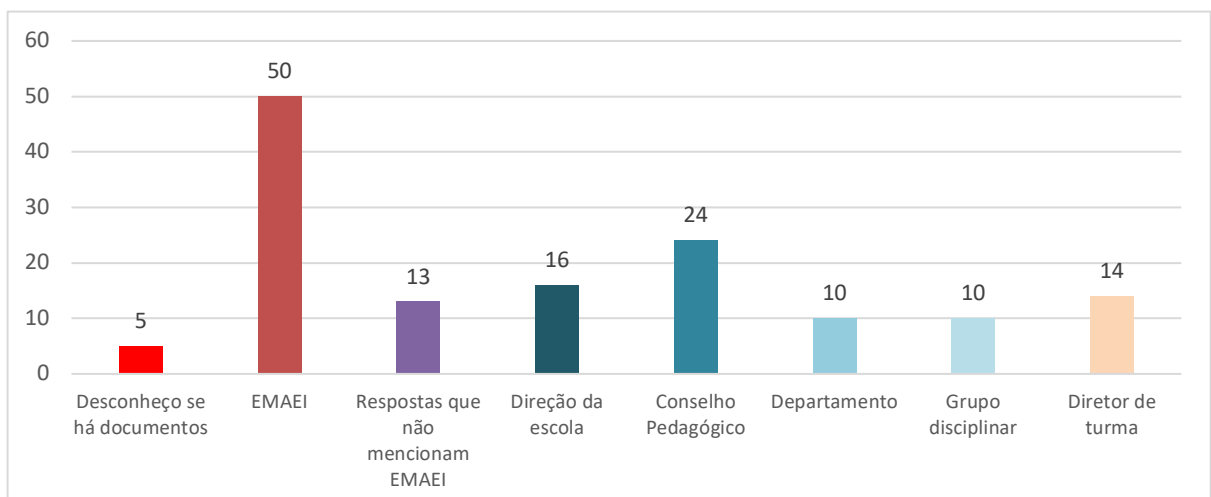
- Departamento
- Grupo disciplinar
- Diretor de turma
- EMAEI
- Desconheço se há documentos organizadores

(68 respostas)



**Gráfico 22** – Gráfico de barras gerado pelo Google Forms: órgãos da escola dos inquiridos que forneceram os documentos orientadores para operacionalizar a diferença pedagógica.

A maioria dos inquiridos refere ter recebido documentos orientadores, para suporte do processo de implementação da diferenciação pedagógica, preparados ou fornecidos por quase todos os órgãos da escola, com destaque para a EMAEI. No entanto, 5 participantes (7,4%) desconhecem se há documentos organizadores, entre os quais, 4 já tinham respondido “Desconheço” na questão 28.



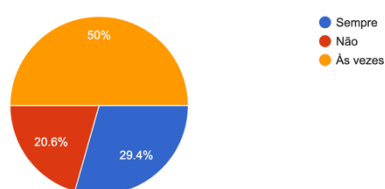
**Gráfico 23** – Frequência com que os órgãos, entidades e equipas foram referidos pelos inquiridos.

Esta questão também revela que uma pequena percentagem de inquiridos (7,4%) parece desconhecer alguns aspetos relacionados com a implementação da EI. Por cada

docente que desconhece os processos da EI existe a possibilidade de uma percentagem de alunos não estar eventualmente a beneficiar de respostas ajustadas à realização de aprendizagens.

Embora a EMAEI seja a equipa assinalada com maior frequência, o envolvimento de quase todos os órgãos, entidades e equipas da escola, referidos como “responsáveis” pela preparação e difusão das orientações para a prática da diferenciação pedagógica na sala de aulas, continua a sinalizar uma forte presença das hierarquias superiores nas respostas dos inquiridos, indiciando um certo predomínio para uma dinâmica organizacional *top-down*.

30. Trabalha colaborativamente na planificação de atividades contemplando a diferenciação pedagógica? (68 respostas)



**Gráfico 24** – Gráfico gerado pelo Google Forms: número de inquiridos que planifica atividades diferenciadas em colaboração com os pares.

Segundo a legislação vigente, “considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores” (DL 55/2018, Preâmbulo, p. 2929). Esta ideia é reiterada nos princípios orientadores do normativo que defende o “[r]econhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (Art.º 4.º, n.º 1, alínea *d*), p. 2930) e a “[m]obilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada” (alínea *h*), pp. 2930-2931). Para tal, o documento legal incentiva a adoção de “diferentes formas de organização do trabalho” (DL 55/2018, Preâmbulo, alínea *iv*), p. 2929), num convite explícito ao trabalho colaborativo, “Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens” (DL 55/2018, Art.º 4.º, n.º 1, alínea *s*), p. 2931), assim como à

“constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos” (DL 55/2018, Preâmbulo, alínea *iv*), p. 2929).

Pelos benefícios que traz à prática docente, o trabalho colaborativo é defendido por exemplo, por Tomlinson: “The synergy from such collegial partnerships can be one of the most amazing benefits of a job that all too often is isolating” (1999, p. 105).

Trabalhar com os pares propicia a partilha de estratégias, técnicas, atividades, rituais, materiais, boas práticas e, sobretudo, de reflexões, bastante enriquecedoras com benefício garantido junto dos alunos, que são o centro da atividade docente. O trabalho colaborativo pode representar um alargamento do repertório de cada docente e um vantajoso investimento no tempo necessário de preparação. Porém, nem sempre as circunstâncias laborais do docente lhe permitem que se junte com os seus pares pelas mais diversas razões, seja por razões de tempo, compatibilidade de horário, espaço, seja por razões de ordem pessoal. Há ainda a considerar a possibilidade de manifestação de resistência, uma vez que há docentes que não gostam de trabalhar colaborativamente.

Apesar das reconhecidas vantagens do trabalho colaborativo interpares, que possibilita a liberdade de se trabalhar com quem e quando se quiser, mesmo tendo em conta o volume de trabalho e a incompatibilidade de horários, 34 dos inquiridos (50%) indicaram como opção “Às vezes”, 14 responderam (20,6%) “Não” e 20 (29,4%) escolheram “Sempre”.

Em conformidade com os resultados obtidos, o processo da implementação do DL 54/2018, em particular a operacionalização da alínea *a*) A diferenciação pedagógica, (Art.º 8º), foi desencadeado, nas escolas dos inquiridos, através de uma variedade de procedimentos, sendo a EMAEI a entidade mais assinalada. Enquanto recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem e à inclusão (DL 54/2018, Art.º 11.º, n.º 2, alínea *a*), p. 2922), são competências desta equipa multidisciplinar “Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva”, “Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas”, entre outras funções (Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, Art.º 12.º, n.º 9, alíneas *a*) e *d*), p. 25). Não obstante, os resultados também apontam para uma organização escolar assente na

hierarquização dos procedimentos, numa lógica de *top-down*, observados, por exemplo, na combinação de respostas que englobam os vários órgãos, entidades e equipas da escola (questão 28), tendo 21 inquiridos assinalado reuniões gerais de docentes e 13 Direção da escola. Similarmente, os documentos organizadores para suporte da operacionalização da alínea a) A diferenciação pedagógica (DL 54/2018, Art.º 8.º) foram fornecidos pelos diferentes órgãos da escola, com destaque para a EMAEI. É de salientar que o somatório de respostas “Não” e “Não sei” relativamente à realização de atividades com vista à sensibilização para a EI <sup>126</sup> (26,5%) e à discussão e ampliação do conceito de diversidade<sup>127</sup>, consentâneo com o novo paradigma (29,4%), situa-se acima dos 25%, corroborado com o apurado nas questões 25<sup>128</sup> (51,5%), 26<sup>129</sup> (41,2%), e 27<sup>130</sup> (61,7%), tendo sido igualmente invocado desconhecimento nas questões 28<sup>131</sup> (8,8%) e 29<sup>132</sup> (7,4%). Estes resultados sugerem que um certo número de alunos possa eventualmente não estar no foco dos docentes que não se apropriaram do conceito de diversidade à luz da EI e, se assim for, “a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade” (DL 54/2018, Preâmbulo, p. 2918) podem não estar universalmente assegurados.

### Parte 3 – Prática docente

A OCDE (2005) advoga que elevar a qualidade dos professores é a iniciativa política com maior impacto no desenvolvimento das escolas. Os profissionais deste projeto<sup>133</sup> sugerem que este argumento pode ir mais além: preparar professores para responder à diversidade é,

---

<sup>126</sup> Questão 23: Foi feita uma sensibilização para a educação inclusiva na sua escola?

<sup>127</sup> Questão 24: O conceito de diversidade tem sido discutido na sua escola?

<sup>128</sup> Questão 25: Como é definida “diversidade” na sua escola? 28 participantes *não* responderam e, das 40 respostas, 7 foram consideradas equivalentes à ausência de resposta, ex.: “Não tem sido discutida” e similares.

<sup>129</sup> Questão 26: A sua escola propõe um leque de possíveis ações a desencadear na sala de aula para aplicação da diferenciação pedagógica? Respostas: “Não” 18; “Não sei” 10.

<sup>130</sup> Questão 27: Indique resumidamente 2 a 4 exemplos concretos propostos pela sua escola para a aplicação da diferenciação pedagógica na sala de aula. 27 inquiridos *não* responderam, das 41 contribuições, 2 indicaram “Não existem”, 2 mencionaram projetos que envolvem *streaming* e 11 refletem o paradigma de EE anterior.

<sup>131</sup> Questão 28: Como foi preparada a implementação da alínea a) A diferenciação pedagógica (DL 54/2018, Art.º 8º) na sua escola? Através de reuniões ...

<sup>132</sup> Questão 29: Na sua escola, a operacionalização da alínea a) A diferenciação pedagógica (DL 54/2018, Art.º 8º) é feita com o suporte de documentos fornecidos pelo(a)...

<sup>133</sup> A EASIE conduziu o projeto Formação de Professores para a Inclusão [*Teacher Education for Inclusion, TE4I*], tendo sido solicitado pelos representantes dos países na Agência que “se obtivessem informações concretas sobre as competências, atitudes, conhecimentos e capacidades exigidas a todos os professores que trabalham em ambientes inclusivos” (AEDEE, 2012, p. 6). Participaram neste projeto Maria Manuela Micaelo e Maria Manuela Sanches Ferreira.

potencialmente, a política com maior impacto no desenvolvimento de comunidades mais inclusivas. (EASIE, 2012, p. 10)

A Parte 3 do questionário incide na perceção de diversidade e de DP dos docentes de língua inglesa inquiridos. Para obter a visão mais pessoal dos participantes, recorremos a cinco perguntas abertas para aceder diretamente à voz dos docentes que concordaram em participar neste questionário. Através das questões desta secção, pretendemos examinar as perceções, crenças e atitudes dos inquiridos, designadamente perceber se estes já incorporavam a DP nas suas práticas letivas antes da promulgação do DL 54/2018; identificar a sua perceção de diversidade de alunos e atitude face à diversidade percecionada; descobrir a natureza dos fatores facilitadores e das dificuldades nomeadas quando pretendem dar uma resposta eficaz à diversidade dos alunos na sala de aula; compreender se, na perceção dos participantes, as metodologias usadas no ensino de Inglês têm maior potencial para dar resposta à diversidade de alunos na sala de aula; apurar que alunos são considerados alvo da prática da DP.

Depois de uma leitura atenta do conjunto de respostas dos inquiridos às diferentes questões abertas, foram identificadas as respetivas categorias emergentes dos dados e registadas, juntamente com as respostas correspondentes, num quadro para cada questão aberta analisada. Estes quadros podem ser consultados em anexo. Mais, a constatação de que certas palavras, expressões, ideias e noções ocorrem com alguma frequência conduziu ao seu registo sistemático e à sua distribuição por categorias, por parecerem indicar padrões-chave dignos de ponderação e fornecer um quadro de análise suficientemente flexível para acomodar os dados procedentes das vozes autênticas dos docentes.

31. A diferenciação pedagógica já fazia parte da prática letiva antes da promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018 (68 respostas)

Esta questão visa perceber se os docentes inquiridos já recorriam a uma pedagogia diferenciada nas suas práticas letivas antes da entrada em vigor do quadro legal da EI. Com esta pergunta procuramos contrastar o “antes” e o “depois”, e, portanto, avaliar o impacto do DL 54/2018 na prática da DP. Auscultados se DP já era parte integrante da

forma como conduziam o processo ensino-aprendizagem, 1 inquirido (1,5%) afirmou “Não sei”, 38 respondentes (55,9%) declararam “Sempre” e os restantes 29 (42,6%) responderam “Às vezes”.

32. Como caracteriza a diversidade na sala de aula? Indique 2 a 5 aspetos chave que associa à diversidade na sala de aula. (68 respostas)

Através da análise dos contributos livres e personalizados dos docentes de língua estrangeira questionados, propomo-nos identificar as diversas perceções de diversidade manifestadas.

No que toca à caracterização da diversidade na sala de aula, surgiram sete categorias das respostas dos inquiridos a esta questão (Anexo 2). Deparamo-nos com 2 respostas (2,9%) que podemos interpretar como uma possível reação de resistência à mudança, “Mais trabalho para mim; trabalho em vão”. Tal reação poderá ser motivada, por exemplo, pela perceção de dificuldade em gerir a diversidade na sala de aula e a pressão para cumprir o programa. Outro inquirido respondeu “Impraticável! A inclusão e a diversidade é saudável, mas não funciona nos moldes em que as aulas estão estruturadas e com os alunos que temos”, atribuindo a impraticabilidade em parte à organização escolar, em parte “aos alunos que temos”. A atribuição fundada no modelo organizacional da escola é um argumento bastante invocado nas respostas à questão 111<sup>134</sup>, o qual será discutido mais adiante. Quanto à atribuição aos alunos, o docente com 56 ou mais anos de idade, em QZP, não realizou formação em nenhuma das três áreas sugeridas e não pretende realizar “nenhuma”, eventualmente uma manifestação de ceticismo em relação à EI, ou de desencantamento com a escola em geral, confirmado na sua resposta à questão 111: “Continua na mesma, até porque ao "ensino especial" o que interessa mesmo é que os relatórios estejam bem feitos...e de acordo com a lei”. Estas respostas contrastam com as 12 (17,6%) que exprimem sentimentos de abertura face à diversidade em si e ao desafio de lidar com a heterogeneidade, por exemplo: “Desafio, oportunidade”, “Respeito pelo ritmo de

---

<sup>134</sup> Questão 111: Tendo em conta a sua experiência, como descreve o impacto do DL 54/2018 na sua prática letiva?

aprendizagem de cada aluno; valorização das suas conquistas por mais ténues que sejam”.

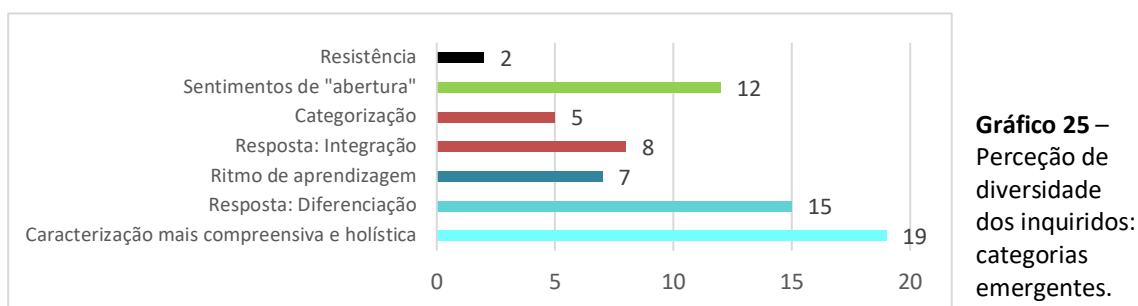
Por outro lado, 5 respostas (7,4%) acerca da diversidade parecem convergir para o paradigma de educação especial associado ao DL 3/2008, salientando os alunos com necessidades específicas, anteriormente designados por “alunos com NEE”: “Meninos com défice de atenção, alunos com algum tipo de deficiência”, “Dificuldades de aprendizagem, défice de atenção, problemas comportamentais”. Analogamente, 7 inquiridos (10,3%) descreveram diversidade focando as dificuldades ou défices<sup>135</sup>, por exemplo: “capacidades, ritmos de aprendizagem diversos”, “Ritmos de aprendizagem diferentes, nível de autonomia na realização das tarefas”; e 8 (11,8%) destacam as práticas adotadas para dar resposta às dificuldades, tais como: “Colocar os alunos em locais estratégicos; diferentes exercícios”, “aplicar diferentes versões de instrumentos de avaliação, de acordo com as dificuldades dos alunos; incentivar o trabalho colaborativo entre pares”.

Há, no entanto, 15 respondentes (22%) que associam diversidade à aprendizagem, não recorrem à categorização e mencionam “os interesses” dos alunos. Preferem referir as estratégias usadas para diagnosticar necessidades educativas, as ferramentas e as atividades diferenciadas, como por exemplo: “Diferentes estratégias de aprendizagens; diversidade de recursos; ritmos de aprendizagens ajustados; valorização dos interesses dos alunos”, “Integração de literatura, diversas ferramentas digitais, inclusão das artes, trabalho de projeto”. Por fim, a última categoria diz respeito às 19 respostas (28%) em que a caracterização de diversidade é mais compreensiva e holística, tocando em diferentes aspetos da experiência humana: “Coexistência de diferentes níveis de proficiência, acesso a recursos educativos em ambiente familiar, interesses, competências e talentos”, “Estilos de aprendizagem, origem socioeconómica, étnica e/ou cultural, motivação pessoal, pré-requisitos adquiridos, déficits vários (alunos com NEE)”.

---

<sup>135</sup> 1 das respostas é neutra, referindo o “Grau de proficiência” para definir diversidade na sala de aula.

Múltiplos fatores, ou a combinação de vários, podem afetar as percepções de diversidade manifestadas pelos diversos participantes, a saber: podem ser fundadas em crenças a respeito da natureza da aprendizagem de uma língua estrangeira e dos próprios alunos (Williams et al., 2015); podem estar ancoradas nas suas expectativas em relação aos alunos (Hattie, 2012); podem ser reflexo da formação realizada ou, pelo contrário, da falta de formação na área da inclusão; podem derivar de experiências anteriores; podem ecoar a cultura de escola onde estão inseridos; podem ainda estar relacionadas com algum descontentamento com as condições de trabalho. Decerto, a percepção de diversidade de um docente terá implicações nas suas atitudes e na sua prática letiva. É de salientar, porém, que as percepções podem mudar ao longo do tempo e, portanto, a formação de qualidade na área da EI pode ter um papel importante nessa mudança.



A análise do corpus textual formado pelo conjunto de respostas à questão 32 (Anexo 2) permitiu examinar a frequência da ocorrência de três expressões, nas variantes da mesma família de palavras, no singular e no plural. Obtivemos os seguintes resultados: as palavras “diferente(s)” (34), “diferença(s)” (2), “diferenciadas(os)” (2) e “diferenciação” (1), pertencentes à mesma família, ocorrem 39 vezes; do mesmo campo lexical das primeiras, surgem 12 vezes “diversos(as)”, “diversidade” e “diversificação”; por fim, identificámos 13 ocorrências da palavra “dificuldades”. Contam-se 27 ocorrências dos vocábulos “diferentes” e “diferenças” quando usados para caracterizar a diversidade de alunos, com destaque para “ritmos diferentes de aprendizagem” (14 ocorrências). No contexto das atividades, estratégias ou instrumentos de avaliação, surgem os termos “diferentes”, com 9 ocorrências, “diferenciados(as)” (2) e “diferenciação” (1), os últimos com frequência muito baixa. A palavra “dificuldades” ocorre para definir “diversidade” em termos de “dificuldades de aprendizagem”, seja de “Alunos NEE”, seja de “Alunos não NEE”. Ainda que a sigla “NEE” ocorra apenas 3 vezes, a narrativa transmite uma maior ênfase no défice do que no potencial dos alunos. Aliás,

o vocábulo “potencialidades” não ocorreu em nenhuma das respostas a esta pergunta. Estes resultados confirmam os resultados obtidos da análise de conteúdo: 5 inquiridos definem diversidade recorrendo à categorização; 6 docentes estão, de forma idêntica, focados nas dificuldades ou défices apresentados pelos alunos; e 8 referem as estratégias adotadas para fazer face às dificuldades. O discurso destes 19 participantes (27,9%) parece transmitir uma perceção de diversidade que reproduz o paradigma da educação especial patente no revogado DL 3/2008, de 7 de janeiro, quer pelo recurso à categorização e enfoque no défice quer por algumas práticas adotadas para responder às necessidades dos alunos, as quais serão abordadas adiante.

33. 2 a 5 ações planificadas para dar resposta à diversidade dos seus alunos e apoiar a participação de todos nas atividades e na aprendizagem. (68 respostas)

Com a questão 32, identificámos a perceção de diversidade de alunos que os docentes de EFL inquiridos manifestaram nas suas respostas. A questão 33 visa compreender a atitude dos inquiridos perante a diversidade percecionada e como operacionalizam didático-pedagógicamente para fazer face a essas diferenças: que respostas propõem os inquiridos para que todos os alunos participem nas atividades e realizem aprendizagens? Essas respostas são fruto de uma planificação intencional? Ou o seu percurso na DP ainda está a começar? Que crenças acerca da natureza do ensino da língua subjazem às atividades enunciadas? Apostam mais em atividades comunicativas ou em exercícios mais reprodutivos e menos criativos? As atividades são orientadas para o desenvolvimento de competências em linha com o PASEO ou incidem mais no funcionamento da língua? A sua abordagem é mais centrada no aluno ou no professor? Indubitavelmente, a EI é um processo contínuo e, em conformidade com a legislação vigente, a mudança de paradigma em Portugal ainda está em fase de implementação, acompanhamento, monitorização e avaliação (DL 54/2018, Art.º 33.º, p. 2927) e, portanto, os professores ainda estão a adaptar-se ao novo modelo educativo.

Depois de examinar e ordenar os dados por categorias (Anexo 3), com base nos resultados obtidos, foi possível explorar a perceção dos docentes inquiridos no que respeita à aplicação das medidas universais, em particular, a DP (DL 54/2018, Art.º 8.º,

alínea a)) e, através das atividades descritas, identificar possíveis crenças relativamente ao seu papel enquanto professores de língua estrangeira.

Da análise das respostas dos participantes, surgiram sete categorias que suscitaram a seguinte reflexão.

A impossibilidade de dar resposta à diversidade foi referida por 1 inquirido (1,5%), alegando como justificação os 8 níveis, do 1º ciclo ao 12º ano, que lhe foram atribuídos no seu contexto atual, e que veio a confirmar na entrevista realizada posteriormente. A atribuição à carga de trabalho remete para o modelo organizacional de escola, neste caso, uma escola privada.

Evocando Barroso (1995)<sup>136</sup>, “O professor ensina todos como se fossem um só” (p. 97), as respostas de 3 indivíduos (4,4%) apontam para a visão do grupo-turma como uma unidade, por exemplo: “Quando planifico penso no todo e na aula vou atendendo ao trabalho e necessidade de cada um”. Em resposta à questão colocada “Indique 2 a 5 ações que planifica ...”, 1 inquirido com 2 níveis de lecionação, e possuindo uma pós-graduação em supervisão pedagógica, afirmou “Não planifico essas tarefas. Adapto-as na sala de aula.”, indiciando uma perceção de DP que contraria o carácter proactivo desta filosofia <sup>137</sup> (Tomlinson, 2014; 2017). A forma de abordar o processo ensino-aprendizagem destes respondentes, influenciada pelas suas crenças a respeito da natureza do ensino de língua estrangeira e do seu papel, possivelmente poderá basear-se num ensino tendencialmente expositivo e centrado no professor. A importância e a prioridade atribuídas ao cumprimento do programa e da planificação anual talvez possam contribuir para esta perspetiva.

Apesar de ser apenas um de vários aspetos do processo ensino-aprendizagem, 7 respostas (10,3%) assentam essencialmente na avaliação, mais concretamente na adaptação dos instrumentos ou dos critérios de avaliação. Esta estratégia para responder à diversidade parece mimetizar a medida educativa proposta pelo DL 3/2008, as adequações no processo de avaliação (Art.º 16.º, alínea d), p. 158). Tal medida *per se*

---

<sup>136</sup> Barroso, J. (1995). *Os Liceus – Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian (p. 97).

<sup>137</sup> “Differentiation is a teacher’s proactive response to learner needs.” (Tomlinson, 2014; 2017).

não garante que os alunos estejam a construir aprendizagens de qualidade e a adquirir ou a desenvolver competências com base nos documentos curriculares de referência<sup>138</sup>. Do ponto de vista da DP, toda a avaliação – avaliação diagnóstica, avaliação *para* a aprendizagem (ou AF) e avaliação *da* aprendizagem (ou avaliação sumativa) – conduz à reflexão e é usada para determinar *quando, o quê e como* diferenciar para responder às necessidades dos alunos (Heacox, 2017). Um inquirido declara “Valorizar o empenho e o comportamento”. A este propósito, Heacox (2017) refere que atribuir notas que refletem hábitos de trabalho, atitudes e comportamento é uma prática de docentes ainda noviços na DP, defendendo que um docente já experiente em pedagogia diferenciada atribui notas que refletem a consecução de objetivos de aprendizagem.

Para dar resposta à diversidade, 8 participantes (11,8%) indicam o apoio de terceiros: coadjuvação, apoio em sala de aula, tutorias, apoio tutorial, pares, “alunos dispostos a ajudar”, apoio individualizado, apoio direto. O auxílio de outro docente como suporte à aprendizagem por si só não é indicativo que haja uma pedagogia diferenciada, pelo contrário, por vezes, o professor “assistente” apoia individualmente um aluno ou um grupo de alunos. Na EI, o apoio de outro docente na sala de aula pode ser um recurso valioso e muito útil se houver um trabalho colaborativo entre o docente do ensino regular e o docente de Educação Especial, ou mesmo o docente coadjuvante da mesma disciplina, e desde que o apoio prestado não seja gerador de segregação dentro da sala de aula (Jung et al., 2019). Destes 8 inquiridos, 4 (5,9%) mencionaram o apoio dos “pares” e do “grupo”. Encorajar o trabalho de grupo ou de pares numa aula de línguas sugere uma perceção da natureza do ensino de língua estrangeira com enfoque na comunicação. Por outro lado, a interação social que decorre desta modalidade de trabalho beneficia qualquer aluno e ainda mais os que necessitam de suporte à aprendizagem, noção avançada pelo socioconstrutivista Vygotsky: os pares podem ser *scaffolds* e mediar a aprendizagem. Todavia, segundo Tomlinson (2017), para que o trabalho de grupo seja produtivo, numa aula diferenciada, os alunos deverão ser agrupados de modo flexível e variado, em função do momento da aula ou das atividades planeadas, com critérios pedagógicos claros. Quanto às tutorias e apoios diretos, estes

---

<sup>138</sup> PASEO (Martins (coord.), 2017) e as AE de Inglês.

são recursos adicionais que os alunos propostos beneficiam fora da sala de aula, não se enquadrando no âmbito das medidas universais e não substituindo a DP.

A “seleção de exercícios”, “fichas adaptadas” e o “apoio individualizado” são as respostas à diversidade apontadas por 12 inquiridos (17,6%) à questão colocada. Se a estratégia adotada se centrar exclusivamente nas “fichas adaptadas” e na “seleção de exercícios, pode ser indicativo de uma perceção focada nas dificuldades e no trabalho de remediação, muitas vezes, meramente reprodutivo, aspetos que podem contribuir para baixar as expectativas dos próprios alunos e desmotivá-los (Tomlinson, 2017). Esta abordagem indicia que os princípios da DP podem não estar a ser aplicados, nomeadamente o desenho de atividades relevantes, significativas e comunicativas (*Ibidem*), ou que as tarefas diferenciadas são direcionadas unicamente para a fase da prática da língua (*practice stage*), sugerindo a crença que a língua estrangeira se aprende através de exercícios, as “fichas”, com o objetivo de “ensinar para o teste”.

Aproximadamente 1/3 dos indivíduos, 21 (30,9%), considera a “diversificação de atividades”, “variedade de tarefas”, trabalho de pares e de grupo a sua forma de dar resposta à diversidade e apoiar a participação de todos nas atividades, recorrendo, ou não, ao elemento lúdico e a menor ou maior variedade de recursos e meios de comunicação (“vídeos, áudios, jogos”). A “gamificação” dos conteúdos, as atividades lúdicas, o trabalho colaborativo e o recurso às tecnologias e aos *media* podem ser um meio eficaz para gerar ambientes bastante envolventes e inclusivos. Além disso, são estratégias que denotam a convicção de que a aprendizagem da língua estrangeira se torna mais motivadora e produtiva através de “jogos de equipa”, “trabalho colaborativo” e atividades com a tónica na vertente comunicativa, evidenciando a perceção de que a natureza de uma língua é essencialmente para comunicar. As autoras Tomlinson (2017), Heacox (2017) e Blackburn (2019) advertem, contudo, que as atividades devem ser planificadas com base em objetivos de aprendizagem claros e estar alinhadas com o currículo e a avaliação.

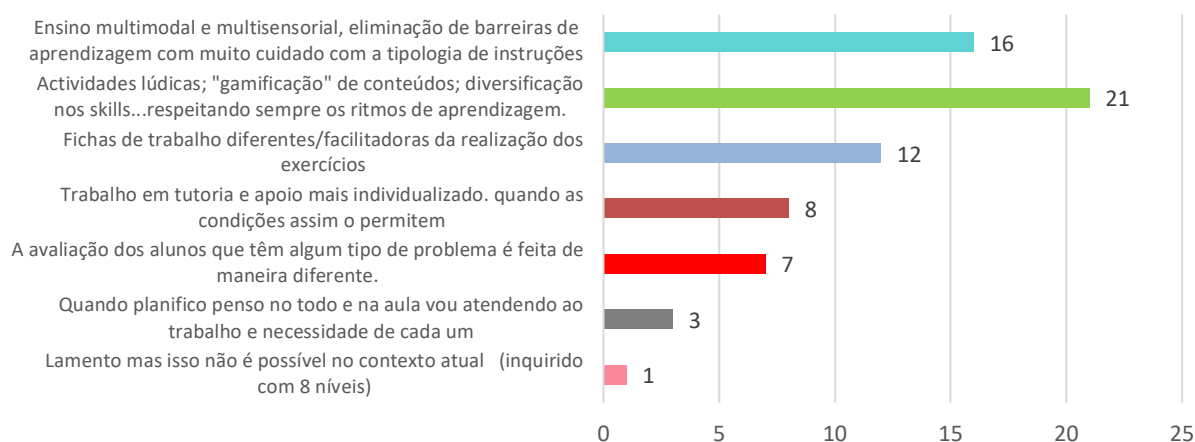
Por último, 16 inquiridos (23,5%) incluem, na sua prática letiva, respostas **diferenciadas** e holísticas, bem como outras estratégias para minimizar barreiras à aprendizagem, por exemplo: “vários inputs da matéria que quero ensinar - escrito, vídeo, áudio (*songs* e

*chants*), "hands on" escrita guiada, completamento com pistas ou palavras dadas, assinalar a *bold* palavras chave em instruções, verificação dada pelo exemplo do entendimento de instruções pelos alunos, Posters na sala de aula feitos pelos alunos com auxiliares de memória. etc.". Outros referem o desenvolvimento de competências transversais e dos *language skills*<sup>139</sup>: "Adequar os vários instrumentos de trabalho às capacidades de cada grupo de alunos, de acordo com as suas capacidades e com as competências que pretendo que desenvolvam / aprofundem (comunicativa, intercultural, estratégica) e dependendo do tipo de tarefa (de compreensão/produção oral/produção escrita)". Outros ainda preparam atividades para todos, "atividades que vão ao encontro de alunos com dificuldades, atividades e projetos desafiantes para aqueles que aprendem mais facilmente", percecionando nos alunos estrangeiros uma oportunidade para desenvolver a competência intercultural: "Atividades que dão a conhecer as culturas dos alunos oriundos de outros países". Quatro inquiridos apostam na autoavaliação, na corresponsabilização dos alunos pelas suas aprendizagens, no envolvimento dos alunos através de um diálogo reflexivo entre professor-aluno e no papel central do aluno no processo ensino-aprendizagem, por exemplo, através do desenvolvimento de projetos: "Através da autoavaliação contínua dos alunos vários materiais de apoio são disponibilizados para fortalecer o tempo de estudo autónomo na sala de aula e assim consigo apoiar os alunos com maiores dificuldades", "responsabilizar e implicar os alunos no processo de aprendizagem". Estas práticas apontam para a crença de que o aluno deve ter um papel ativo na sua aprendizagem, indiciando a perceção da aprendizagem como construção e assente na comunicação, "valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas" (DL 55/2018, Preâmbulo, v), p. 2929). A atuação na sala de aula deste subgrupo de docentes parece partir de uma planificação intencional das diferentes componentes do processo ensino-aprendizagem: "Planifico"; "pretendo que

---

<sup>139</sup> *Language skills*: "A competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da língua é activada no desempenho de várias actividades linguísticas, incluindo a recepção, a produção, a interacção ou a mediação (especialmente no caso da interpretação ou da tradução). Cada um destes tipos de actividade pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas". (Conselho da Europa (2001). *Quadro de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Ministério da Educação: Edições ASA)

desenvolvam”; “Ensino multimodal e multisensorial, eliminação de barreiras de aprendizagem com muito cuidado com a tipologia de instruções”.



**Gráfico 26** – Tipos de respostas à diversidade de acordo com as percepções dos inquiridos.

Isoladamente, as palavras não facilitam a significação. Porém, quando observamos a frequência com que ocorrem quando são usadas num determinado contexto, identificam-se alguns padrões que emergem no discurso dos inquiridos e que sugerem um determinado tipo de na narrativa.

Atendendo à frequência das expressões empregadas pelos inquiridos no corpus textual das 68 respostas à questão 33 (Anexo 3), obtivemos o seguinte resultado:

**Quadro 35** - Frequência de ocorrência de palavras e expressões usadas pelos respondentes.

avaliação	9	
avaliar	1	
testes	3	
instrumentos de avaliação	3	16
apoio	14	
apoiar	1	
tutoria(s)	2	
tutorial	1	
individualizado	8	
individual	1	
individualmente	1	28
fichas	14	
exercícios	6	
extra	2	22

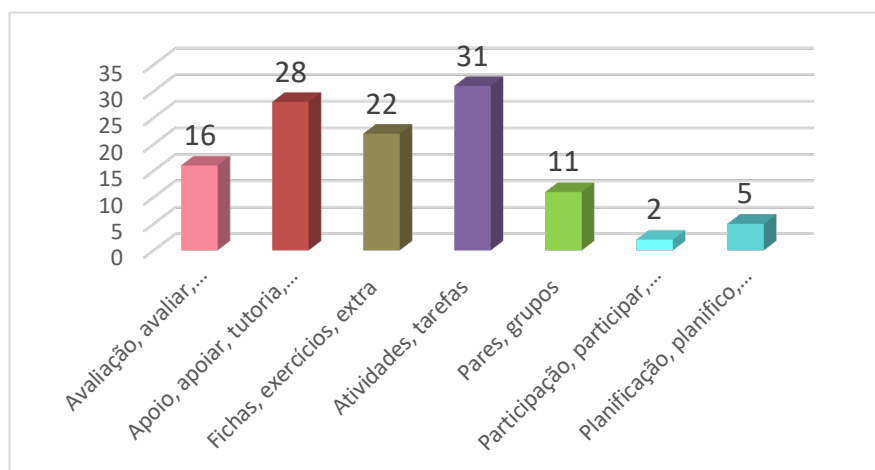
atividades	16	
tarefas	15	31
pares	7	
grupos	4	11
participação	0	
participar	0	
participem	2	2
planificação	1	
planifico	4	
planificar	0	5

A organização do gráfico “Frequência de ocorrência de palavras e expressões usadas pelos respondentes” abaixo, é a seguinte:

- À esquerda, a referência aos “instrumentos de avaliação adaptados”, aos vários tipos de “apoios individualizados”, às “fichas” somam 66 ocorrências (16 + 28 + 22).

- Ao centro, encontramos os vocábulos mais usados: as “atividades” e as “tarefas”, totalizando 31 ocorrências. As atividades *per se* não são sinal de inclusão, mas quando aliadas a trabalho colaborativo de “pares” ou em “grupo” (11 ocorrências), o grau de suporte à aprendizagem e à inclusão aumenta, quando cuidadosamente planeadas para esse fim (Tomlinson, 2017).

- À direita, encontram-se os termos que tiveram menos expressão no discurso dos participantes: “participem”, com 2 ocorrências; “planificação” e “planifico”, foram 5 vezes mencionadas. Tendo em conta que a DP como resposta à diversidade deve ser proactiva (Tomlinson, 2017), a planificação deve assumir um papel central com vista a proporcionar um efetivo suporte à aprendizagem e à inclusão.



**Gráfico 27** – Frequência de ocorrência de palavras e expressões usadas pelos respondentes.

As questões 34 e 35 visam descobrir a natureza dos fatores facilitadores e das dificuldades e constrangimentos com que se deparam os inquiridos quando pretendem dar uma resposta eficaz à diversidade dos alunos na sala de aula. Verificando-se alguma semelhança nos fatores nomeados nas respostas às duas perguntas, os resultados serão apresentados em paralelo.

34. Indique alguns fatores que facilitam a sua resposta à diversidade de alunos para que todos participem nas atividades e realizem aprendizagens. (68 respostas)

Os passos dados para realizar a análise do conteúdo das respostas foram idênticos aos procedimentos efetuados para analisar as questões abertas anteriores. Em anexo (Anexo 4), pode-se consultar o quadro 63 onde foram registadas as respostas.

Os fatores mais citados que na percepção dos docentes inquiridos contribuiriam para dar uma resposta eficaz à diversidade na sala de aula são as condições de trabalho (15 respostas, 22%): o número de turmas/níveis, o número de alunos por turma, todo o tipo de recursos, incluindo a estabilidade da internet e fotocópias gratuitas, o trabalho colaborativo na sala de aula, justificado pela dimensão das turmas, e a colaboração dos encarregados de educação. Associado ao desejo de um número mais reduzido de alunos por turma, que é apontado como gerador de indisciplina, este subgrupo de docentes exprime a necessidade de “turmas calmas”, “clima tranquilo”. Em contrapartida, 9 inquiridos (13,2%) consideram como fatores favoráveis aspetos que dizem respeito ao ambiente, à colaboração e à formação: “bom ambiente e espírito de ajuda”, “Colaboração da EMAEI e técnicos, professores coadjuvantes, boa relação entre pares e com docentes”, “Boa relação com os titulares e frequência de algumas ações que me dão algumas estratégias”, destacando-se o inquirido que refere ainda a sua agência como um aspeto muito positivo: “Ter alguma autonomia pessoal para adaptar o ensino às necessidades dos alunos, mediante discussão em sede de grupo disciplinar; a ajuda sempre constante e pronta da EMAEI no que respeita ao *feedback* sobre cada caso NEE; haver suficientes propostas de medidas de inclusão para ir experimentando, no caso das anteriores não resultarem, etc.”.

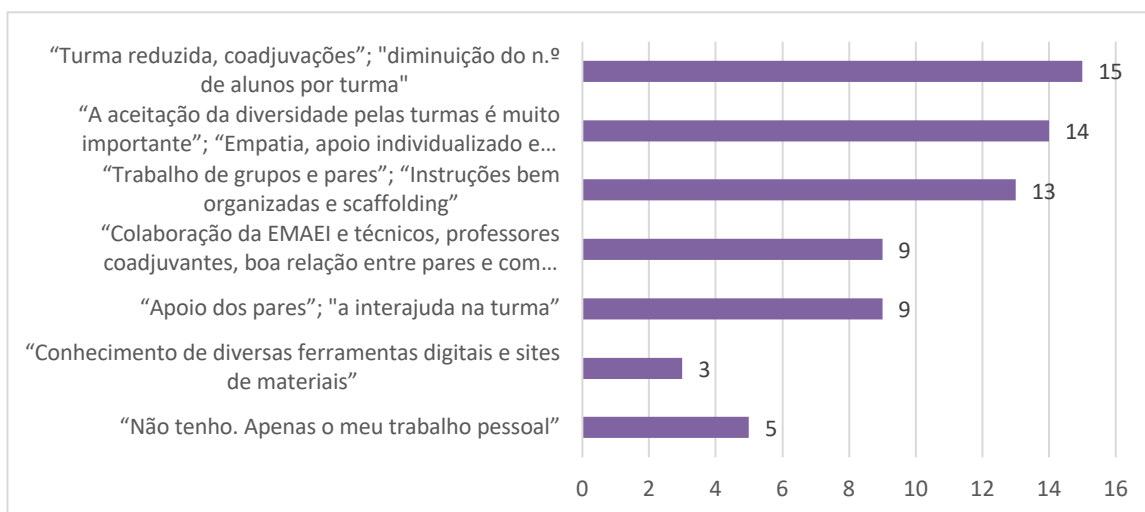
Considerada igualmente como fator facilitador, a abordagem pedagógica adotada é referida por 13 participantes (19,1%): as respostas diferenciadas, “Instruções bem organizadas e *scaffolding*”, “atividades que vão ao encontro de vários estilos de aprendizagem - motora, visual, auditiva, reflexiva”; e o envolvimento ativo dos alunos, como agente motivacional, “Modelo cooperativo de aprendizagem”, “Participação ativa de todos os alunos”, “criar neles a motivação intrínseca / evitar aulas expositivas / *sts hands on the dough*”. O recurso às tecnologias, segundo 3 respondentes (4,4%), também facilita a resposta à diversidade: “A diversidade de materiais online”, “Conhecimento de diversas ferramentas digitais e sites de materiais”.

Em linha com o pensamento de Carl Rogers (Bates, 2016), na percepção de 14 respondentes (20,6%), o fator primordial para responder à diversidade é a sua manifestação de aceitação, flexibilidade, afetividade e empatia pelos alunos: “Muito boa

vontade, aceitação e adaptação de conteúdos e abordagens adequadas e sempre ouvir os alunos sem diferenciação”, “Aposta da escola na valorização individual, no fortalecimento das relações, da autoestima, na valorização e atenção ao envolvimento de todos e de cada um”, “o fator principal é o gosto pelo sucesso dos alunos”.

A relação pedagógica professor-aluno e a colaboração da turma, dos alunos, entre os alunos e dos encarregados de educação são indicadas em 9 respostas (13,2%): “Relação pedagógica professor-aluno; envolvimento e cooperação da família e de outros professores da turma”, “A colaboração dos alunos com mais facilidade de aprendizagem, o sentido de entreajuda no grupo-turma”. Por fim, 5 respondentes (7,4%) não indicam outros fatores facilitadores para além da sua experiência pessoal: “A capacidade de adaptação às várias realidades”, “Não tenho. Apenas o meu trabalho pessoal”.

Os resultados obtidos estão sintetizados nos gráficos de barras que se seguem:



**Gráfico 28** - Respostas dos 68 inquiridos à questão 34 ordenadas por categorias.



**Gráfico 29** – Categorias emergentes dos argumentos usados pelos inquiridos.

35. Indique alguns fatores que limitam a concretização da sua resposta à diversidade para que todos participem nas atividades e realizem aprendizagens. (68 respostas)

Os inquiridos indicaram fatores de natureza diversa que os impedem de dar uma resposta mais efetiva à diversidade para que a realização de aprendizagens e a participação de todos os alunos se concretizem (Anexo 5). Na perceção de 39 participantes (57,4%), as condições de trabalho são os aspetos mais adversos e, portanto, que mais impactam na sua capacidade de responder adequadamente à diversidade dos alunos, a saber: o elevado número de alunos por turma (17 respostas, 25%); o elevado número de alunos por docente (3 respostas, 4,4%); associada às turmas grandes, a indisciplina (4 respostas, 5,9%); a excessiva carga de trabalho (5 respostas, 7,4%); falta de tempo (4 respostas, 5,9%); e a escassez de recursos materiais, tecnológicos e humanos na escola, incluindo 1 referência à carência de recursos dos próprios alunos (6 respostas, 8,8%).

Do ponto de vista de 9 inquiridos (13,2%), os obstáculos percecionados prendem-se com a organização escolar, tais como: insuficiente colaboração e falhas na comunicação, “falta de comunicação e colaboração entre professores”; rigidez que dificulta a agilização dos processos, “entraves a atividades fora da sala de aula” (7 respostas, 10,3%); e o excesso de burocracia (2 respostas, 2,9%).

São ainda apontados constrangimentos relacionados com a disciplina de Inglês, os programas, a avaliação externa e aspetos pedagógicos (9 respondentes, 13,2%): “Carga horária da disciplina, falta de tempo na aula para dar mais atenção, falta de recursos”, “extensão dos programas”, “Constrangimentos normativos, programáticos e a avaliação externa” (6 respostas, 8,8%); “O fator limitante é o número de alunos por turma, os alunos de hoje não são os mesmos de há 30 anos - é preciso atividades mais curtas ou centradas em projetos [...] mas para isto ser *avaliado* e o prof. dar *feedback* não pode estar sujeito a um programa denso” (3 respostas, 4,4%).

Os 9 participantes (13,2%) que consideram que as características dos próprios alunos condicionam a sua resposta à diversidade, referem: “heterogeneidade dos grupos, falta de curiosidade científica, imaturidade”, “A diferença dos ritmos de aprendizagem”, “O

grau de autonomia do aluno”, “Fraco conhecimento da Língua Portuguesa em termos formais; Dificuldade em focar-se nas tarefas propostas; fraca autonomia; Problemas comportamentais”.

Finalmente, 1 inquirido (1,5%) aponta a resistência dos próprios colegas como obstáculo, “A dificuldade em explicar a outros professores que é importante ajudar um aluno com dificuldades”, enquanto outro (1,5%) apresenta uma perceção de diversidade que parece manifestar resistência relativamente à EI, “Considerar que incluir nas turmas alguns alunos "NEE" não é inclusão”.

O próximo gráfico representa o número de respostas à questão 35.



**Gráfico 30** – Respostas dos 68 inquiridos à questão 35 ordenadas por categorias.

O gráfico infra mostra a frequência com que os fatores limitantes foram referidos.



**Gráfico 31** – Categorias emergentes das respostas dos 68 inquiridos à questão 35<sup>140</sup>.

Para perceber melhor a tendência das respostas, colocámos em espelho as questões 34 e 35, colocando em paralelo os fatores indicados:

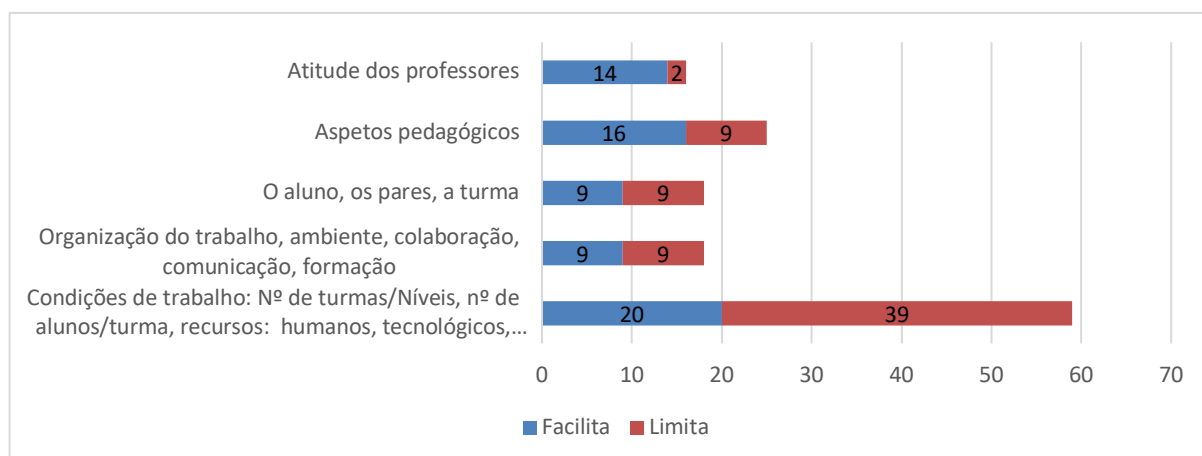
<sup>140</sup> Na pergunta 35 os inquiridos enumeraram vários fatores, tendo sido contabilizado cada fator referido. Por essa razão, os resultados são superiores ao número de inquiridos.

**Quadro 36** - Fatores apontados como facilitadores e limitantes na resposta à diversidade de alunos.

Categorias	Fatores que facilitam (Questão 34)		Fatores que limitam (Questão 35) <sup>141</sup>	
	Subcategorias	Respostas dos inquiridos	Subcategorias	Respostas dos inquiridos
Organização do trabalho	Organização do trabalho Ambiente Colaboração Formação  (9 respostas)	“Colaboração da EMAEI e técnicos, professores coadjuvantes, boa relação entre pares e com docentes” “ajuda de um outro colega na sala de aula”	Organização Colaboração Comunicação Agilização  (7 referências)	“...falta de comunicação e colaboração entre professores”  “entraves a atividades fora da sala de aula.”
	Condições de trabalho	“Turma reduzida, coadjuvações.”	Elevado nº de alunos/Professor (5 referências)	“excesso de alunos”
			Elevado nº de Alunos/Turma (30 referências)	“Turmas enormes”
			Indisciplina associada ao tamanho das turmas (8 referências)	“...existência de indisciplina.”
Não há fatores facilitadores  (5 respostas)	“Não tenho. Apenas o meu trabalho pessoal”	Burocracia (3 referências)	“burocracia”	
		Escassez de tempo (9 referências)	“Falta de tempo”	
		Sobrecarga de trabalho  (5 referências)	“Turmas numerosas, muitos alunos, níveis e turmas.” “excesso de horas letivas” “ter 4 níveis diferentes ..., 9 turmas e mais de 150 alunos”	
Disciplina de Inglês			Extensão do programa vs carga horária da disciplina (6 referências)	“...extensão dos programas”
	Recurso às tecnologias (3 respostas)	“Conhecimento de diversas ferramentas digitais e sites de materiais”	Escassez: recursos tecnológicos, humanos e materiais (6 referências)	“carência de recursos tecnológicos”
Aspetos pedagógicos	Aspetos da Diferenciação Pedagógica (13 respostas)	“Trabalho de grupos e pares” “Instruções bem organizadas e <i>scaffolding</i> ”	Aspetos pedagógicos (3 referências)	“Tudo igual/ao mesmo tempo para todos”
Alunos/ Diversidade	Colaboração: o aluno, os pares, a turma (9 respostas)	“Apoio dos pares” “a interagida na turma”	Imputável aos alunos (9 referências)	“A diferença dos ritmos de aprendizagem”
Perceção de diversidade	Expressão de aceitação e de afetividade (14 respostas)	“A aceitação da diversidade pelas turmas é muito importante” “Empatia, apoio individualizado e incentivo/motivação para o trabalho”	Resistência (2 referências)	“A dificuldade em explicar a outros professores que é importante ajudar um aluno com dificuldades.”

<sup>141</sup> *Idem.*

Os grandes temas referidos podem ser agora observados em paralelo no seguinte gráfico:



**Gráfico 32** – Categorias globais emergentes às questões 34 e 35<sup>142</sup>.

Vários são os fatores que, na perceção dos inquiridos, reduzem a sua capacidade de responder efetivamente à diversidade na sala de aula, destacam-se os seguintes:

- as condições de trabalho dos inquiridos: 20 (29,4%) e 39 (57,4%);
- a organização do trabalho nas escolas: 9 (13,2%);
- a própria diversidade de alunos: 9 (13,2%).

Os fatores facilitadores mais referidos são:

- a resposta pedagógica através de um processo ensino-aprendizagem mais centrado no aluno: 16 (23,5%);
- a atitude dos professores: 14 (20,6%);
- o ambiente, a colaboração e a comunicação entre profissionais: 9 (13,2%).

Na perspetiva dos respondentes, quando os alunos colaboram, apoiam os pares e contribuem para um bom clima na sala de aula, são considerados fatores facilitadores: 9 (13,2%). No entanto, algumas das suas características, designadamente diferentes “ritmos de aprendizagem”, “fraca autonomia”, “fraco conhecimento” e “falta de interesse”, são indicadas como fatores limitantes por 9 inquiridos (13,2%), indiciando baixas expectativas relativamente a estes alunos e por, possivelmente, não estarem

<sup>142</sup> Os fatores que facilitam a resposta à diversidade estão representados a azul e os que limitam a laranja.

equipados com um conjunto de respostas diferenciadas para poder intervir e dar suporte adequado às necessidades destes.

No total de 68 inquiridos, existe apenas uma referência à formação como fator que facilita a resposta à diversidade de alunos na sala de aula, sugerindo que o facto de 28 participantes (41,2%) não terem realizado formação em nenhuma das áreas propostas no questionário (questão 21) pode eventualmente estar relacionado com a quase ausência de menção.

36. Considera que as metodologias do ensino de língua estrangeira têm mais potencial para dar resposta à diversidade de alunos? Em que medida?

Conforme indicado anteriormente neste estudo, a metodologia de ensino de línguas viu, ao longo dos últimos anos, mudanças na procura do método de ensino de línguas mais eficaz até chegar à atual abordagem – mais ampla e eclética – adaptada às necessidades e estilos dos alunos e ao contexto em que eles aprendem. É nesse sentido que perspetivamos a metodologia de ELT<sup>143</sup>, e a sua filosofia subjacente, como indo ao encontro da pedagogia diferenciada. Esta questão foi formulada com o propósito de perceber se na perceção do docente inquirido as metodologias usadas no ensino de língua estrangeira têm mais potencial para atender à diversidade de alunos na sala de aula e dar resposta às necessidades, potencialidades e interesses destes, de modo a incluir todos nas atividades e a possibilitar que todos realizem aprendizagens. As respostas a esta pergunta (Anexo 6) permitem-nos aceder às características atribuídas à disciplina de Inglês, às práticas recorrentes no âmbito do ensino da língua inglesa, ao tipo de atividades usadas e à forma de abordar o currículo. A análise das respostas conduz-nos às crenças dos docentes inquiridos acerca da natureza da língua, da natureza da aprendizagem e da aprendizagem de uma língua, acerca do aluno de línguas e do seu papel enquanto professores de língua estrangeira (Williams et al., 2015).

Os docentes participantes dividem-se nesta questão: 34 (50%) percecionam um grande potencial nas metodologias ao dispor do ensino de Inglês, invocando aspetos relacionados com a natureza da língua, do ensino de língua estrangeira natureza, das

---

<sup>143</sup> English Language Teaching.

atividades, das formas sociais de trabalho, dos recursos, materiais e meios: “Sim é multimodal e multissensorial por natureza”; “Sim, porque podemos recorrer a som (canções...), imagem (foto, vídeo...) ou texto (blog, mensagens...), a temas diversos que vão ao encontro dos interesses dos alunos, a uma multiplicidade de tarefas (jogos...)”; “sim, utilizando metodologias centradas no aluno e no TPR<sup>144</sup>, por exemplo, permitem chegar mais facilmente a todos os alunos”. Ao contrário dos primeiros, 9 inquiridos (13,2%) não responderam explicitamente “sim”, mas enumeraram exclusivamente aspetos relacionados com o ensino das línguas percecionados como vantajosos: “Por ser um ensino mais centrado no aluno”, “Variedade de *skills* a trabalhar”. As respostas destes 43 docentes (63%) indiciam a perceção da dimensão holística (“multissensorial”) da natureza da língua e da sua aprendizagem. Privilegiam o aspeto comunicativo da língua e uma multiplicidade de meios (“multimodal”) para que os alunos possam realizar aprendizagens de forma ativa (“canções”, “jogos”, “desenhos”).

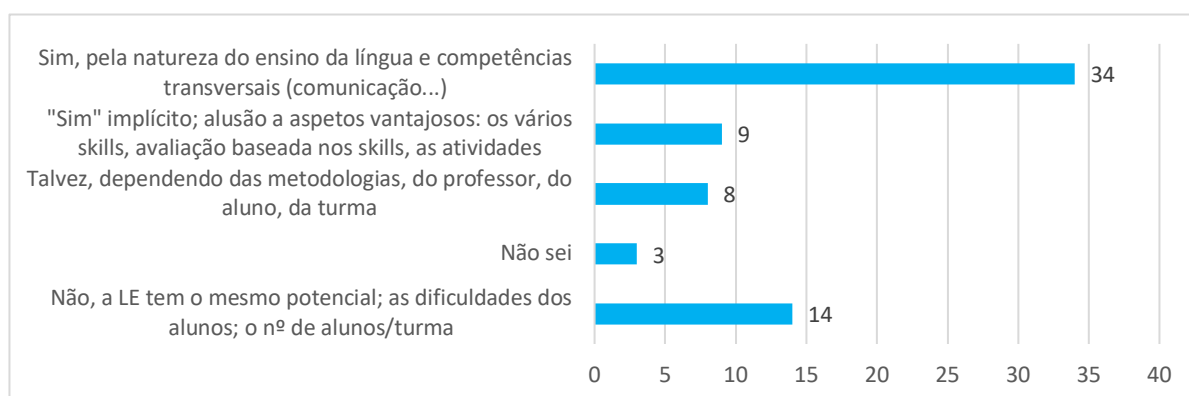
Já 8 respondentes (11,8%) consideram que depende “do aluno”, “do professor”, “da metodologia”, “da dinâmica”: “Depende de cada aluno”, “Sim, existe muita diversidade, mas o professor e a maneira como usa essas metodologias é determinante nessa resposta aos alunos.”. Dos 3 (4,4%) inquiridos que responderam “Não sei”, um alegou que “O professor é que tem que chegar a todos e procurar formas de aí chegar”. Estas 11 (16,2%) respostas apontam para a perceção da complexidade de fatores envolvidos na aprendizagem: na perceção dos inquiridos que mencionam o “professor” e a “metodologia”, possivelmente o papel do professor envolve tomar decisões relativas ao currículo e à metodologia para dar a resposta mais adequada aos alunos; os docentes que referem a “dinâmica” e o “aluno”, ou a “turma”, consideram que os fatores contextuais são os mais determinantes. Os primeiros indiciam agência e, possivelmente, percecionam-se a si mesmos como condutores do processo e com algum domínio da situação. Os segundos parecem estar dependentes de um contexto e fatores ambientais favoráveis.

---

<sup>144</sup> Total Physical Response.

Por último, 14 docentes (20,6%) responderam pela negativa, “Não! Acho que o potencial é o mesmo!”, justificando-se com as dificuldades dos alunos, “As dificuldades não se esbatem no contexto de uma aula de LE<sup>145</sup>”; com o número de alunos por turma, “É quase impossível apoiar de forma diferenciada alunos durante 1h juntamente com outros 23 ou 24”; com diversos fatores, “Todos os alunos são diferentes e chegam a patamares de desenvolvimento diferentes na sua competência comunicativa. Existem múltiplos fatores que interferem com esse desenvolvimento que não é linear para ninguém”; e com as metodologias, “Não, as metodologias mais inovadoras já estão ultrapassadas quando finalmente chegam às salas de aula”. Os inquiridos parecem estar mais focados nas dificuldades dos alunos e percecionam a diferenciação como “apoiar de forma diferenciada alunos”.

As categorias podem ser visualizadas no gráfico abaixo:

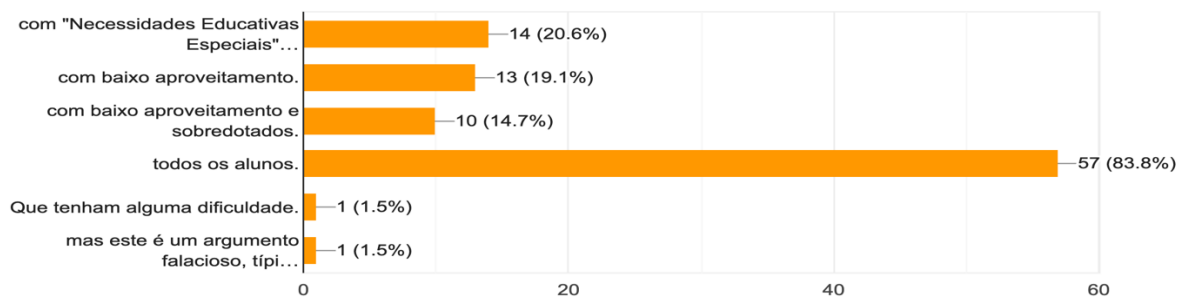


**Gráfico 33** – Categorias emergentes relativamente às metodologias de ensino de língua estrangeira na resposta à diversidade.

### 37. A diferenciação pedagógica tem como alvo os alunos ditos...

- ...com "Necessidades Educativas Especiais" (à luz do revogado Decreto-Lei 3/2008).
  - ...com baixo aproveitamento.
  - ...com baixo aproveitamento e sobredotados.
  - ...todos os alunos.
  - ...outro
- (68 respostas)

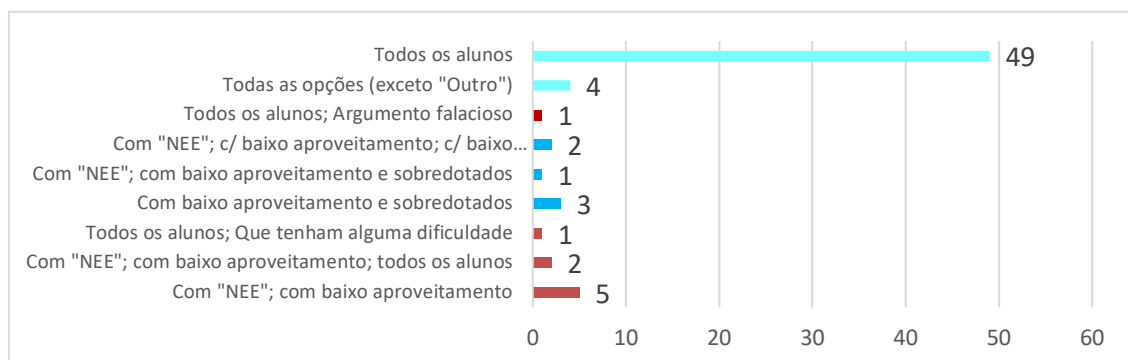
<sup>145</sup> Língua Estrangeira.



**Gráfico 34** – Gráfico gerado pelo Google Forms: alunos alvo da DP.

Na questão 32<sup>146</sup>, os participantes foram convidados a partilhar a sua perspetiva de diversidade. Na pergunta 37 os inquiridos podiam seleccionar uma ou mais opções e adicionar outra resposta, tendo que decidir se delimitavam o conjunto de alunos que, na sua ótica, são os indicados para serem alvo de DP ou se consideravam que “todos os alunos” o devem ser. Esta questão permite identificar a sua perceção de diversidade e de DP simultaneamente. À exceção do item “Todos os alunos”, as outras opções segmentam os alunos em grupos distintos e apontam intencionalmente para “dificuldades”, “défices” e “sobredotação”, refletindo o modelo clínico de Educação Especial (Delaney, 2016) adotado no passado. Como o âmbito da aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão da legislação em vigor engloba todos os alunos, as respostas permitem verificar a tendência da perceção de diversidade dos inquiridos.

O gráfico gerado pelo Google Forms mostra as escolhas dos inquiridos em termos globais. Dadas as características de uma questão semiaberta, surgiram 8 combinações de respostas:



**Gráfico 35** – Perceção de DP dos inquiridos.

<sup>146</sup> Questão 32: Como caracteriza a diversidade na sala de aula? Indique 2 a 5 aspetos chave que associa à diversidade na sala de aula.

Questionados sobre que alunos devem ser alvo da prática da DP, 49 inquiridos (72,1%) assinalaram inequivocamente “Todos os alunos”. Os restantes 19 (27,9%) parecem manifestar algumas dúvidas, incluindo aqueles que escolheram todas as opções. Um inquirido indicia alguma descrença, ou resistência à mudança de paradigma, quando deixa a seguinte mensagem em “Outro”: “mas este argumento é falacioso, típico de teóricos que nunca ensinaram, que nunca se dedicaram ao trabalho no terreno”. Alguns docentes sentem a teoria difícil de colocar em prática, parecendo indicar que a formação deveria aliar a abstração teórica a exemplos práticos e fáceis de transferir para o contexto dos formandos.

Se atendermos aos resultados obtidos da questão 32, (cf. gráfico Q. 32), 46 inquiridos (67,6%) – os 12 que revelam “abertura”, os 15 que sugerem práticas associadas à pedagogia diferenciada e os 19 que caracterizam a diversidade de alunos através de critérios mais abrangentes e holísticos – indiciam uma perceção de diversidade tendencialmente abrangente. Os resultados das questões 32 e 37 são bastante aproximados, confirmando-se a tendência: cerca de 70% dos inquiridos manifestam uma perceção de diversidade crescentemente mais ampla. Este valor é relativo, não só dado o reduzido tamanho da amostra deste estudo, mas também porque dentro da mesma categoria podemos observar toda a paleta de respostas, desde uma conceção mais restrita até uma visão mais holística da diversidade humana.

A questão 37 precede uma sequência de questões fechadas, às quais os inquiridos atribuíram o grau de relevância, com recurso à escala de Likert (de 1-4), de múltiplos aspetos isolados que no conjunto estão associados ao conceito de diversidade, concordantes com o enquadramento dado pelos autores que suportam a perspetiva deste estudo (Sousa, 2010; Tomlinson, 2017).

Com o intuito de averiguar o papel da formação realizada em 1 ou várias das três áreas contempladas no questionário<sup>147</sup> (questão 21, Parte 1), foram comparadas as respostas a várias questões das partes 2 e 3 que se prendem com a perceção de diversidade e de DP dos inquiridos. Os participantes foram divididos por faixa etária, e dentro de cada

---

<sup>147</sup> Inclusão, DP e DUA.

faixa etária, os que fizeram formação foram separados dos que não fizeram. No tocante ao contexto escolar (Parte 2), foi verificada, em cada um destes subgrupos, a taxa de inquiridos que afirmou que na sua escola foram realizados uma sessão de sensibilização para a EI (questão 23) e um debate acerca da diversidade (questão 24), e declarou terem sido propostas algumas “ações a desencadear na sala de aula para aplicação da diferenciação pedagógica” (questão 26). Por fim, juntaram-se os contributos afirmativos acerca do potencial das metodologias da língua estrangeira (questão 36) e a taxa de inquiridos que selecionou a opção “Todos os alunos”, em resposta à pergunta sobre quem deve ser alvo da DP (questão 37). Os resultados obtidos podem ser visualizados no quadro abaixo:

**Quadro 37** - Resultados por faixa etária dos inquiridos com e sem realização de formação.

Idade <sup>148</sup>	21. Formação	23. Sensibilização		24. Discussão Diversidade		26. Propostas Escola DP		36. Potencial Metodologias LE		37. “Todos os alunos”	
36-45 15 R (22,1%)	Sim 8 (53,3%)	5	62,5%	6	75%	3	37,5%	6	75%	7	87,5%
	Não 7 (46,7%)	2	28,6%	3	42,9%	1	14,3%	6	85,7%	3	42,9%
46-55 39 R (57,4%)	Sim 22 (56,4%)	19	86,4%	19	86,4%	18	81,8%	13	59,1%	20	90,9%
	Não 17 (43,6%)	12	70,6%	9	52,9%	11	64,7%	13	76,5%	11	64,7%
56 ou + 14 R (20,6%)	Sim 6 (42,9%)	5	83,3%	5	83,3%	2	33,3%	3	50%	4	66,7%
	Não 8 (57,1%)	7	87,5%	6	75%	5	62,5%	4	50%	4	50%
68	Sim 36 (52,9%)	29	42,6%	30	44,1%	23	33,8%	22	32,4%	31	45,6%
	Não 32 (47,1%)	21	30,9%	18	26,5%	17	25%	23	33,8%	18	26,5%
	68	50	73,5%	48	70,6%	40	58,8%	45 <sup>149</sup>	66,2%	49	72,1%

Salvo duas exceções na faixa etária com mais idade, os inquiridos que realizaram formação em uma ou mais áreas mencionadas, tendencialmente, são também aqueles que mais indicaram ter havido uma ação de sensibilização para a EI, ter sido discutido o conceito de diversidade e terem sido feitas propostas para apoiar a aplicação da DP. Analogamente, verifica-se um maior número de respostas “Todos os alunos” nos inquiridos que realizaram formação. Excluindo o grupo de 14 respondentes com 56 ou

<sup>148</sup> As percentagens de inquiridos por faixa etária foram calculadas relativamente ao número total da população (68). As percentagens das respostas afirmativas são relativas a cada subgrupo para refletirem paridade entre os subgrupos. As percentagens finais dizem respeito à população do estudo (68).

<sup>149</sup> Na análise da questão 36, foram contabilizadas 43 respostas afirmativas. Aqui considerámos mais 2 da categoria “Talvez”, por isso o valor difere.

mais anos de idade, que se dividem quanto à questão 36 (Parte 3), verifica-se uma tendência inversa nas outras faixas etárias: os docentes que não realizaram formação são os que atribuem maior potencial às metodologias no ensino da língua inglesa. Uma possível justificação para esta ocorrência pode se relacionar com a realização de formação, que pode eventualmente ter contribuído para uma abertura a novas perspectivas e abordagens para dar resposta à diversidade, por exemplo, ao nível da gestão da sala de aula, área que pode ser transversal a várias disciplinas.

Posteriormente, seguindo o mesmo critério de análise por subgrupos de acordo com as faixas etárias e a realização ou não de formação, foram examinadas as respostas relativas à diversidade (questão 25) e DP (questão 27), quer na perspectiva do contexto escolar, quer do ponto de vista pessoal dos inquiridos (questões 32 e 33). Os critérios para que as respostas de cada subgrupo fossem contabilizadas correspondem às categorias consideradas mais inclusivas, que emergiram dos dados, portanto, menos focadas nos défices, ficando de parte todas as que apontam para o modelo de Educação Especial assente na integração<sup>150</sup>.

**Quadro 38** - Respostas que apontam para práticas pedagógicas mais inclusivas.

25. Diversidade Escola	27. Diferenciação Escola	32. Diversidade	33. Dar resposta à Diversidade
Diversidade baseada na etnia e cultura (3 respostas)	- Alvo: talvez todos os alunos - Planificação de atividades diversificadas - Não há ainda evidências nas respostas dos inquiridos que apontem para a DP como processo intencional (7 respostas)	Caracterização de diversidade associada à aprendizagem. Não categoriza. Respostas à diversidade: avaliação diagnóstica, recurso a diferentes estratégias e ferramentas, atividades diferenciadas. (15 respostas)	Desde tarefas e atividades simples (individuais, a pares ou em grupo) até outras mais complexas envolvendo o elemento lúdico (jogos, gamificação, filmes, músicas, aplicações tecnológicas) que convidam à inclusão (21 respostas)
Fatores exógenos (contextuais, socioeconómicos, culturais) e endógenos (processos internos) (2 respostas)			
Características dos alunos em contexto escolar (7 respostas)	De acordo com os relatos, a diferenciação pedagógica parece ser fruto de um processo intencional (5 respostas) Projeto MEM	Caracterização de diversidade progressivamente mais compreensiva e holística tocando em diferentes aspetos da experiência humana (19 respostas)	Respostas diferenciadas crescentemente mais integradas e holísticas, fruto de reflexão e planificação - Planificação intencional do desenvolvimento de competências - Crescente envolvimento dos alunos através de reflexão - Diversificação de estratégias (16 respostas)
Ponto de vista do professor e da necessidade de dar resposta (3 respostas)			

<sup>150</sup> Por ex.: os alunos com necessidades específicas estão na sala de aula, mas executam tarefas diferentes do resto da turma, por vezes pouco estimulantes, e não interagem com os pares.

A recolha de respostas pode ser consultada em anexo. No quadro seguinte, apresentam-se os resultados apurados.

**Quadro 39** - Resultados relativos à perceção de diversidade e DP por faixa etária dos inquiridos, com e sem realização de formação.

Idade <sup>151</sup>	21. Formação	25. Diversidade Escola		27. Diferenciação Escola		32. Diversidade		33. Dar resposta à Diversidade	
36-45 15 R (22,1%)	Sim 8 (53,3%)	4	50%	1	12,5%	6	75%	7	87,5%
	Não 7 (46,7%)	0	0	0	0	4	57,1%	3	42,9%
46-55 39 R (57,4%)	Sim 22 (56,4%)	10	45,5%	5	22,7%	15	68,2%	15	68,2%
	Não 17 (43,6%)	5	29,4%	3	17,6%	6	35,3%	7	41,2%
56 ou + 14 R (20,6%)	Sim 6 (42,9%)	3	50%	1	16,7%	5	83,3%	3	50%
	Não 8 (57,1%)	3	37,5%	2	25%	2	25%	4	50%
68	Sim 36 (52,9%)	17	25%	7	10,3%	26	38,2%	25	36,8%
	Não 32 (47,1%)	8	11,8%	5	7,4%	12	17,6%	14	20,6%
	68	25	36,8%	12	17,6%	38	55,9%	39	57,4%

Verifica-se, novamente, uma tendência de um maior número de respostas nos subgrupos que realizaram formação comparativamente com os que não realizaram. São, no entanto, exceção os inquiridos com 56 ou mais anos de idade, com um resultado inverso na questão 27, assim como no que respeita à sua perspetiva individual na resposta à diversidade, com resultados iguais. Na questão 33, o número de respostas dos docentes que realizaram formação é significativamente superior ao número de respostas dos que não realizaram. Dado que a questão 33 permite conhecer algumas práticas a que os inquiridos recorrem para aumentar o nível de participação dos alunos e suportar as aprendizagens de todos, parece haver indicadores de que a formação nas áreas da EI pode ter um impacto positivo na perceção dos docentes de diversidade e de DP e, possivelmente, na sala de aula.

No sentido de obter uma referência global, foram calculadas as percentagens sobre o total de inquiridos, registadas na última linha do quadro acima. As percentagens relativas às respostas que indiciam uma conceção de diversidade e de diferenciação

<sup>151</sup> As percentagens de inquiridos por faixa etária foram calculadas relativamente ao número total da população (68). As percentagens das respostas afirmativas são relativas a cada subgrupo para refletirem paridade entre os subgrupos. As percentagens finais dizem respeito à população do estudo (68).

mais inclusiva<sup>152</sup>, do ponto de vista do contexto escolar dos participantes (questões 25 e 27), situam-se abaixo de 50% e 25%, respetivamente. O tipo de discurso utilizado para descrever diversidade ainda reflete o registo associado ao modelo de Educação Especial anterior (ênfase nas dificuldades, categorização). No que toca à DP, constatámos que muitas das propostas das escolas dos inquiridos, de acordo com o seu relato, não se enquadram no âmbito das medidas universais. No entanto, quando partilham a sua visão de diversidade e de DP (questões 32 e 33), as percentagens das respostas consonantes com os critérios de seleção já ultrapassam os 50%. Salienta-se que, no conjunto, as percentagens das respostas às questões 25, 27, 32 e 33 dos inquiridos com formação é superior às dos respondentes sem formação.

A constatação “de que a formação de professores é a alavanca-chave para as mudanças sistémicas necessárias na educação inclusiva” (p. 6) conduziu à construção do *Perfil de Professores Inclusivos* (2012), pela EASIE, projeto TE4I <sup>153</sup>. Como referido no enquadramento teórico-conceptual, o *Perfil* é suportado por quatro valores fundamentais relativos ao ensino e à aprendizagem, que desejavelmente constituem a base para o trabalho de todos os professores na EI: “valorização da diversidade”, “apoiar todos os alunos”, “trabalhar com os outros” (colaborativamente) e “desenvolvimento profissional e pessoal” (p. 7). Cada um destes quatro valores traduz-se em áreas de competência assentes em três elementos: “atitudes e convicções”, “conhecimento e compreensão” e “capacidades<sup>154</sup>” (saber fazer). Ora, do cruzamento de dados deste modesto estudo, obtivemos resultados que, possivelmente, apontam para diferentes perceções de diversidade e da subsequente operacionalização didático-pedagógica na sala de aula, sugerindo que não só a realização de formação, mas também o debate acerca da EI podem ser reflexo de crenças e práticas mais inclusivas.

#### **Parte 4**

- A) Diversidade de alunos na sala de aula
- B) Diversidade de alunos e planificação

---

<sup>152</sup> Cf. análise das questões realizada separadamente.

<sup>153</sup> TE4I: Teacher Education for Inclusion.

<sup>154</sup> Na tradução portuguesa, o termo usado é “capacidades”, no original, “crucial skills and abilities”.

A Parte 4 está dividida em duas secções: Diversidade de alunos na sala de aula e Diversidade de alunos e planificação. Tanto na primeira como na segunda secção, introduzem-se um conjunto de itens (38-51 e 53-66), que, isoladamente ou no seu conjunto, representam os principais aspetos associados ao conceito de diversidade na sala de aula, em harmonia com a definição dos autores estudados (Sousa, 2010; Tomlinson, 2014; 2017; Tomlinson & McTighe, 2006). Ambas as secções têm por base os mesmos 14 itens (cf. Questionário) para verificar a concordância entre caracterizar a diversidade e atuar no ato de planificar e preparar a aula. Os participantes tinham ainda a possibilidade de expansão da resposta (52 e 67).

Com recurso à escala de Likert (de 1-4), os inquiridos atribuíram, primeiro, o grau de relevância às diferentes vertentes que associam à diversidade de alunos na sala de aula (Parte 4, primeira secção, questões 38-52), depois aos aspetos a ter em conta quando planificam para dar resposta à diversidade dos alunos (Parte 4, segunda secção, questões 53-67). A primeira secção da Parte 4 permite verificar se há mudança de perceção do conceito quando expostos a variadas características do ser humano que sublinham o carácter único de cada indivíduo que encontramos na sala de aula. Estas características incluem fatores endógenos e contextuais, aptidões naturais, potencialidades, aspetos pedagógicos (o ponto de partida de cada aluno, em cada momento, em língua inglesa: *readiness*), afetivos (motivação) e volitivos (interesses).

A segunda secção da parte 4, Diversidade de alunos e planificação, diz respeito à operacionalização didático-pedagógica do conceito de diversidade, ou seja, planificar para dar resposta à diversidade. O objetivo da segunda secção é averiguar se o grau de importância atribuído pelos inquiridos aos mesmos itens apresentados na primeira secção se mantém no momento de planificar, e, em caso de se registarem diferenças, se são significativas. Os resultados das duas secções poderão indicar convergência ou divergência, revelando possíveis crenças subjacentes.

## Diversidade de alunos na sala de aula

Numa escala de 1 a 4, sendo 4 “Muito relevante” e 1 “Irrelevante”, os inquiridos assinalaram os itens que associam à diversidade de alunos na sala de aula. Eis as suas respostas ordenadas de forma decrescente pelo critério “Muito relevante” (4).

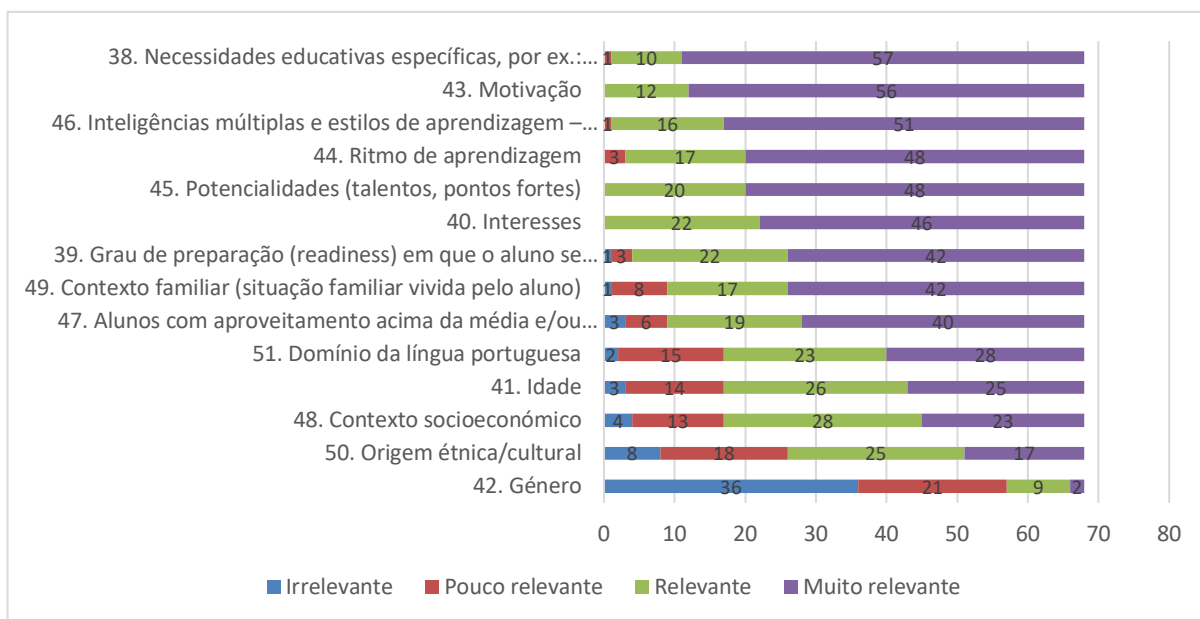


Gráfico 36 – Resultados por ordem decrescente pelo critério “Muito relevante” (perguntas 38-51).

Acrescentaram alguns aspetos que, na sua experiência, contribuem para a diversidade de alunos na sala de aula 7 participantes.

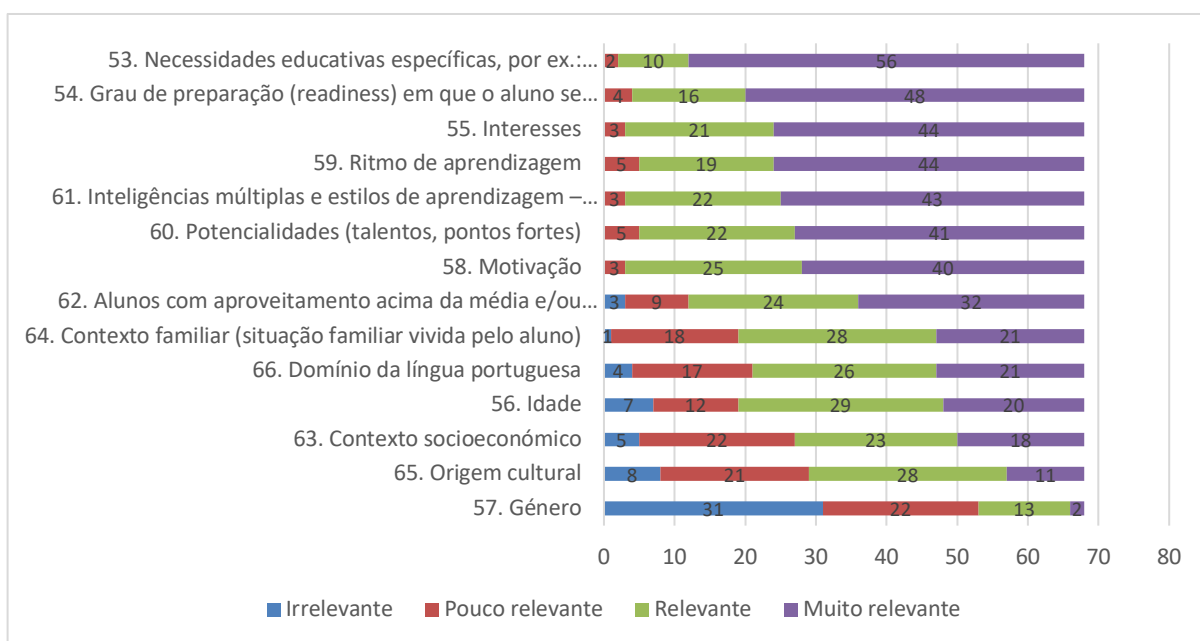
### 52. Outros. Quais?

- “meios tecnológicos disponíveis”
- “A situação pessoal em dado momento (equilíbrio emocional, por exemplo)”
- “perceção/compreensão da realidade, valorização do papel da escola, ser ambicioso”
- “Problemas comportamentais.”
- “\_ \_”
- “formandos sem abrigo que vivem em instituições sem dinheiro para poderem comprar um almoço decente na hora do almoço; formandos que vivem em condições degradantes; formandos sem dinheiro para poderem pagar as facturas das despesas mensais.”
- “Questões emocionais e de crescimento.”
- “Estados emocionais”
- “Penso que os mais relevantes foram mencionados nos pontos anteriores.”

## Diversidade de alunos e planificação

Numa escala de 1 a 4, sendo 4 “Muito relevante” e 1 “Irrelevante”, os inquiridos selecionaram os itens a ter em conta quando planificam para dar resposta à diversidade

de necessidades dos alunos. Seguem-se as suas respostas organizadas por ordem decrescente relativamente a “Muito relevante” (4).



**Gráfico 37** – Resultados por ordem decrescente pelo critério “Muito relevante” (perguntas 53-66).

Quando planificam para dar resposta à diversidade de necessidades dos alunos, os materiais disponíveis e os meios tecnológicos são aspetos que influenciam a resposta à diversidade de alunos na sala de aula na experiência de 2 participantes.

67. Outros. Quais?

- “Capacidade de abstração, maturidade”
- “Questões emocionais e de crescimento”
- “Os mais relevantes foram já mencionados nos pontos anteriores.”
- “N”
- “Os materiais disponíveis”
- “Meios tecnológicos”
- “Nada a referir”

Segue-se a comparação entre fatores associados à diversidade de alunos na sala de aula e os aspetos a ter em conta pelos inquiridos quando planificam para dar resposta à diversidade. Os valores mais elevados foram destacados a negrito.

**Quadro 40** - Comparação entre os resultados obtidos às questões 38-51 e 53-66.

Questões A Diversidade de alunos na sala de aula	1		2		3		4		Questões B Diversidade de alunos na planificação
	A	B	A	B	A	B	A	B	
38 NEE			1	2	10	10	<b>57</b>	<b>56</b>	53 NEE

39 <i>Readiness</i>	1		3	4	22	16	42	<b>48</b>	54 <i>Readiness</i>
40 Interesses				3	22	21	<b>46</b>	44	55 Interesses
41 Idade	3	7	14	12	<b>26</b>	<b>29</b>	25	20	56 Idade
42 Género	<b>36</b>	<b>31</b>	21	22	9	13	2	2	57 Género
43 Motivação				3	12	25	<b>56</b>	40	58 Motivação
44 Ritmo Aprendiz			3	5	17	19	<b>48</b>	44	59 Ritmo Aprendiz
45 Potencialidades				5	20	22	<b>48</b>	41	60 Potencialidades
46 Estilos Aprendiz			1	3	16	22	<b>51</b>	43	61 Estilos Aprendiz
47 Sobredotados	3	3	6	9	19	24	<b>40</b>	32	62 Sobredotados
48 Contexto socioeconómico	4	5	13	22	<b>28</b>	23	23	18	63 Contexto socioeconómico
49 Contexto familiar	1	1	8	18	17	28	<b>42</b>	21	64 Contexto familiar
50 Etnia/Cultura	8	8	18	21	<b>25</b>	<b>28</b>	17	11	65 Etnia/Cultura
51 Domínio LP	2	4	15	17	23	<b>26</b>	<b>28</b>	21	66 Domínio LP
TOTAL	58	59	103	146	266	<b>306</b>	<b>525</b>	441	TOTAL
	6%	6,2%	11%	15,3%	28%	32,2%	55%	46,3%	
<p><b>Questões A</b> - Fatores associados à diversidade na sala de aula.  <b>Questões B</b> - Aspetos a ter em conta na planificação para dar resposta à diversidade</p>									

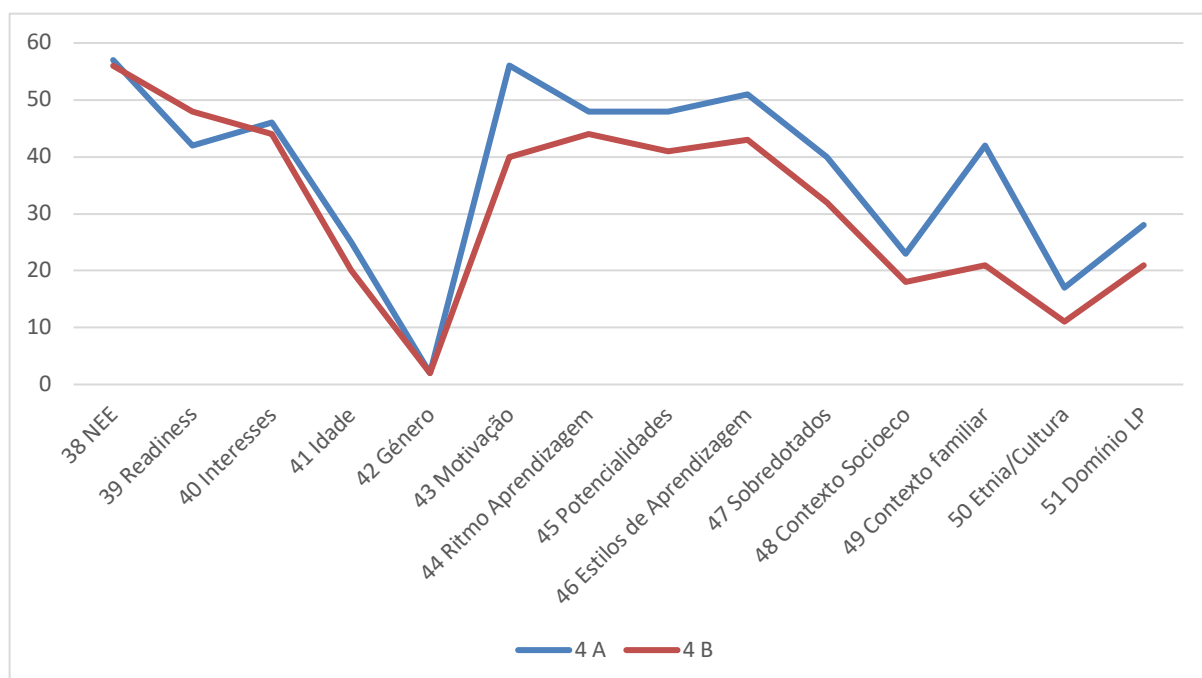
É de realçar que, quer na secção *Diversidade de alunos na sala de aula* (Questões A: 38-51) quer na secção *Diversidade de alunos e planificação* (Questões B: 53-66), o item “Necessidades específicas”<sup>155</sup> totaliza os dois maiores valores (57 e 56, respetivamente), o que levanta a seguinte questão: será que os inquiridos ainda estão centrados no modelo de Educação Especial estabelecido pelo DL 3/2008, com enfoque nos alunos com diagnóstico clínico, ou este resultado indica a prioridade dada aos alunos com necessidades específicas quando pensam em diversidade e diferenciação?

Observa-se, ainda, que, na opção “Muito relevante”, à exceção de “*Readiness*”, tendencialmente os resultados obtidos nas Questões B – planificar para dar resposta à diversidade – decrescem em comparação com os mesmos itens das Questões A. São considerados “Relevante” a “Idade”, o “Contexto socioeconómico” e a “Etnia/cultura”, sendo este aspeto mais valorizado do que o “Contexto socioeconómico” dos alunos. O

<sup>155</sup> No quadro “Comparação entre os resultados obtidos às questões 38-51 e 53-66” usámos a sigla NEE, dado que no questionário foi usado o termo “Necessidades educativas específicas” em vez de simplesmente “necessidades específicas”.

“Domínio da língua portuguesa” é “Muito relevante” na primeira secção e “Relevante” na segunda. Maioritariamente, os inquiridos consideram “Género” um fator “Irrelevante” em ambas as secções, o item que apresenta maior discrepância.

Eliminando os resultados relativos aos graus “Irrelevante”, “Pouco relevante” e “Relevante”, com o propósito de comparar apenas os aspetos considerados “Muito relevante” (4) associados à diversidade de alunos na sala de aula (Questões A) e a ter em conta pelos inquiridos quando planificam para dar resposta à diversidade (Questões B), pode-se observar alguma convergência entre a perceção de diversidade em abstracção e a perceção de diversidade aquando da planificação (cf. gráfico abaixo).



**Gráfico 38** – Comparação entre os fatores considerados “Muito relevante” (4)<sup>156</sup>.

Porém, quando a informação é disposta num quadro, evidencia-se uma certa tendência para atribuir menor importância aos fatores de diversidade quando se trata de planificar para dar resposta, à exceção dos itens 38 e 53, respeitantes aos alunos com necessidades específicas, conforme já foi mencionado. Verifica-se algumas diferenças entre pensar em diversidade e planificar para responder à diversidade, atuar.

<sup>156</sup> Fatores associados à diversidade de alunos na sala de aula (linha azul) e a ter em conta pelos inquiridos quando planificam (linha laranja).

**Quadro 41** - Aspetos considerados “Muito relevante” (4): itens 38-51 e 53-66 por ordem decrescente.

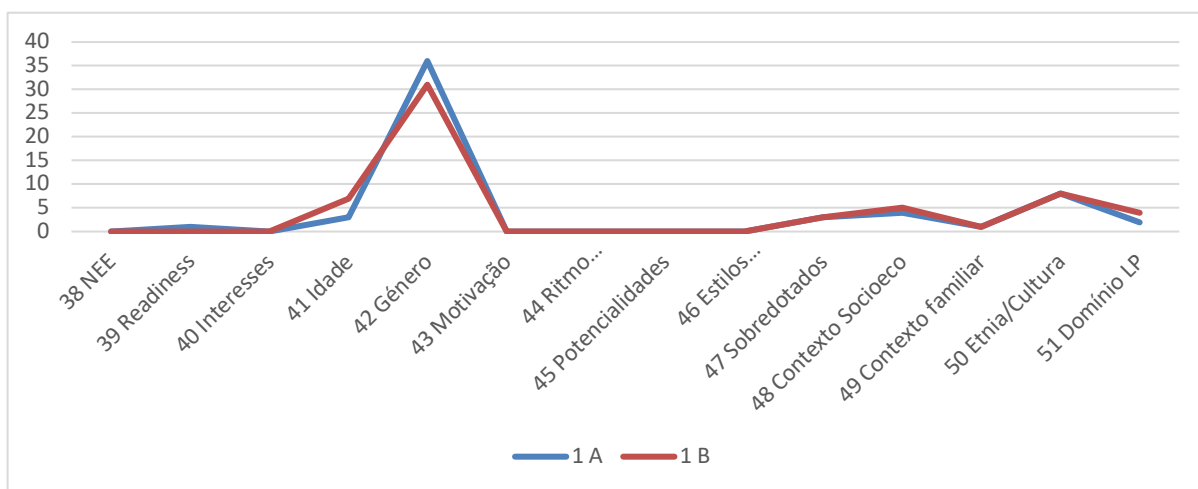
<b>Questões A</b> Diversidade de alunos na sala de aula	Muito relevante		<b>Questões B</b> Diversidade de alunos na planificação
38 NEE	<b>57</b>	56	53 NEE

43 Motivação	<b>56</b>	<b>48</b>	54 <i>Readiness</i>
46 Estilos Aprendizagem	<b>51</b>	44	55 Interesses
44 Ritmo Aprendizagem	<b>48</b>	44	59 Ritmo Aprendizagem
45 Potencialidades	<b>48</b>	43	61 Estilos Aprendizagem
40 Interesses	<b>46</b>	41	60 Potencialidades
39 <i>Readiness</i>	42	40	58 Motivação

49 Contexto familiar	<b>42</b>	32	62 Sobredotados
47 Sobredotados	<b>40</b>	21	64 Contexto familiar

51 Domínio LP	<b>28</b>	21	66 Domínio LP
41 Idade	25	20	56 Idade
48 Contexto socioeconómico	23	18	63 Contexto socioeconómico
50 Etnia/Cultura	17	11	65 Etnia/Cultura
42 Género	2	2	57 Género

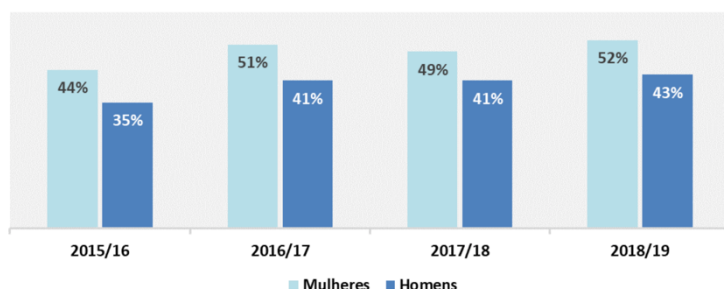
Aspetos irrelevantes, segundo os respondentes.



**Gráfico 39** – Comparação entre aspetos considerados “Irrelevante” (1)<sup>157</sup>.

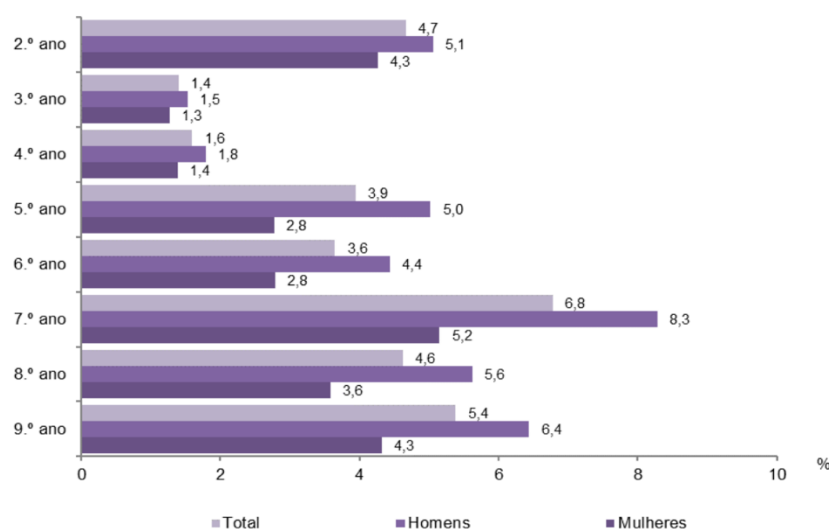
<sup>157</sup> Aspetos associados à diversidade de alunos na sala de aula (linha azul) e a ter em conta pelos inquiridos quando planificam para dar resposta à diversidade (linha laranja).

O item que obteve menos valores e que foi considerado “Irrelevante” ou “Pouco relevante” pela maioria dos respondentes foi o “Género”. No entanto, de acordo com os dados da DGEC, há uma diferença na taxa de sucesso entre rapazes e raparigas do 3º ciclo do ensino básico, visível nos gráficos da DGEEC abaixo.



**Gráfico 40** – Percentagem de percursos diretos de sucesso entre os alunos do 3º ciclo do ensino básico geral e dos cursos artísticos especializados, por sexo, 2015/16 – 2018/19 (Fonte: DGEEC).<sup>158</sup>

Assim como na taxa de retenção e desistência no ensino básico.



**Gráfico 41** – Taxa de retenção e desistência no ensino básico (%), por sexo e ano de escolaridade (Fonte: DGEEC).<sup>159</sup>

Os dados de ambos os gráficos não estão diretamente relacionados com o ensino de língua estrangeira, mas é possível que a tendência se mantenha. A desigualdade entre os géneros na educação tem sido abordada<sup>160</sup> e constitui tema digno de reflexão.

Globalmente, à exceção do item “Género”, os respondentes inclinam-se para atribuir maior importância aos fatores que associam a diversidade nas Questões A do que nas Questões B. Aparentemente, a sua perceção de diversidade nem sempre é refletida na

<sup>158</sup> DGEEC e JNE (2020). *Provas Finais e Exames Nacionais - Principais Indicadores - Ensino Básico e Secundário 2019*. Gráfico 1.1.2, Fonte: DGEC, p. 7.

<sup>159</sup> DGEEC (2020). *Perfil do Aluno 2018/2019*. Gráfico 4.3.4., p. 78.

<sup>160</sup> Existem vários estudos realizados sobre a diferença entre géneros na educação, ao nível dos resultados escolares, frequência do ensino superior, ex.: Santos, (2017); Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA P9 Eurydice) (2009).

planificação e preparação da aula. Esta diferença, embora ligeira, poderá indicar que o conceito de diversidade não é trazido para o consciente no momento da sua operacionalização por alguns dos inquiridos. Com alguma cautela, podemos extrair daqui uma possível ilação: talvez a DP, enquanto medida universal ainda não seja posta em prática ao serviço de *todos e cada um dos alunos* (DL 54/2018, p. 2918) por um número razoável dos docentes inquiridos. Se tivermos em consideração os resultados obtidos na questão 33 (Parte 3), as respostas de 16 inquiridos apontam para a prática de DP, representando 23,5% do total de inquiridos. Na mesma pergunta, as contribuições de 21 respondentes (30,9%) indiciam que já põem em prática muitas atividades facilitadoras da diferenciação, mas sem evidência de uma intencionalidade subjacente em que objetivos de aprendizagem, currículo e avaliação estão alinhados de forma consciente com as atividades.

Por outro lado, se atendermos aos valores obtidos nos itens 38 e 53 (Parte 4) que dizem respeito aos alunos com necessidades específicas, na questão A, 57 inquiridos (83,8%) e, na questão B, 56 (82,4%,) consideraram este aspeto da diversidade na sala de aula “Muito relevante” no momento de planificar. Comparando esses totais com os resultados da questão 37 (Parte 3), em que 49 inquiridos (72,1%) consideraram que “Todos os alunos” devem ser alvo da prática de DP, continuamos a observar uma certa discrepância entre *pensar* em diversidade e *responder* à diversidade em toda a sua dimensão no momento da planificação e preparação da aula. É possível que os docentes confiem ser capazes de responder aos desafios à medida que estes vão surgindo na sala de aula sem a necessidade de um planeamento detalhado.

Na Parte 1, quanto questionados se tinham frequentado ações de formação nas áreas de inclusão, DP e DUA (Questão 21), 29 respondentes (42,6%) afirmaram não ter feito formação em nenhuma destas áreas. Estes dados são importantes para a análise dos resultados, na medida em que levanta a questão da necessidade de sensibilização para a EI e, sobretudo, de formação.

Na Parte 2, relativa ao contexto escolar, à pergunta se tinha havido uma ação de sensibilização relativamente à EI nas respetivas escolas, questão 23, 14 participantes assinalaram “Não” e 4 “Não sei”. Somado este número, obtemos 18 inquiridos, o que

constitui 26,5% do total de respostas. Na questão 25, 33 inquiridos (48%) descreveram diversidade como alegadamente teria sido definida nas suas escolas, 7 (10,3%) responderam que o conceito não tinha sido definido e 28 (41,2%) não responderam. Estes resultados alertam para a necessidade de sensibilização de conceitos e práticas críticos na EI.

Na parte 3, centrada na prática docente, convidados a refletir no conceito (questão 32), todos os participantes caracterizaram diversidade. Destes, 46 (cerca de 68%) apontaram para um leque crescentemente abrangente de aspetos associados à diversidade na sala de aula, 19 dos quais (aproximadamente 28%) apresentaram uma visão mais ampla e holística dos alunos. Com o intuito de verificar esta tendência, na questão 37, os respondentes indicaram, através das opções fornecidas, que alunos deveriam ser alvo de um ensino diferenciado. A sua perceção do conceito de diversidade voltou implicitamente a emergir, tendo 49 (72,1%) selecionado “Todos os alunos”.

Contudo, na parte 4, parece haver uma forte associação do conceito de diversidade a alunos com necessidades específicas, quer na caracterização de diversidade, quer como alunos potencialmente alvo da planificação diferenciada. Esta inclinação pode dever-se ao facto de o DL 54/2018 ter sido implementado há cerca de 2 anos (à data da aplicação do questionário), sendo que este é ainda um período de transição e de interiorização do novo paradigma da EI, dos seus princípios subjacentes e da respetiva terminologia.

Embora a interpretação destes resultados seja feita com base nas respostas obtidas, mantemos alguma reserva e consideramos que este instrumento de recolha de dados tem as suas limitações, não permitindo fazer generalizações. Por outro lado, é bom reconhecer que os inquiridos têm o cuidado de manter sua autoimagem ao preencher questionários, dando por vezes a resposta que eles consideram ser a comumente aceite como “correta”.

Na Parte 5, os inquiridos são convidados a refletir na planificação e atuação na sala de aula no âmbito da aplicação da DP. Esta secção irá permitir identificar algumas das práticas privilegiadas pelos inquiridos e a conceção de ensino implícita.

## Parte 5 - Diferenciação Pedagógica: Planificação e atuação na sala de aula

In differentiated classrooms, teachers begin where students are, not the front of a curriculum guide. They accept and build upon the premise that learners differ in important ways. Thus, they also accept and act on the premise that teachers must be ready to engage students in instruction through different learning modalities, by appealing to differing interests, and by using varied rates of instruction along with varied degrees of complexity. (Tomlinson, 1999, p. 2)

Na Parte 4, foi examinada a percepção de diversidade dos docentes de EFL, bem como a sua atitude face à necessidade de dar resposta à diversidade de alunos na sala de aula. O objetivo da Parte 5 do questionário é identificar a percepção de DP e decorrente atitude manifestadas pelos docentes inquiridos: que práticas são tendencialmente privilegiadas? Qual é a percepção relativamente ao papel do professor e do aluno subjacente? Que conceção de ensino subjaz às tendências manifestadas? Através de uma escala de 1 a 5, os inquiridos indicaram o grau de importância de um conjunto de aspetos (43 itens) na planificação e na atuação na sala de aula para dar resposta à diversidade<sup>161</sup>. Esses aspetos estão enquadrados nas seguintes grandes categorias:

- Expetativas e atitudes do professor em relação a cada um dos seus alunos (8 itens);
- Diversidade de potencialidades, interesses e necessidades dos alunos (7 itens);
- Aprendizagens relevantes, significativas (4 itens);
- Planificação e atuação (aspetos metodológicos) (15 itens);
- Avaliação formativa (9 itens)

Para fundamentar a escolha dos 43 itens, foi elaborado o seguinte quadro.

**Quadro 42** - Fundamentação dos aspetos a considerar na planificação e atuação em sala de aula.

Itens	Fundamentação ( <i>Racional</i> )
68 Competências do Perfil dos Alunos 69 Aprendizagens Essenciais 70 Expectativas elevadas (do professor em relação a cada aluno) 71 Participação de todos nas atividades 73 Oportunidade de sucesso para todos 75 Ensinar o aluno e não o conteúdo	<b>Expetativas e atitudes do professor em relação a cada um dos seus alunos</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Expectativas elevadas (Tomlinson &amp; McTighe, 2006; Hattie, 2012; Fialho, 2017; Jung et al., 2019)</li><li>• Centralidade do currículo (Tomlinson &amp; McTighe, 2006; Hattie, 2012; Blackburn, 2019)</li><li>• Ensino centrado no aluno (Heacox, 2017; Tomlinson, 2014; 2017; Tomlinson &amp; McTighe, 2006)</li><li>• Participação e sentido de pertença (DL 54/2018; Jung et al., 2019)</li></ul> <b>Princípios orientadores</b> <ul style="list-style-type: none"><li>a) <b>Educabilidade universal</b>, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;</li><li>b) <b>Equidade</b>, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;</li></ul>

<sup>161</sup> Para dar resposta à diversidade na sala de aula, que aspetos considera importantes na sua *planificação e atuação em sala de aula*? Numa escala de 1 a 5, sendo 5 “Concordo totalmente”, 3 “Não concordo nem discordo” e 1 “Discordo totalmente”, indique com uma X o grau de importância dos seguintes aspetos.

	c) <b>Inclusão</b> , o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos. (DL 54/2018, Art.º 3.º, alíneas a), b) e c))
74 Cumprir Planificações, Programa, preparar para o Exame	Abordagem de ensino centrada nos conteúdos. O professor é o detentor do conhecimento ( <i>The sage on the stage</i> )
77 Interesses 78 Pré-requisitos, grau de preparação – <i>readiness</i> 80 Estilos aprendizagem 81 Ritmo Aprendizagem	<u>De acordo com o ponto de partida dos alunos (Tomlinson, 2014):</u> <b>Grau de preparação</b> ( <i>readiness</i> ): proximidade com os objetivos específicos de aprendizagem. <b>Interesses</b> : Paixões, afinidades que motivam a aprendizagem. <b>Perfil de aprendizagem</b> : abordagens preferidas para a aprendizagem ( <i>Ibidem</i> ).
79 Potencialidades 82 Escolha Materiais, Tópicos, Atividades 83 Ligação do conhecimento académico ao “conhecimento do mundo dos alunos” 84 Abordagem culturalmente relevante e responsiva 85 Voz e escolha alunos	<b>Princípios orientadores</b> d) <b>Personalização</b> , o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências [...]; f) <b>Autodeterminação</b> , o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões. (DL 54/2018, Art.º 3.º, alíneas d), e f))
92 Informação apresentada de forma variada 98 Processar informação atividades diferentes 99 Produtos Aprendizagem diferentes 72 Ambiente Seguro p/ "arriscar" a participação 76 Motivação	Os professores podem diferenciar através de: <b>Conteúdo</b> : as informações e ideias que os alunos trabalham para alcançar as metas de aprendizagem. <b>Processo</b> : como os alunos compreendem e dão sentido ao conteúdo. <b>Produto</b> : como os alunos mostram o que sabem, compreendem e sabem fazer (competências). <b>Motivação/Ambiente</b> : o clima gerado e a estrutura da sala de aula. <b>Práticas</b> : planejar proativamente para o grau de preparação ( <i>readiness</i> ), interesse e preferências de aprendizagem; construção de abordagens pedagógicas que vão ao encontro das necessidades dos alunos e da natureza do conteúdo; <i>teaching up</i> : manter as expectativas positivas com vista ao progresso das aprendizagens; atribuir tarefas respeitosas, i.e. não assentar o processo ensino-aprendizagem em fastidiosos exercícios reprodutivos e repetitivos como se o aluno não fosse capaz de responder a desafios; agrupar os alunos de modo flexível e variado. (Tomlinson, 2014)
93 Atividades diferenciadas 94 Tarefas Bloom e SOLO <sup>162</sup> 101 TPC diferenciado 95 Scaffolding	
96 Formas sociais variadas 97 Agrupar alunos forma flexível	
86 Aprendizagem Projetos	<b>Princípio orientador</b> e) <b>Flexibilidade</b> , a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um. (DL 54/2018, Art.º 3.º, alínea e))
87 Envolvimento alunos planificação 104 Escalas proficiência 106 Envolvimento critérios avaliação 107 Autoavaliação final atividades 108 Avaliação pares	Ensino centrado no aluno. Desenvolver a autonomia. Implicar e corresponsabilizar os alunos na sua aprendizagem. f) <b>Autodeterminação</b> , o respeito pela autonomia pessoal [...], criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões. (DL 54/2018, Art.º 3.º, alínea f))
100 Meta-aprendizagem 109 Reflexão Aprendizagens final aula	Desenvolver de estratégias metacognitivas com vista ao desenvolvimento da autonomia do aluno (Hattie, 2012).
102 AF momentos-chave da aula 103 Instrumentos AF variados 105 Feedback atempado personalizado	Avaliação <i>para</i> a aprendizagem, AF e <i>feedback</i> (Black & William, 1998; Hattie, 2012) AF para informar o professor e o aluno acerca das aprendizagens.
88 Metodologias variadas 89 Métodos multissensoriais 90 Utilização de outros materiais 91 Variedade de recursos 110 Monitorização das estratégias	<i>Post-method</i> (Richards & Rodgers, 2001): Abordagem eclética do ensino da língua estrangeira. Flexibilidade: escolha das metodologias casuisticamente.

<sup>162</sup> SOLO: Structure of the Observed Learning Outcome Taxonomy (Biggs & Collis, 1982).  
<https://itali.uq.edu.au/files/3047/Resources-teaching-methods-SOLO-taxonomy.pdf>

Para obter uma visão geral, os resultados foram dispostos por ordem decrescente. O critério que presidiu à análise baseou-se na contabilização do número de respostas com maior definição: “Concordo totalmente” e, cumulativamente, “Discordo” e “Discordo totalmente”. Os respondentes que assinalaram “Concordo” e “Não concordo nem discordo” são aqueles que revelam convicções menos acentuadas e de neutralidade e por essa razão não foram contemplados na análise. Mais de 50% de inquiridos responderam “Concordo totalmente” a 29 itens, e menos de 50% a 14.

Dos 14 itens com menos de 50% de respostas “Concordo totalmente”, 8 dizem respeito ao papel do professor: os dois documentos curriculares de referência, *scaffolding*, trabalho de casa diferenciado, desenho das tarefas com recurso às taxonomias de Bloom e SOLO, a abordagem culturalmente responsiva, as expectativas elevadas para todos os alunos e o cumprimento das planificações e do programa. À exceção do último item, os outros são aspetos frequentemente abordados pela literatura sobre DP, refletindo a centralidade do currículo num processo ensino-aprendizagem de qualidade para todos assente numa pedagogia diferenciada (Hattie, 2012; Heacox, 2017; Tomlinson, 2014; 2017; Tomlinson & McTighe, 2006). No que toca a aprendizagem através de projetos, reflexão sobre as aprendizagens no final da aula, avaliação dos pares, envolvimento dos alunos nos critérios de avaliação e na planificação, possibilidade de escolha de materiais, tópicos e atividades, trata-se de procedimentos e estratégias que refletem um modelo de ensino centrado no aluno, abordagem defendida pelos humanistas e coerente com os desígnios do quadro legislativo em vigor. Em média, estes resultados indicam que 35,3% dos inquiridos concorda totalmente com os referidos 14 itens enquanto 8,7% discorda ou discorda totalmente, indiciando crenças distintas a respeito da natureza da aprendizagem, do papel do aluno e do professor. Os primeiros, possivelmente, privilegiam práticas centradas no aluno e implicam os alunos no seu processo de aprendizagem e na avaliação; os segundos, talvez concentrem em si as decisões sobre o processo ensino-aprendizagem por eventualmente acreditarem que os alunos são “meros recipientes que absorvem” o conhecimento transmitido pelos professores (Rogers, 1980)<sup>163</sup>, o modelo de ensino que Freire (2005) denomina “educação bancária”.

---

<sup>163</sup> “Como sugere o relatório síntese do projeto TE4I (2011): “Os novos professores devem compreender as complexidades do ensino e da aprendizagem e os muitos fatores que as afetam. Devem reconhecer

O papel central, ativo, do aluno, a aprendizagem ancorada nas experiências do aluno e o papel do professor facilitador de Rogers<sup>164</sup> (1983) são abordagens assentes na perspetiva construtivista e na aprendizagem transformativa de Mezirow (1997) (Bates, 2016).

Há uma ampla unanimidade na resposta “Concordo totalmente” (entre 52 e 59 inquiridos, uma média de 82,4%) no que concerne ao ambiente seguro, à oportunidade de sucesso, variedade de recursos, metodologias, modo de apresentar a informação, materiais e instrumentos de AF e ao *feedback*. Entre 41 a 47 inquiridos (uma média de 64,6%) demonstram total concordância nos seguintes itens: as atividades diferenciadas e os métodos multissensoriais, a diversificação de formas sociais de trabalho e do modo de apresentar os produtos de aprendizagem, a participação de todos, a motivação, o ritmo de aprendizagem e os interesses, a AF e a autoavaliação. Por fim, entre 34 e 39 inquiridos (uma média de 52,9%) concordam totalmente com os seguintes itens: os estilos de aprendizagem, as potencialidades e os pré-requisitos ou grau de preparação (*readiness*), a ligação do currículo ao conhecimento do mundo dos alunos, as estratégias metacognitivas, as escalas de proficiência, a possibilidade de processar a informação através de atividades diferenciadas, a monitorização das estratégias, o foco no aluno e não no conteúdo programático, a flexibilidade na formação de grupos de alunos, escutar os alunos e a partilha de poder. Mais consensual (82,4%) são a diversificação de recursos, materiais, instrumentos de AF, metodologias, formas de apresentar a informação, o *feedback*, e, sobretudo, a oportunidade de todos terem sucesso e de um ambiente seguro. Menos consensual (52,9%) são os aspetos que valorizam a partilha de poder através da possibilidade de escolha, a opinião de todos os alunos pela auscultação, as potencialidades e preferências na aprendizagem, e a flexibilização da formação dos grupos. Similarmente, a partilha de escalas de proficiência com os alunos e a meta-aprendizagem, a ligação do conhecimento académico às experiências dos alunos e a monitorização das estratégias são itens que obtiveram total concordância de

---

que todos os alunos devem ser ativamente envolvidos em dar sentido à sua aprendizagem, ao invés de consumidores passivos de conteúdos curriculares rigidamente prescritos.” (p. 68).” (AEDEE, 2012, p. 30)

<sup>164</sup> Carl Rogers advoga “Experiential Learning”: “experiential learning addresses the needs and wants of the learner. Rogers lists these qualities of experiential learning: personal involvement, self-initiated, evaluated by learner, and pervasive effects on learner.”

<http://www.instructionaldesign.org/theories/experiential-learning/>

cerca de metade dos participantes. Os itens que reuniram menos consenso indicam que os docentes inquiridos se dividem relativamente ao modo como percebem o seu papel e o papel dos alunos. É provável que essa percepção, de uma ou de outra forma, tenha repercussões na planificação e na atuação na sala de aula: uma abordagem mais centrada no aluno ou mais centrada no professor, talvez isso signifique maior ou menor relutância em ceder o controlo.

Os resultados das respostas opostas, “Concordo totalmente” (5) e “Discordo” (2) e “Discordo totalmente” (1) foram dispostos por ordem decrescente no quadro e no gráfico que se seguem.

**Quadro 43** - Resultados por ordem decrescente de total concordância (5) e de discordância (2) + (1).

Questões	Concordo totalmente (5)	Discordo (2) + Discordo totalmente (1)
72 Ambiente Seguro p/ "arriscar" participação	59	0
91 Variedade de recursos	58	1
73 Oportunidade de sucesso para todos	57	0
88 Metodologias variadas	57	0
92 Informação apresentada de forma variada	56	0
105 Feedback atempado personalizado	56	1
90 Utilização de outros materiais	54	0
103 Instrumentos de avaliação formativa variados	52	1
93 Atividades diferenciadas	47	0
76 Motivação	46	0
96 Formas sociais variadas	46	0
81 Ritmo de Aprendizagem	45	0
102 Avaliação formativa momentos-chave da aula	45	2
71 Participação de todos	44	2
89 Métodos multissensoriais	42	0
99 Produtos de Aprendizagem diferentes	42	2
77 Interesses	41	0
107 Autoavaliação no final das atividades	41	3
83 Ligação do conhecimento ao mundo dos alunos	39	0
75 Ensinar o aluno e não o conteúdo	37	1
80 Estilos de aprendizagem	37	1
98 Processar informação com atividades diferentes	37	0
110 Monitorização das estratégias	37	2
104 Escalas de proficiência	36	5
78 Pré-requisitos – <i>readiness</i>	35	0
79 Potencialidades	35	1
85 Dar voz e escolha dos alunos	35	0
97 Agrupar alunos de forma flexível	35	1
100 Meta-aprendizagem	34	1
Total	1285	24

	<b>Menos de 50 %</b>	
69 <b>Aprendizagens Essenciais</b>	33	3
95 <i>Scaffolding</i>	33	1
109 Reflexão sobre as Aprendizagens final da aula	33	6
68 <b>Perfil dos Alunos à Saída da Escol. Obrig.</b>	31	5
82 <b>Escolha Materiais, Tópicos e Atividades</b>	31	1
84 <b>Abordagem culturalmente responsiva</b>	30	1
86 <b>Aprendizagem através de Projetos</b>	29	4
101 TPC diferenciado	25	7
108 Avaliação de pares	23	5
106 <b>Envolvimento critérios avaliação</b>	21	9
94 <b>Tarefas desenhadas taxonomia Bloom e SOLO</b>	19	8
87 <b>Envolvimento alunos planificação</b>	14	9
70 <b>Expectativas elevadas p/ todos</b>	8	11
74 <b>Cumprir Planificações Programa Exame</b>	6	13
TOTAL	336	83

No tocante aos itens expectativas e atitudes dos docentes, a maioria dos inquiridos considera o ambiente da aula, a oportunidade de todos terem sucesso e de participarem muito importante. Porém, a respeito de “Expectativas elevadas (do professor em relação a cada aluno)”, o número de docentes que manifesta neutralidade neste item é superior: aproximadamente 40% manifesta neutralidade, cerca de 32% concorda, cerca de 12% está totalmente de acordo (44% são concordantes) e 16% discorda, dos quais 3% discorda totalmente. Esta posição é, em certa medida, corroborada pelos resultados a propósito dos documentos curriculares de referência, relativamente aos quais “concordo totalmente” se situa ligeiramente abaixo dos 50%. Uma possível interpretação para estes resultados pode estar relacionada com a perceção de diversidade focada nos défices e dificuldades e a crença implícita de que a capacidade de aprendizagem dos indivíduos é fixa: *fixed mindset*, por oposição a *growth mindset* (Dweck, 2006<sup>165</sup>; 2014<sup>166</sup>; Williams et al, 2015). Os docentes que concordam totalmente com os referidos itens provavelmente acreditam na potencial de aprendizagem dos seus alunos e da capacidade destes de desenvolverem competências previstas no PASEO (Martins (coord.), 2017). Quanto a “Cumprir as planificações e o programa, e preparar para o exame”, este item foi o que obteve menor concordância por parte dos respondentes, tendo a maioria manifestado neutralidade. Essa neutralidade pode

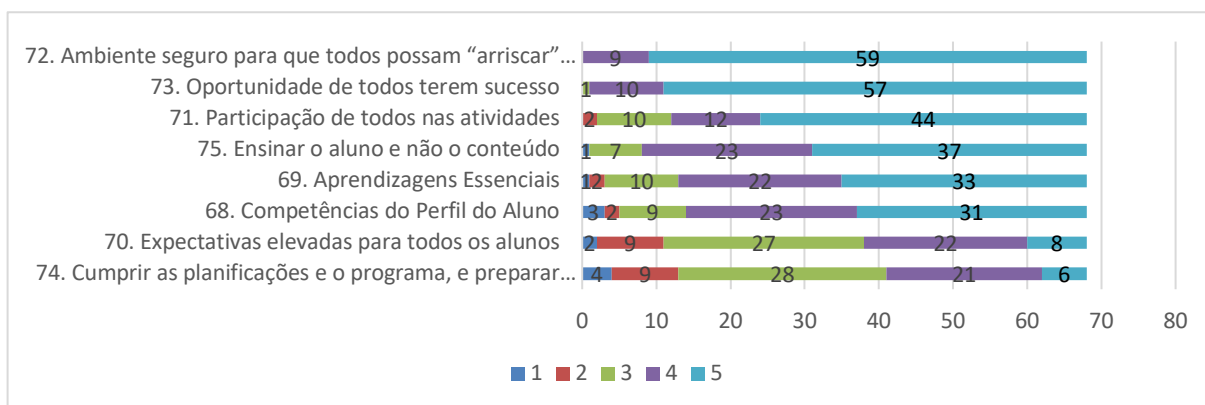
<sup>165</sup> Conceitos publicados em 2006 por Carol Dweck em *Mindset: The New Psychology of Success*.

<sup>166</sup> Dweck, C. [TED Talk]. (2014, dezembro 17). *The Power of believing that you can improve* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=X0mgOOSpLU&t=15s>.

indicar que os inquiridos se sentem menos constrangidos em concordar ou discordar com este item, comparativamente a outros, e os seus motivos podem incluir: não têm a certeza, não querem revelar o que realmente pensam, ou não consideram um aspeto importante. “Ensinar o aluno e não o conteúdo”, pelo contrário, foi aparentemente mais valorizado (cerca de 54% concorda totalmente). Os resultados podem ser visualizados nos próximos quadro e gráfico.

**Quadro 44** - Expetativas e atitudes dos docentes.

<b>Expetativas e atitudes do professor em relação a cada um dos seus alunos</b>	1	2	3	4	5
72. Ambiente de sala de aula propício para que todos os alunos se sintam seguros e possam “arriscar” na sua participação				9	59
73. Oportunidade de todos terem sucesso			1	10	57
71. Participação de todos nas atividades		2	10	12	44
75. Ensinar o aluno e não o conteúdo	1		7	23	37
69. <i>Aprendizagens Essenciais</i>	1	2	10	22	<b>33</b>
68. Competências do <i>Perfil dos Alunos</i>	3	2	9	23	<b>31</b>
70. Expetativas elevadas (do professor em relação a cada aluno)	2	9	<b>27</b>	22	8
74. Cumprir as planificações e o programa, e preparar para o exame	4	9	<b>28</b>	21	6
34 inquiridos equivalem a 50%	11	24	92	142	<b>275</b>
TOTAL	2%	4,4 %	16,9 %	26,1 %	50,6 %



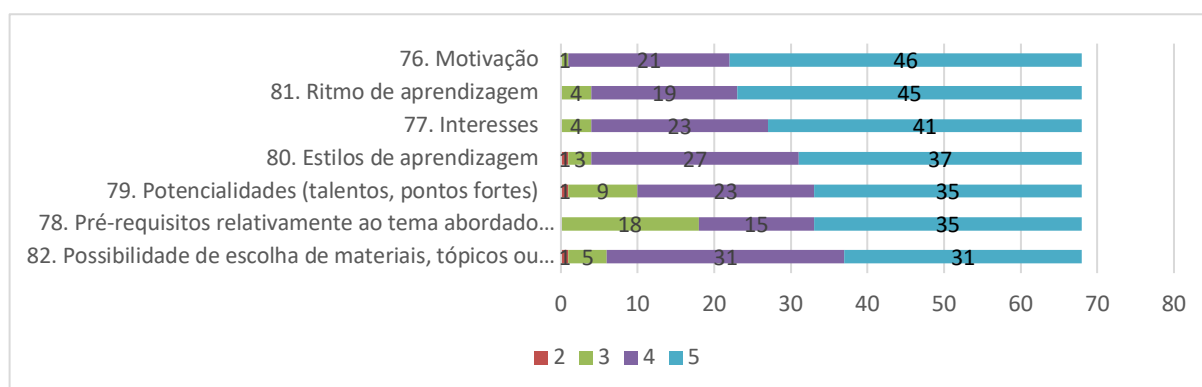
**Gráfico 42** – Expectativas e atitudes dos docentes.

Dos 7 itens relacionados com a diversidade de alunos, a motivação, o ritmo de aprendizagem e os interesses dos alunos foram considerados os mais importantes a ter em conta na planificação. Os “Pré-requisitos relativamente ao tema abordado (alunos podem ter diferentes graus de preparação – *readiness*)” e “Potencialidades (talentos, pontos fortes)” foram aspetos em que 51% dos participantes concordaram plenamente, tendo 26%, no primeiro caso, preferido uma resposta neutra. Conhecer o ponto de partida dos alunos e as suas potencialidades são aspetos importantes na DP. A

“Possibilidade de escolha de materiais, tópicos ou atividades” não reuniu 50% de respostas com total concordância. A possibilidade de os alunos escolherem pressupõe uma planificação flexível para satisfazer diferentes necessidades, por exemplo, de um aluno que já domina e pode ter outros desafios para se manter motivado ou de um aluno que precisa de maior suporte para uma determinada aprendizagem. A abordagem do processo ensino-aprendizagem centrada no aluno tem como ponto de partida a assunção de que a oportunidade de ter sucesso é um direito que assiste a qualquer aluno. Para tal, a planificação deve atender tanto aos conhecimentos prévios<sup>167</sup>, como às potencialidades dos alunos, o que requer conhecer os alunos, por exemplo, através da avaliação diagnóstica e formativa.

**Quadro 45** - Alguns aspetos que diferenciam os alunos.

<b>Diversidade de potencialidades, interesses e necessidades dos alunos</b>	1	2	3	4	5
76. Motivação			1	21	46
81. Ritmo de aprendizagem			4	19	45
77. Interesses			4	23	41
80. Estilos de aprendizagem		1	3	27	37
78. Pré-requisitos relativamente ao tema abordado (alunos podem ter diferentes graus de preparação – <i>readiness</i> )			18	15	<b>35</b>
79. Potencialidades (talentos, pontos fortes)		1	9	23	<b>35</b>
82. Possibilidade de escolha de materiais, tópicos ou atividades		1	5	31	31
34 inquiridos equivalem a 50%	0	3	44	159	<b>270</b>
<b>TOTAL</b>	0	0,6 %	9,2 %	33,4 %	56,7 %



**Gráfico 43** – Alguns aspetos que diferenciam os alunos.

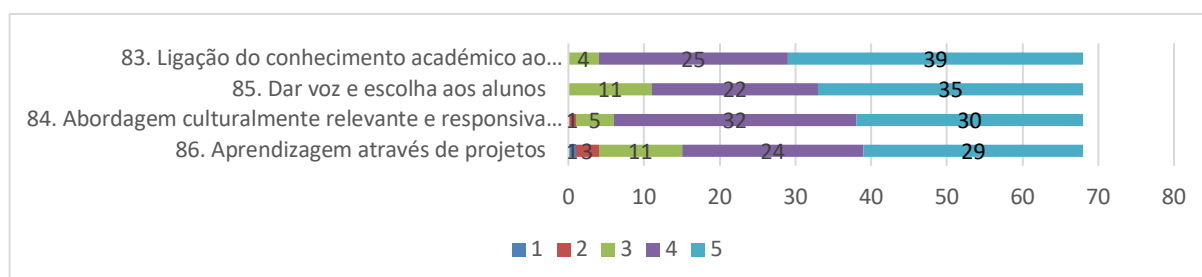
Com uma média de 48,9% de respostas “Concordo totalmente”, a secção “Aprendizagens relevantes e significativas” apresenta dois itens abaixo de 50%, um item com 51% e outro com 57%, destacando-se a “Aprendizagem por projetos” como o item

<sup>167</sup> “The most important single factor influencing learning is what the learner already knows” (Ausubel citado por Hattie, 2012, p. 41).

que reuniu menos consenso. A aprendizagem por projetos e dar voz e escolha aos alunos exige confiar nos alunos e abrir mão do poder concentrado no professor (Rogers, 1980). Provavelmente, os inquiridos que concordaram totalmente com estes itens manifestam um certo grau de abertura relativamente ao papel ativo do aluno na sua aprendizagem. Ainda que 47% dos participantes tenha concordado com o item “Abordagem culturalmente relevante e responsiva (por ex., o caso de alunos estrangeiros, de outras etnias)”, somente 44% dos inquiridos demonstrou total concordância. Este item permite perceber se na perceção de diversidade dos docentes as necessidades dos alunos estrangeiros, de outras culturas ou de outras etnias são proativamente acauteladas na planificação das aulas. Tomlinson e McTighe (2006), referindo-se ao seu contexto, afirmam: “Students from low economic backgrounds, and representing races, cultures, and languages not in positions of power, face greater school challenges” (p. 17). Apesar de terem melhorado o seu desempenho escolar nos últimos anos, os alunos estrangeiros continuam a manter níveis de sucesso escolar inferiores aos dos alunos portugueses<sup>168</sup>. A oportunidade de expressar a sua identidade cultural e linguística (DL 54/2018, Art.º 3.º, alínea f)) pode eventualmente ser um exemplo de promover a competência interculturalidade na turma e proporcionar o sentido de pertença ao aluno com uma cultura diferente.

**Quadro 46** - Relevância e significado das aprendizagens.

<b>Aprendizagens relevantes, significativas</b>	1	2	3	4	5
83. Ligação do conhecimento académico ao “conhecimento do mundo dos alunos”			4	25	39
85. Dar voz e escolha aos alunos			11	22	35
84. Abordagem culturalmente relevante e responsiva (por ex., o caso de alunos estrangeiros, de outras etnias)		1	5	32	30
86. Aprendizagem através de projetos	1	3	11	24	29
34 inquiridos equivalem a 50%	1	4	31	103	133
<b>TOTAL</b>	0,4 %	1,5 %	11,4 %	37,9 %	48,9 %



**Gráfico 44** – Relevância e significado das aprendizagens.

<sup>168</sup> Observatório das Migrações – <https://www.om.acm.gov.pt/-/5-> (consultado em 23/08/2021).

Sob a denominação “Planificação e atuação”, nos itens “Aplicação da taxonomia de Bloom ou de SOLO no desenho das tarefas” e “Envolvimento dos alunos na planificação de uma aula / unidade” verifica-se uma clara divisão entre os inquiridos. As taxonomias de Bloom ou SOLO permitem ao professor desenhar atividades e questões de crescente nível de complexidade que desafiem os processos cognitivos superiores dos alunos, possibilitando diferenciar as atividades por grau de dificuldade. Os alunos com dificuldades ao nível da memorização e da organização, por exemplo, podem eventualmente desempenhar atividades de aplicação ou de análise com o devido suporte. Do mesmo modo, o docente pode disponibilizar tarefas ao nível dos processos cognitivos superiores que desafiem os alunos que já dominam determinado conteúdo ou competência. Por esta razão, tais taxonomias podem constituir uma ajuda preciosa na planificação proativa.

O “Trabalho de casa diferenciado” obteve 37% de total concordância. Uma possível interpretação para estes *scores* talvez seja a alocação de tempo para preparação e posterior correção que possa ter levado os respondentes a ponderar na exequibilidade de este item face às inúmeras responsabilidades da docência. O “Recurso a *scaffolding* (textos estruturados, organizadores gráficos, glossários, ...)” , os “Alunos agrupados de forma flexível (intencional, aleatória, por interesses, ...)” e as “Atividades diversas que possibilitem os alunos processar a informação da forma que mais lhes convém”, com 49%, 51% e 54% de respostas “Concordo totalmente”, respetivamente, são itens que apontam para práticas da DP, sendo que os *scores* registados podem indicar que apenas cerca de 50% dos inquiridos recorre a tais técnicas e procedimentos. Quanto às “Estratégias de aprender a aprender (Meta-aprendizagem)”, 50% dos participantes concordou totalmente e 44% concordou com este item. Não sendo uma estratégia específica da pedagogia diferenciado, consideramos que é indispensável para o gradual fomento da autonomia e da corresponsabilização dos alunos pela sua aprendizagem. A “Variedade de recursos (quadro interativo, internet, telemóveis, etc.)” (85%), a “Adoção de metodologias variadas” (84%), a “Informação apresentada de formas diversificadas” (82%) e a “Utilização de materiais para além do manual (ex.: fotocópias, materiais manipulativos, livros, mapas, etc.)” (79%) são os itens que obtiveram uma total concordância mais acentuada. O “Recurso a métodos pedagógicos multissensoriais”

teve a concordância total de 62% e 34% de concordância dos inquiridos. Este resultado deve-se essencialmente ao carácter multissensorial e multimodal do ensino da língua estrangeira, assente numa variedade de recursos – vídeo, audição, música, dramatização, *realia*, etc. –, assim como a possibilidade de recorrer a diferentes metodologias na *The postmethod era* (Kumaravadivelu, 1994) (Thornbury, s.d.), tirando partido daquilo que cada metodologia tem para oferecer em função da intencionalidade do docente, da faixa etária dos alunos, do tema tratado, do contexto, etc. O “Desenho de atividades diferenciadas” (69%) e o “Recurso a diferentes formas sociais de trabalho durante a aula (individual, a pares, em grupo, em pleno)” (68%), as “Formas diferentes de os alunos demonstrarem as suas aprendizagens” (62%) também reuniram bastante consenso entre os participantes, embora um pouco menos acentuadamente.

Os itens associados à perceção da natureza da língua e do ensino da língua estrangeira obtiveram *scores* mais altos comparativamente com os itens mais relacionados com a DP. Este resultado sugere, por um lado, que o ensino de EFL pelo seu forte carácter multissensorial e multimodal *per se* concorre para dar uma resposta mais eficaz a uma grande variedade de alunos. Todavia, o Inglês tem sido uma disciplina que, a seguir à Matemática e a par de Físico-Química e Português, tem se demarcado por uma taxa de insucesso ao nível nacional relativamente elevada<sup>169</sup>. Em comum a estas três disciplinas está a natureza da aprendizagem, construída camada sobre camada em interdependência, sendo que cada camada é a fundação da próxima<sup>170</sup>. Pode se argumentar que o programa de Inglês é concebido em espiral, providenciando uma segunda oportunidade quando as bases não estão consolidadas. Ainda assim, este facto não tem sido suficiente para prevenir o insucesso na disciplina. Então, estes resultados levam-nos a colocar várias questões, que este instrumento de recolha de dados não permite responder cabalmente: como se explica a taxa de insucesso na disciplina de Inglês? Alguns indicadores apontam para o recurso à DP, tal como preconizado pelos

---

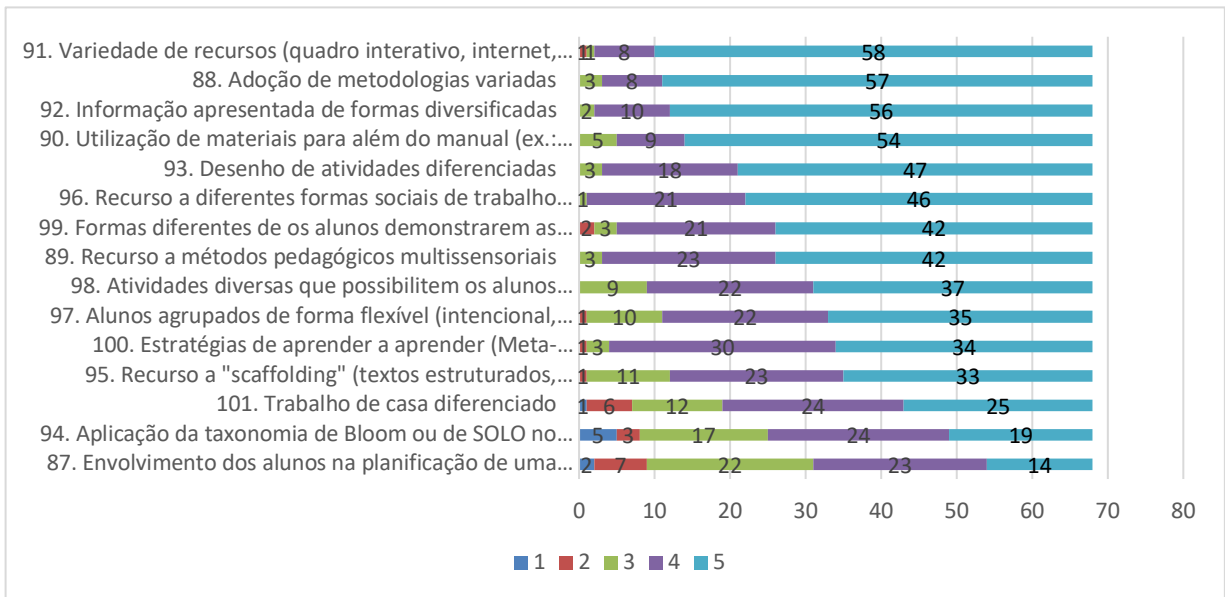
<sup>169</sup> “[C]erca de dois em cada cinco alunos do 3.º ciclo que passam de ano escolar, fazem-no com negativas. Estas negativas ocorrem mais frequentemente a Matemática e, em seguida, nas disciplinas de Inglês, Português e Físico-Química.” (Pereira, P., Baptista, J.O. & DGEEC (2017). *Resultados Escolares por Disciplina, 3º Ciclo do Ensino Público, 2014/2015*. DGEEC (p. 4)

<sup>170</sup> “As taxas relativamente baixas de recuperações de negativas a Matemática e a Inglês estarão certamente relacionadas, entre outros fatores, com a natureza marcadamente sequencial e interdependente das suas matérias curriculares.” (*Ibidem*)

autores de referência de este estudo (Tomlinson, 2014; 2017; Heacox, 2017; Sousa & Tomlinson, 2018), como tendo a concordância total dos inquiridos no limiar ou ligeiramente acima dos 50%, à exceção de o “Desenho de atividades diferenciadas” com 69%. Os resultados relativamente baixos no que respeita à aplicação da DP, que é uma medida universal (DL 54/2018), podem eventualmente explicar uma parte desse insucesso.

**Quadro 47** - Planificação e atuação.

<b>Planificação e atuação</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
91. Variedade de recursos (quadro interativo, internet, telemóveis, etc.)		1	1	8	58
88. Adoção de metodologias variadas			3	8	57
92. Informação apresentada de formas diversificadas			2	10	56
90. Utilização de materiais para além do manual (ex.: fotocópias, materiais manipulativos, livros, mapas, etc.)			5	9	54
93. Desenho de atividades diferenciadas			3	18	47
96. Recurso a diferentes formas sociais de trabalho durante a aula (individual, a pares, em grupo, em pleno)			1	21	46
89. Recurso a métodos pedagógicos multissensoriais			3	23	42
99. Formas diferentes de os alunos demonstrarem as suas aprendizagens		2	3	21	42
98. Atividades diversas que possibilitem os alunos processar a informação da forma que mais lhes convém			9	22	37
97. Alunos agrupados de forma flexível (intencional, aleatória, por interesses, ...)		1	10	22	<b>35</b>
100. Estratégias de aprender a aprender (Meta-aprendizagem)		1	3	30	<b>34</b>
95. Recurso a <i>scaffolding</i> (textos estruturados, organizadores gráficos, glossários, ...)		1	11	23	<b>33</b>
101. Trabalho de casa diferenciado	1	6	12	24	<b>25</b>
94. Aplicação da taxonomia de Bloom ou de SOLO no desenho das tarefas	5	3	17	<b>24</b>	19
87. Envolvimento dos alunos na planificação de uma aula / unidade	2	7	22	<b>23</b>	14
34 inquiridos equivalem a 50%	8	22	105	286	<b>599</b>
<b>TOTAL</b>	0,8 %	2,2 %	10,3 %	28 %	58,7 %



**Gráfico 45 – Planificação e atuação.**

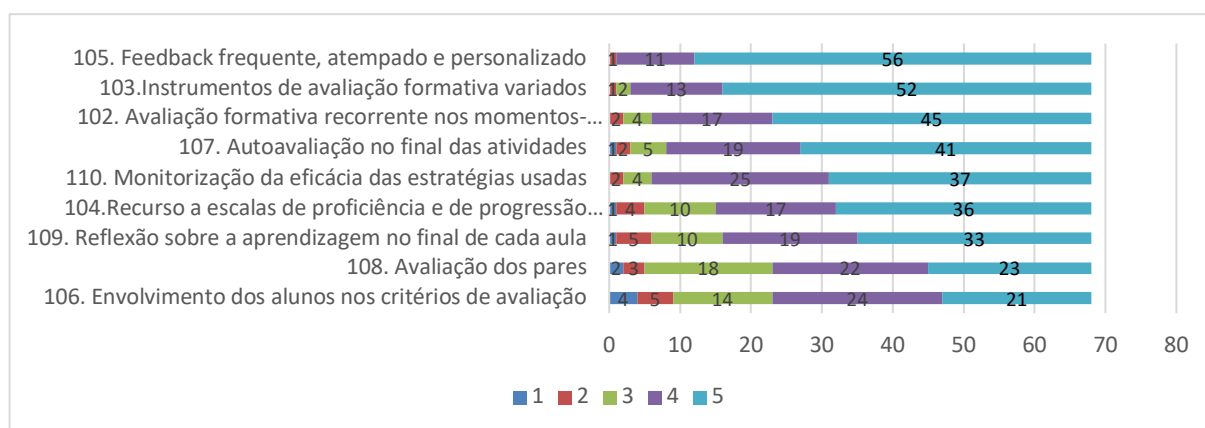
O “*Feedback* frequente, atempado e personalizado” (82%) é um dos itens em que um maior número de *participantes* revelou concordância total, seguindo-se os “Instrumentos de avaliação formativa variados” (76%). De facto, no ensino de línguas estrangeiras recorre-se frequentemente a instrumentos de avaliação diversificados para avaliar os diferentes *skills*. Verifica-se que os *scores* de “Concordo totalmente” vão gradualmente descendendo nos itens: “Avaliação formativa recorrente nos momentos-chave da aula” (66%), “Autoavaliação no final das atividades” (60%), “Monitorização da eficácia das estratégias usadas” (54%), “Recurso a escalas de proficiência e de progressão na aprendizagem (por ex., o QECR para línguas) ...” (53%) e a “Reflexão sobre a aprendizagem no final de cada aula” (49%). Relativamente aos *scores* de “Concordo totalmente” nos itens “Avaliação dos pares” (34%) e “Envolvimento dos alunos nos critérios de avaliação” (31%), observa-se uma descida mais acentuada.

Os dois primeiros itens exploram a perceção de AF de forma mais genérica, tendo-se constatado bastante unanimidade por parte dos inquiridos, que maioritariamente concordaram totalmente. Contudo, nos itens onde se veem especificadas ações mais concretas (e observáveis, fosse este estudo apoiado por instrumentos de recolha de informação através da observação) os *scores* vão diminuindo, sobretudo nos dois últimos itens que envolvem abrir mão do controlo/poder centrado no professor, observando-se que os inquiridos se dividem bastante. Este resultado aponta para um processo ensino-aprendizagem tendencialmente centrado no professor, mas talvez

progressivamente a caminhar no sentido contrário face ao número de docentes que concordaram.

**Quadro 48** - Avaliação formativa.

Avaliação formativa	1	2	3	4	5
105. <i>Feedback</i> frequente, atempado e personalizado		1		11	56
103. Instrumentos de avaliação formativa variados		1	2	13	52
102. Avaliação formativa recorrente nos momentos-chave da aula		2	4	17	45
107. Autoavaliação no final das atividades	1	2	5	19	41
110. Monitorização da <i>eficácia</i> das estratégias usadas		2	4	25	37
104. Recurso a escalas de proficiência e de progressão na aprendizagem (por ex., o QECR para línguas) para que os alunos possam identificar o seu nível de proficiência e assumir maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem)	1	4	10	17	36
109. Reflexão sobre a aprendizagem no final de cada aula	1	5	10	19	<b>33</b>
108. Avaliação dos pares	2	3	18	22	<b>23</b>
106. Envolvimento dos alunos nos critérios de avaliação	4	5	14	<b>24</b>	21
34 inquiridos equivalem a 50%	9	25	67	167	<b>344</b>
<b>TOTAL</b>	1,5 %	4,1 %	10,9 %	27,3 %	56,2 %



**Gráfico 46** – Avaliação formativa.

Quando se examina a percentagem de respostas obtidas nas cinco categorias globais, adicionando as percentagens de “Concordo totalmente” às de “Concordo”, e as de “Discordo” às de “Discordo totalmente”, aquelas que reúnem maior concordância são “Diversidade de potencialidades, interesses e necessidades dos alunos” e “Aprendizagens relevantes, significativas”. A categoria com menor concordância é “Expetativas e atitudes do professor em relação a cada um dos seus alunos”, que também concentra maior número de respostas neutras e de respostas discordantes. Em média, 11,7% de participantes optou pela resposta neutra “Nem concordo nem discordo”.

Reconhecer a diversidade de alunos, mas não estar convicto que se pode ter expectativas elevadas para todos os alunos causa impacto negativo naqueles que estão privados de expectativas relativamente ao seu sucesso: não só porque pode levar o aluno a desistir, mas também porque pode levar o professor a desistir daquele aluno.

No *Perfil de Professores Inclusivos* (EASIE, 2012), destacamos alguns aspetos abordados na secção 2 – “Promover a aprendizagem académica, social e emocional de todos os alunos” – que consideramos fundamentais na EI:

As atitudes e convicções que sustentam esta área de competência incluem ... [...]  
 ...as expectativas dos professores são um fator determinante do sucesso e, portanto, é fundamental ter expectativas elevadas relativamente a todos os alunos;  
 ...todos os alunos devem ser decisores ativos na sua aprendizagem e nos processos de avaliação em que estão envolvidos; [...]  
 ...o desenvolvimento da autonomia e da autodeterminação em todos os alunos é fundamental. (EASIE, 2012, p. 14)

Uma vez que o enfoque deste estudo se centra nas perceções e crenças dos professores, talvez seja importante considerar as palavras de Hattie (2012): “the greatest impact relates the teacher’s mindset” (p. 183).

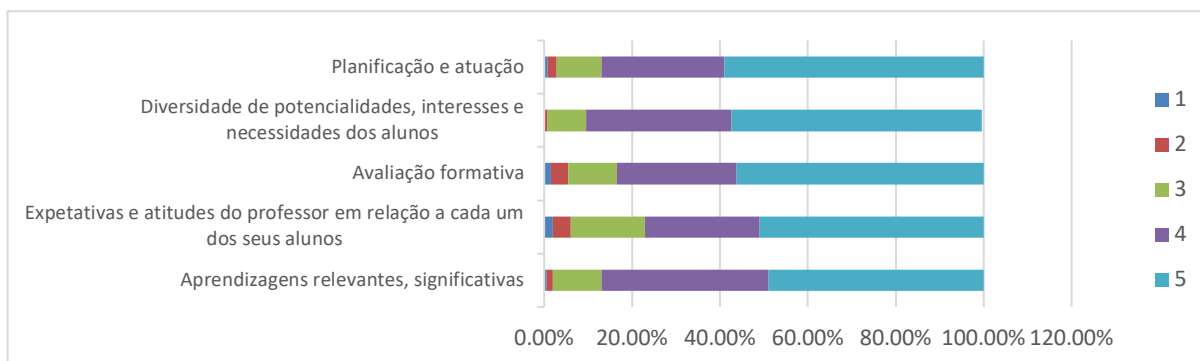
**Quadro 49** - Resultados apresentados por ordem decrescente relativos às 5 secções da Parte 5.

Parte 5 - Diferenciação Pedagógica: Planificação e atuação na sala de aula	1	2	3	4	5
Diversidade de potencialidades, interesses e necessidades dos alunos		0,6%	9,2%		<b>90,1%</b>
Aprendizagens relevantes, significativas		1,9%	11,4%		<b>86,8%</b>
Planificação e atuação		3%	10,3%		<b>86,7%</b>
Avaliação formativa		5,6%	10,9%		<b>83,5%</b>
Expectativas e atitudes do professor em relação a cada um dos seus alunos		6,4%	16,9%		<b>76,7%</b>

Não obstante, se basearmos a análise essencialmente nas respostas “Concordo totalmente” e “Discordo” e “Discordo totalmente”, na medida em que mostram posições definidas, sem margem para hesitações, os resultados alteram-se. A categoria global “Expectativas e atitudes do professor...” mantém-se na base, subindo apenas uma posição, e a categoria “Aprendizagens relevantes, significativas” cai para último. A categoria “Diversidade de potencialidades, interesses e necessidades dos alunos” desce para segundo lugar.

**Quadro 50** - Resultados por ordem decrescente relativos às 5 secções da Parte 5: “Concordo totalmente”.

Parte 5 - Diferenciação Pedagógica: Planificação e atuação na sala de aula	1	2	3	4	5
Planificação e atuação	0,8%	2,2%	10,3%	28%	<b>58,7%</b>
Diversidade de potencialidades, interesses e necessidades dos alunos		0,6%	9,2%	<b>33,4%</b>	<b>56,7%</b>
Avaliação formativa	1,5%	4,1%	10,9%	27,3%	<b>56,2%</b>
Expetativas e atitudes do professor em relação a cada um dos seus alunos	2%	4,4%	16,9%	26,1%	<b>50,6%</b>
Aprendizagens relevantes, significativas	0,4%	1,5%	11,4%	<b>37,9%</b>	<b>48,9%</b>



**Gráfico 47** – Resultados por ordem decrescente relativos às 5 secções da Parte 5: “Concordo totalmente”.

Este segundo foco da análise, baseado nos resultados das respostas “Concordo totalmente”, sugere que alguns aspetos fundamentais na EI e na DP, nomeadamente a questão das expetativas<sup>171</sup> e das aprendizagens relevantes e significativas, podem ser áreas que necessitam de ser estudadas mais aprofundadamente. As expetativas que um docente tem em relação a cada aluno estão ligadas à forma como percebe, aceita e se compromete com a diversidade de alunos na sala de aula, e são passíveis de serem identificadas nas atitudes e práticas na sala de aula, por exemplo, no suporte dado aos alunos que dele necessitam para atingir as metas curriculares, realizar as aprendizagens essenciais e desenvolver competências do PASEO (2017). Aliada às expetativas elevadas do professor, a planificação de aprendizagens relevantes e significativas, com vista a fomentar a participação de todos os alunos, contribui para a promoção do sentido de pertença, e é uma base para garantir “efetivas condições de equidade” (DL 54/2018).

### Questão 111

Não se poderá [...] esquecer que, face a uma cultura escolar global de tendência homogeneizante, deve também ser considerada uma realidade local e particular diversa, que frequentemente intervém activamente sobre as orientações e directrizes provenientes do nível *macro*. E é nesta perspectiva que, ao se questionar a eficácia de reformas, normas e medidas legislativas, se deve não esquecer que a sua verdadeira implementação decorre, também, de

<sup>171</sup> “Os professores têm elevadas expetativas sobre os resultados de todos os alunos” (EASIE, 2012, p. 7).

uma reinterpretação e de uma adaptação a contextos diversos e idiossincráticos, com uma acção decisiva.

É por isso que, como menciona Nóvoa (1995), a modernização do sistema educativo deve passar pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, que têm de adquirir mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. (Carvalho, 2006, pp. 7-8)

111. Tendo em conta a sua experiência, como descreve o impacto do DL 54/2018 na sua prática letiva? (53 respostas)

A questão 111 não tinha carácter obrigatório, pelo que 15 participantes não responderam. O objetivo desta pergunta era deixar os inquiridos expressarem-se livremente de acordo com a sua experiência em termos globais relativamente ao processo de implementação do DL 54/2018. Depois de terem respondido a um conjunto de perguntas orientadas para questões mais técnicas e, portanto, mais racionais, procurou-se obter uma resposta que revelasse sentimentos e/ou reflexões acerca do impacto no seu quotidiano e prática letiva. Os resultados obtidos foram respostas muito espontâneas, algumas com alguma carga emocional, traduzindo desde frustração, desencanto, até tomada de consciência relativamente à diversidade humana na sala de aula, satisfação e compromisso. Subjacente a estes sentimentos e reflexões estão as expectativas dos próprios inquiridos, as suas crenças sobre a natureza do ensino, o papel da escola e o papel do professor.

De acordo com o relato dos docentes de língua estrangeira inquiridos, o impacto que a implementação da EI teve na sua prática letiva foi de natureza diversa. Das 53 respostas obtidas emergiram 8 categorias (Anexo 7):

- 1 inquirido (1,9%<sup>172</sup>) destacado nos Açores há 2 anos alegou desconhecer o DL 54/2018.
- 3 (5,7%) manifestaram descrença e/ou resistência à mudança. Vale a pena realçar que o nível de resistência pode ser indicativo de níveis de insatisfação sentida por um número significativo de docentes<sup>173</sup>: “Não há condições para o implementar.

---

<sup>172</sup> Percentagens calculadas em função do número de respostas (53).

<sup>173</sup> Os 68 docentes sócios da APPI que responderam ao questionário fizeram-no voluntariamente. Destes, 53 responderam à última questão que não era obrigatória. Os que não responderam poderão não o ter feito por uma série de razões que, obviamente, não é possível apurar, mas onde se pode incluir aqueles

Todo o processo é uma farsa”, destacando-se uma resposta com grande carga emocional:

“Tudo o que está preconizado neste DL já era feito por qualquer profissional digno desse nome. Mas era combinado com rigor e responsabilidade (conquanto esses valores já viessem a ser esvaziados de significado há alguns anos!). O DL veio apenas encher-nos de papéis, triplicar o trabalho, facilitar as passagens, (quase) inviabilizar o chumbo, legalizar a ignorância, desresponsabilizar alunos, enganar pais incautos, contribuir para uma sociedade esquecida dos deveres, apenas preocupada com os direitos, mais violenta e agressiva por não estar habituada a ouvir NÃO! Todos se acham no direito de...ao abrigo do DL n.º... E os professores, quando não conseguem estimular quem não quer ser estimulado, é porque são incompetentes, desinteressados, preguiçosos. Nós, professores, também precisamos de um DL 54 para nos aliviar a angústia, suavizar a revolta e ajudar neste "faz de conta" que é o ensino. ENSINO!... Que a educação está em CASA! Já agora, só por curiosidade: na minha escola dizem que a designação "Educação Especial" está ultrapassada! Agora é "Educação inclusiva"!!!”.

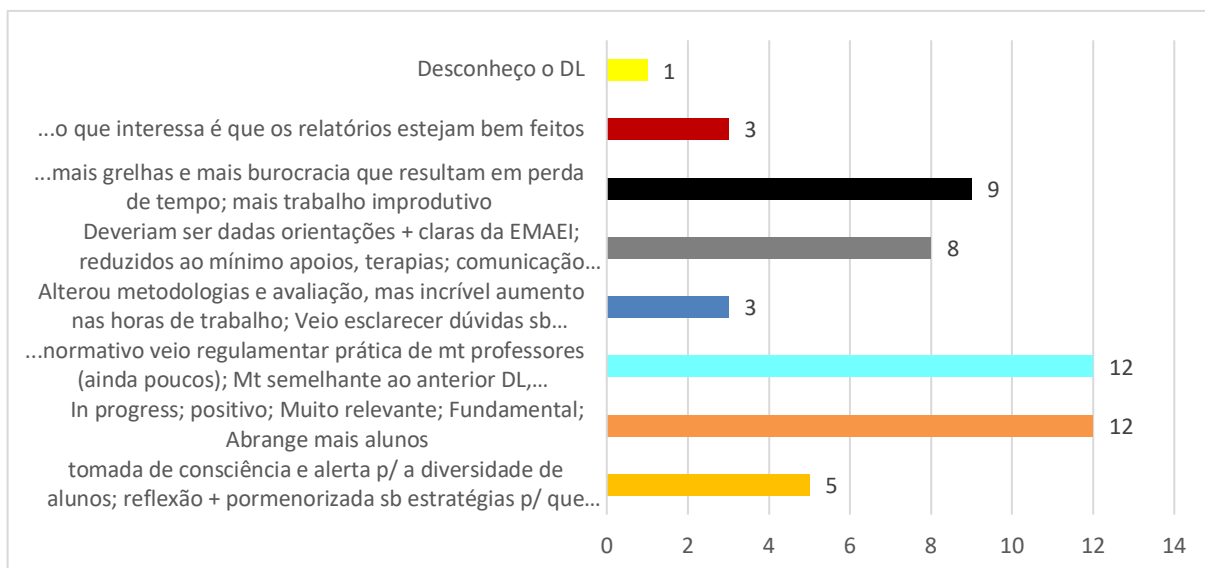
- 9 inquiridos (17%) nomearam unicamente aspetos negativos, acentuando, nas suas respostas, o impacto negativo na sua vida profissional e o pouco ou nenhum benefício para os alunos. Estes docentes referiram: burocratização extrema com pouco impacto real na melhoria das aprendizagens “trabalho improdutivo”; aumento do volume de trabalho despendido em burocracia; acréscimo de horas no total do trabalho docente “roubando” horas na planificação e preparação das aulas; número de alunos por turma e número de turmas.
- 8 respondentes (15,1%) apontaram limitações e obstáculos concretos com impacto negativo mais visível nos alunos: escassez de docentes e profissionais especializados, redução de terapias e apoios, condições precárias para determinado tipo de alunos, insatisfatória comunicação entre EMAEI e professores, pouco apoio da Educação Especial na planificação de atividades, falta de crédito horário, excesso de turmas por docente, burocratização extrema, a escola necessita de uma reorganização.
- 3 participantes (5,7%) apontaram aspetos positivos e negativos.
- 12 inquiridos (22,6%) consideraram que o novo normativo veio regulamentar procedimentos já seguidos e não trouxe alterações à prática letiva.
- 12 docentes (22,6%) expressaram sentimentos positivos relativamente ao decreto.

---

que sentem insatisfação com a profissão. Do total número de docentes de EFL, sócios e não são sócios da APPI, também é possível que se encontre alguma insatisfação.

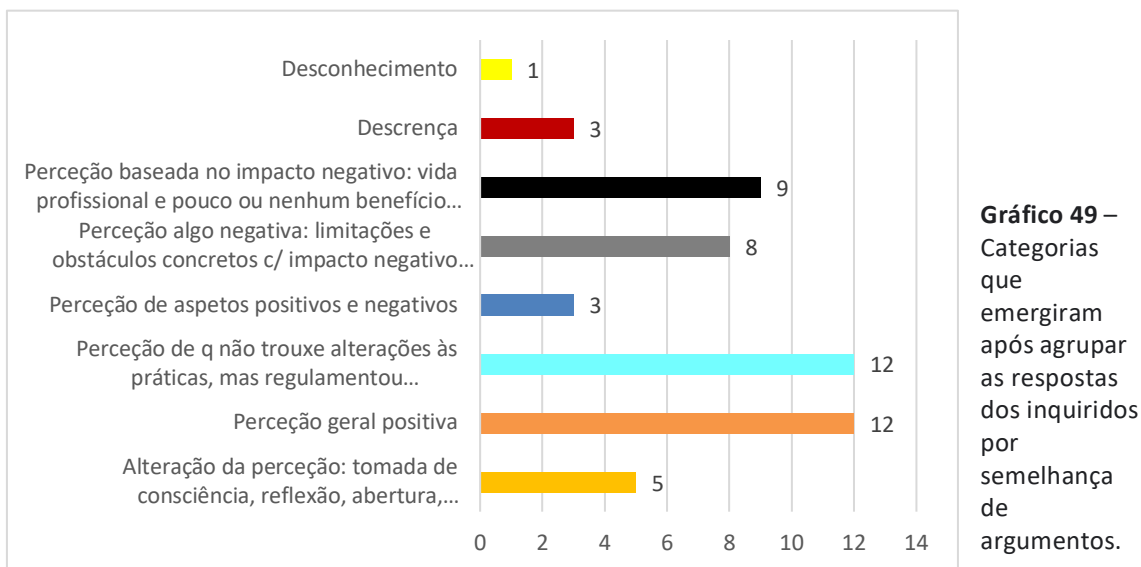
- 5 (9,4%) admitiram uma alteração na sua perceção e atitude: tomada de consciência, reflexão, abertura e compromisso.

As respostas dos inquiridos podem ser consultadas na íntegra em anexo . O seguinte gráfico condensa o conteúdo dos juízos emitidos.



**Gráfico 48** – Exemplos de respostas à questão 111 ordenadas por categorias.

E o próximo ilustra as categorias emergentes.



**Gráfico 49** – Categorias que emergiram após agrupar as respostas dos inquiridos por semelhança de argumentos.

O gráfico circular infra exhibe as diversas perceções relativamente ao impacto do DL 54/2018 na prática letiva dos inquiridos: os que consideraram caracterizaram o impacto de forma tendencialmente positiva (54,7%), os que foram da opinião que teve aspetos positivos, mas também negativos (5,7%), os que avaliaram o impacto negativamente (37,7%) e o que desconhece (1,9%).

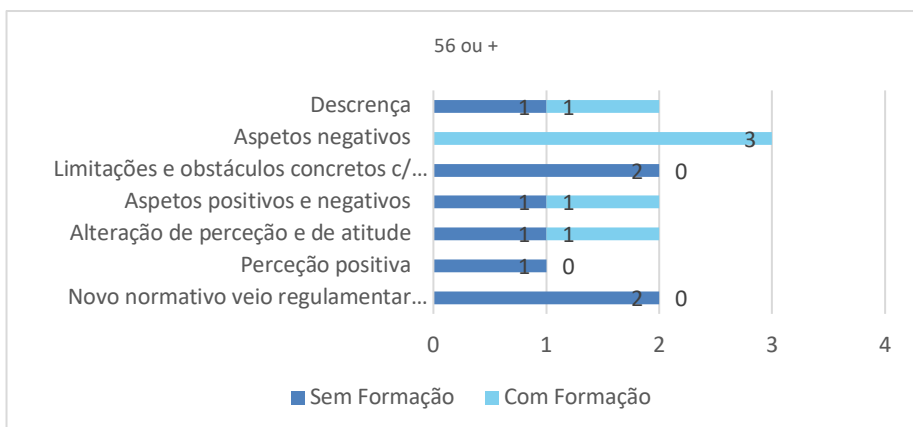


**Gráfico 50** – Percepção positiva, positiva e negativa, negativa e desconhecimento.

Quando se examinam os dados por faixa etária e se realizou ou não formação nas áreas sugeridas, obtemos os seguintes resultados: todos os 14 inquiridos com idade igual ou superior a 56 anos responderam: 7 (50%) apontaram aspetos negativos, 3 (21,4%) aspetos positivos, 2 (14,3%) positivos e negativos e 2 (14,3%) admitiram ter alterado a sua percepção e atitude. Neste subgrupo, destaca-se o número de indivíduos que considera que o impacto tem sido negativo e a realização de formação não parece ter exercido influência nos juízos emitidos. Os resultados podem ser visualizados no quadro e gráfico abaixo.

**Quadro 51** - Percepção dos docentes com 56 ou + anos de idade, com e sem formação.

Categorias	Formação	Inquiridos (56 ou +)	Resultados
Descrença nas políticas educativas	S	R57	1
	N	R29	1
Aspetos considerados negativos	S	R26, R28, R56	3
	N		0
Limitações e obstáculos concretos	S		0
	N	R42, R47	2
Aspetos considerados positivos e negativos	S	R60	1
	N	R62	1
Alteração de percepção e de atitude	S	R35	1
	N	R36	1
Percepção positiva	S		0
	N	R25	1
Novo normativo veio regulamentar procedimentos já seguidos	S		0
	N	R45, R49	2

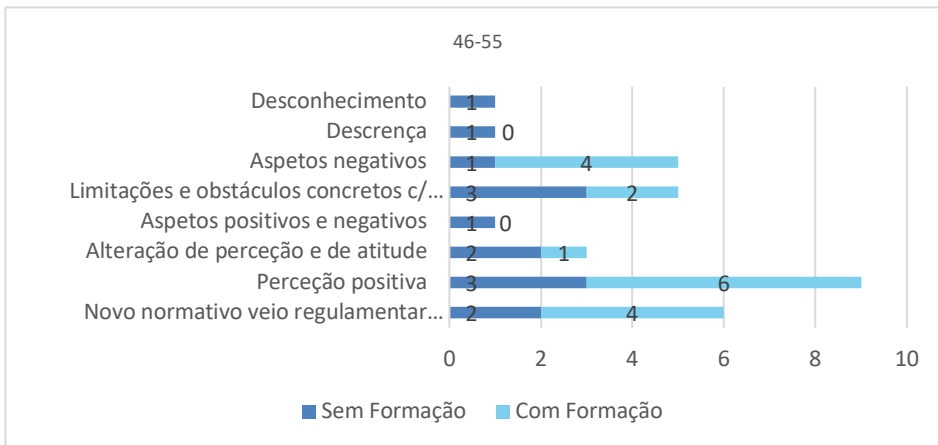


**Gráfico 51** – Percepção dos docentes com 56 ou + anos de idade, com e sem formação.

Dos 39 inquiridos com idades compreendidas entre os 46 e 55 anos, 31 responderam a esta questão. Os 2 participantes (6,4%) que manifestaram desconhecimento e descrença acerca do DL 54/2018 não realizaram formação nas referidas áreas e o primeiro leciona acima dos 4 níveis com turmas do ensino profissional. No entanto, dos 10 respondentes (32,3%) que sublinharam aspetos negativos, 6 realizaram formação e 4 não realizaram, e 7 lecionam 4 ou mais níveis, alguns dos quais com 7 ou mais turmas (destacados a negrito). Um inquirido (3,2%) referiu tanto aspetos positivos como negativos. Descreveram uma mudança na sua perceção de diversidade e na sua atitude 3 participantes (9,7%), um dos quais com 7 ou mais turmas. Evidenciaram uma perceção de impacto positivo 15 inquiridos (48,4%), desses, 2 lecionaram 4 ou mais níveis e 1 tem 7 ou mais turmas, 10 realizaram formação, e 5 não. Neste subgrupo, a taxa de indivíduos que considerou que o impacto do normativo foi positivo é superior à taxa de indivíduos que percecionou negativamente. A realização de formação pode ter influenciado os docentes que caracterizaram o impacto positivamente. Porém, daqueles que manifestaram desconhecimento, descrença ou uma perceção negativa (12 inquiridos), metade realizou formação e a outra metade não realizou, não permitindo tirar conclusões a este respeito. Contudo, desses 12, 8 lecionam 4 ou mais níveis e/ou 7 ou mais turmas, pelo que o seu contexto profissional, nomeadamente as condições de trabalho, pode eventualmente explicar parcialmente a sua perceção negativa.

**Quadro 52** - Perceção dos docentes com 46-55 anos de idade, com e sem formação.

Categorias	Formação	Inquiridos (46-55)	Resultados
Desconhecimento	N	<b>R19</b>	1
	S		0
Descrença nas políticas educativas	N	R30	1
	S	<b>R1, R2, R44, R64</b>	4
Aspetos considerados negativos	N	<b>R16</b>	1
	S	R32, R63,	2
Limitações e obstáculos concretos	N	<b>R7, R37, R66</b>	3
	S		0
Aspetos considerados positivos e negativos	N	R65	1
	S	R55	1
Alteração de perceção e de atitude	N	R8, <b>R39</b>	2
	S	<b>R5, R6, R11, R18, R43, R58</b>	6
Perceção positiva	N	R3, <b>R54, R59</b>	3
	S	R20, <b>R21, R22, R51</b>	4
Novo normativo regulamentou procedimentos já seguidos	N	R61, R68	2

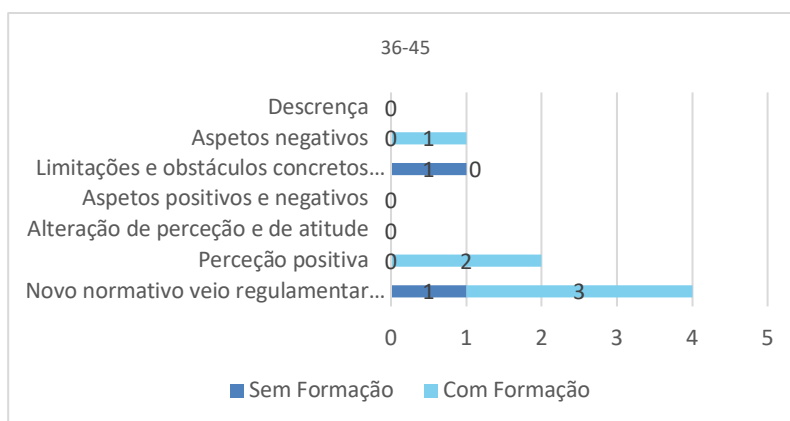


**Gráfico 52** – Percepção dos docentes com 46-55 anos de idade, com e sem formação.

Dos 15 participantes que se encontram na faixa etária mais baixa, 8 deram o seu contributo para questão 111. Dois inquiridos (25%) expressaram uma percepção negativa relativamente ao impacto do DL 54/2018 na sua prática letiva: um inquirido com formação, outro sem, lecionando ambos 7 ou mais turmas. Os 6 restantes (75%), 5 dos quais com formação nas áreas propostas, apresentaram uma visão positiva. Neste subgrupo, não foram encontradas manifestações de descrença ou de resistência nem evidência de alteração da sua percepção. Pelo contrário, 50% destes participantes afirmam que a nova legislação não teve grande impacto nas suas práticas letivas porque já acautelavam as necessidades dos alunos.

**Quadro 53** - Percepção dos docentes com 36-45 anos de idade, com e sem formação.

Formação	Inquiridos (36-45)	Resultados
S	R33	1
N		0
S		0
N	R31	1
S	R40, R53	2
N		0
S	R9, R41, R48	3
N	R14	1



**Gráfico 53** – Percepção dos docentes com 36-45 anos de idade, com e sem formação.

Os inquiridos com respostas focadas nos condicionalismos, obstáculos e limitações apontam para: insuficiente e/ou ineficiente comunicação entre os vários intervenientes, apesar das inúmeras reuniões, conforme se pôde verificar através dos dados obtidos da questão 28 (Parte 2); operacionalização assente em burocracia, pouco pragmática e pouco eficaz; escassez de professores, com implicações no número de alunos e de turmas por docente; carência de professores especializados em Educação Especial, que se traduz na redução de terapias ou respostas especializadas para problemas específicos de alguns alunos; insuficiente tempo para planificar e preparar as aulas; e a necessidade de reorganizar a escola. Uma parte destas condicionantes já tinha sido mencionada nas questões 34 e 35 (Parte 3), a respeito dos fatores que facilitam e que limitam a resposta à diversidade de alunos na sala de aula. Alguns exemplos de respostas podem ser visualizados nos quadros que se seguem:

**Quadro 54** - Comunicação interna ineficaz e burocratização.

Problemas de Comunicação e Excesso de Burocratização	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Gostava mesmo é que houvesse <b>comunicação</b> entre os colegas das equipas multidisciplinares e o resto dos professores das turmas” (R7)</li> <li>• “Deveriam ser dadas <b>orientações mais claras</b> da equipa multidisciplinar e menos papéis para preencher por parte desta equipa” (R31)</li> <li>• “Muito trabalho e <b>pouco apoio da Educação Especial</b> na Planificação das atividades de açor o com as dificuldades dos alunos.” (R47)</li> <li>• “bastante <b>distante das realidades existentes</b>. Operacionalização muito burocrática” (R1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “trouxe-me uma maior <b>carga burocrática</b>, dispersão e exaustão (necessidade de <b>registar tudo, documentar tudo, "multiplicação" de reuniões</b>, fazer tudo e de tudo), <b>"roubando-me" horas que podia dedicar aos meus alunos</b>” (R26)</li> <li>• “todo o processo muito <b>mais burocratizado</b>, logo, <b>mais lento</b> e até, porventura, <b>ineficaz</b> em alguns casos.” (R60)</li> <li>• “Só foram criadas <b>mais grelhas e mais burocracia</b> que resultam em perda de tempo para os professores.” (R56)</li> </ul>

**Quadro 55** - Carência de professores e de respostas específicas.

Falta de Recursos Humanos e de Respostas Específicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “alunos com perfis muitos específicos [...] precisam de apoio mais ajustado às suas necessidades e que, <b>na ausência dessas condições</b>, não correspondem ao que lhe vai sendo proposto” (R63)</li> <li>• “alguns alunos com grandes dificuldades (ex. dislexia) ficaram prejudicados, pois os <b>apoios, terapias, etc. foram reduzidos ao mínimo (não há horas nem professores suficientes)</b> para abranger apenas os casos mais graves. <b>Os professores sugerem as medidas, mas muitas não são colocadas em prática</b> e os alunos é que ficam prejudicados, pois não é possível apoiar todos.” (R66)</li> <li>• “o meu Agrupamento <b>não dá vazão</b> às necessidades dos cento e tal alunos nestas condições” (R32)</li> <li>• <b>Não é preciso mais leis, mas sim mais professores, redução de turmas e centros de apoio dentro da escola</b>” (R37)</li> <li>• “O trabalho é sobretudo dificultado pelo <b>número de alunos e turmas</b> a que leciono” (R65)</li> <li>• “turmas grandes” (R64)</li> </ul>

**Quadro 56** - Escassez de tempo e necessidade de uma nova organização escolar.

Falta de Tempo para Preparação de Aulas, Apelo a uma Reorganização da Escola
<ul style="list-style-type: none"><li>• “<b>mais tempo na preparação</b> de aulas” (R62)</li><li>• “<b>Precisamos de tempo para preparar as aulas</b> e não para preencher documentos ociosos” (R31)</li><li>• “<b>não trouxe</b> instrumentos práticos ou <b>uma nova organização da Escola</b>. Continuamos mais focados em <b>burocracia</b> do que em Projetos/Estudos que demonstrem resultados nesta (e noutras) áreas da Prática e Eficácia letivas.” (R42)</li><li>• “<b>“multiplicação” de reuniões</b>” (R26)</li><li>• “<b>Maior burocracia e estruturas organizacionais mais complexas e distantes</b>” (R2)</li></ul>

Quando confrontamos estes dados com os obtidos na Parte 1, relativos ao contexto profissional, e na Parte 2, concernentes ao contexto escolar dos inquiridos, os relatos dos participantes apontam para as suas condições de trabalho (“trabalho [...] dificultado pelo número de alunos e turmas”, “Precisamos de mais tempo para preparar aulas”) e para a própria forma como a mudança de paradigma foi percebida e implementada na escola de cada um (“Maior burocracia e estruturas organizacionais mais complexas e distantes”, “não trouxe [...] uma nova organização da escola”). Quer num caso, quer noutro, os fatores referidos prendem-se com a confluência entre diferentes níveis da cultura organizacional – o nível *macro* (Barroso, 2004; Carvalho, 2006) e o nível *meso* (Carvalho, 2006), resultando na cultura de escola, única em cada estabelecimento de ensino: por um lado, a distribuição de serviço é feita com base na legislação emanada da tutela; por outro, cada escola define internamente os critérios e as prioridades na elaboração dos horários; e o mesmo se aplica à operacionalização burocratizada, a decretada pelo Ministério da Educação, e a deliberada pelos órgãos hierárquicos da escola. Na perceção destes docentes, a cultura organizacional das suas escolas parece dificultar a resposta plena a todos os alunos. Numa perspetiva sistémica, a consecução cabal do objetivo de dar suporte à aprendizagem e à inclusão de todos os alunos depende do alinhamento de todos os intervenientes nesse processo e na convergência de ações para esse alcançar esse objetivo comum. Para tal acontecer, é necessário que a cultura escolar, e, sobretudo, a cultura de escola promovam um clima de colegialidade autêntico, alicerçado numa “visão e metas partilhadas” (Fialho, 2017, p. 15), em decisões coletiva e globalmente convergentes para o grande objetivo da inclusão.

Ainda que todos os défices de recursos enumerados e os obstáculos descritos possam ser dificuldades autenticamente sentidas na agilização do processo de implementação da EI, ainda em curso, e, portanto, manifestações legítimas dos inquiridos, com circunstâncias profissionais por vezes tão díspares, (cf. questões 9, 13, 14, 16, 18, Parte 1), algumas destas respostas podem também ser interpretadas como atribuições de causalidade externa (Williams et al., 2015), e até de desresponsabilização, o que poderá eventualmente sugerir uma possível incapacidade de dar resposta à diversidade. Por exemplo, podem refletir um reduzido investimento em formação, podem ser expressão de resistência à mudança, podem indicar pouca iniciativa dos docentes e falta de intervenção ativa em sede própria como atores de mudança. Relativamente ao último aspeto, ter iniciativa e um papel ativo remete para o conceito de eficácia coletiva (Donohoo, Hattie & Eells, 2018, p. 42) e de cultura de escola (incluindo o perfil de liderança da escola):

When efficacy is present in a school culture, educators' efforts are enhanced—especially when they are faced with difficult challenges. Since expectations for success are high, teachers and leaders approach their work with an intensified persistence and strong resolve. (Donohoo et al., 2018, p.42)

## ENTREVISTAS

The philosophy of the staff within a school directly and significantly affects the systems of support that are available for students. [...] [M]eaningful improvements in what a school *does* only stick and have purpose when the adults in the school reevaluate what they know and come to a new understanding of the labels and language they use, how instruction and intervention should be delivered, where students are served, the roles of everyone in the school, and what their expectations are – for both their students and themselves. (Jung, et al., 2019, *itálico dos autores*)

Existe uma variedade de motivações que pode levar um respondente a aceitar ser entrevistado para um estudo. Neste caso, consideramos que os participantes em questão (cerca de 9% do total dos inquiridos), todos eles membros da APPI, demonstraram *a priori* abertura e vontade em colaborar e partilhar as suas convicções e estratégias, destacando-se dos restantes inquiridos que não facultaram o seu endereço de e-mail para esse efeito.

O objetivo do recurso a este instrumento de recolha de dados foi o facto de a entrevista possibilitar dar voz aos docentes e escutar as suas experiências, juízos, angústias e desejos concernentes ao seu contexto profissional e escolar, assim como às suas práticas letivas, contribuindo para aprofundar o estudo acerca da perceção de diversidade, EI e DP dos docentes de Inglês. Do seu discurso emergiram diferentes categorias que permitiram examinar perceções, crenças, *mindsets* e eventuais contradições, dada a complexidade do ser humano.

Depois de construir o guião das entrevistas (Anexo 8), foi feita uma leitura atenta dos seis questionários e elaboradas sínteses a partir dos dados apurados: uma breve caracterização factual e as respostas abertas (parte 3 e questão 111) de cada entrevistado; e a comparação das respostas dadas nas partes 4 e 5 do questionário para identificar tendências. A pesquisa prévia permitiu aperfeiçoar o guião da entrevista com o propósito de obter dados mais profícuos. No decurso das entrevistas, todos os docentes sentiram-se à vontade e foram muito comunicativos, pelo que lhes foi dado espaço para se exprimirem, exporem as suas opiniões e partilhas livremente, não tendo sido necessário colocar todas as questões porque algumas respostas foram dadas espontaneamente. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento expresso de cada um dos seis entrevistados, tendo sido tomadas algumas notas complementares.

Depois de conduzir as entrevistas, foram adicionados alguns dados pertinentes à caracterização sumária dos entrevistados. Verificou-se, entre outros aspetos, que três entrevistados frequentaram a escolaridade e/ou a universidade em países anglófonos e que duas entrevistadas estavam à data envolvidas em projetos ou cargos de chefias intermédias. Estes dois factos *per se* acrescentaram perspetivas que enriqueceram a investigação. Dos dados colhidos obteve-se um breve perfil de cada participante, ilustrado no quadro infra.

**Quadro 57** - Caracterização dos entrevistados.

PERFIL	Sul	Centro Sul	Centro	Centro	Centro Norte	Regiões autónomas
Sexo	F	F	<b>M</b>	F	F	F
Idade	46-55	46-55	46-55	<b>36-45</b>	46-55	46-55
Deslocado(a)	Não	Não	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	Não	Não
Tipo contrato	QND	QND	<b>Contratado</b>	<b>Contratada</b>	QND	QND
Tempo serviço	21-30	21-30	<b>5-10</b>	<b>5-10</b>	21-30	21-30
Anos de escola	<b>2-5</b>	<b>2-5</b>	6 ou +	<b>2-5</b>	6 ou +	6 ou +
Tipo de escola	AE Escola sede	Escola não agrupada	Colégio privado	Colégio privado	Escola não agrupada	AE Escola sede
Níveis lecionados	Sec. Sec. Prof.	Sec.	1º e 3º ciclos Sec.	1º ciclo	Sec.	1º e 2º ciclos
<b>Nº Níveis</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0*</b>
<b>Nº Turmas</b>	<b>5-6</b>	<b>5-6</b>	<b>7 ou +</b>	3-4	3-4	0
<b>Alunos/Turma</b>	<b>26-30</b>	21-25	21-25	21-25	21-25	0
<b>Total de alunos</b>	<b>121-160</b>	81-120	<b>+ de 180</b>	41-80	41-80	0
<b>Alunos NEE</b>	<b>9-11</b>	4-5	1-3	4-5	6-8	0
DT	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	Não	Não	Não	-
Habilitações Académicas	Pós-graduação GAE	Licenciatura	Licenciatura	Mestrado	Licenciatura	Licenciatura
País onde estudou	PT	PT	<b>EUA</b>	<b>RU</b> Cambridge	PT	<b>Canadá</b>
Formação: Fez	Ferramentas Digitais Projeto Maia	Inclusão Diferenciação	Nenhuma	Inclusão Diferenciação DUA	Inclusão Diferenciação	Inclusão Diferenciação DUA, outras
Formação: Pretende fazer	<b>Não</b>	DUA, Avaliação Formativa	Talvez	Dislexia e Aprendizagem de LE	Diferenciação, DUA	DUA
CP / EMAEI		<b>X</b>				
PACIS XXI						<b>X</b>
MEM				<b>X</b>		
GAE - Gestão e Administração Escolar CP - Conselho Pedagógico EMAEI – Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva *Atualmente envolvida no projeto PACISXXI (Projetar a Área Curricular de Inglês para o Século XXI)						

Na transcrição e análise do conteúdo das entrevistas, o anonimato dos entrevistados foi acautelado através do uso de pseudónimos. Depois de transcrever as seis entrevistas<sup>174</sup> na sua íntegra, apenas foi possível usar o conteúdo de cinco entrevistas porque uma entrevistada nunca chegou a enviar o consentimento por escrito.

<sup>174</sup> Total de entrevistas realizadas: 6 + 1, dado que a participante 2 foi entrevistada duas vezes.

Após leitura atenta das transcrições<sup>175</sup>, foram emergindo categorias genéricas, tais como, diversidade na sala de aula, papel do professor, natureza da língua e do ensino da língua, prática letiva, cultura escolar e/ou cultura de escola<sup>176</sup> e formação (Anexo 10).

Considerámos a categoria diversidade na sala de aula como aquela que deve ser destacada por desvendar a posição de cada participante relativamente à EI, e com prováveis consequências ao nível da prática de DP. Não incorporar a DP nas suas práticas letivas não pressupõe forçosamente que o docente não seja inclusivo e não tenha uma visão de diversidade consonante com o paradigma da EI, pois pode ser indicativo, por exemplo, de falta de formação nesta área. Contudo, o contrário será menos provável, isto é, encontrar um docente que aplique a DP, tendo uma atitude de oposição à EI. Posto isto, em concordância com o *Perfil de Professores Inclusivos* (EASIE, 2012), a perceção de diversidade de um docente reflete-se nas suas práticas letivas. A respeito de diversidade na sala de aula e EI, os docentes entrevistados referiram o seguinte:

**Ana:** “A aprendizagem é um direito... legítimo. Nós estamos a ser pagos [...] para criar condições para que esse direito seja realizado na sua plenitude. A diversidade na sala de aula é a norma: [...] não existem dois cérebros iguais.”

**Sílvia:** “tenho muito mais a consciência de tentar adaptar aos diversos estilos de aprendizagem. Estou mais desperta para o aluno... porque realmente ele é o centro de tudo.... o centro da nossa ação, a razão da nossa existência... é extremamente importante nós colocarmo-nos na perspetiva dele permanentemente.”

**Laura:** “Eu sempre olhei para os meus alunos como seres individuais, totalmente diferentes uns dos outros... são as tais necessidades que cada pessoa é ... dentro de uma sala de aula um aluno não deixa de ser uma pessoa... características diferentes de um grupo que são sublinhadas pela sua individualidade, diferenças de aprendizagem de cada aluno.”

**Olga:** “Para mim inclusão seria aquilo que eu experienciei na Alemanha... os alunos com características para Ensino Especial, com dislexias, problemas de fala, problemas de audição estavam todos incluídos nesta escola<sup>177</sup>... isto é que eu considero inclusão.

As colegas [de Educação Especial] no ensino secundário estão sempre em cima do acontecimento, preparam todos os documentos necessários para todos estes miúdos, fazem os diagnósticos, dão-nos dicas do que temos que seguir, estão em contacto com os EE e considero que o trabalho é muito bem feito. Pode resultar mais ou menos, depende também dos alunos. No 12º ano, tinha um aluno com necessidades, medidas adicionais, e que não entendia nenhuma palavra de inglês. E num 12º ano, eu não posso estar a falar português dentro da sala... arranjava umas fichas com temas que tivessem a ver, por ex. arranjei países da Europa, as cidades da Europa, em inglês, e ele teria que fazer a ligação das cidades com a

---

<sup>175</sup> Dada a extensão das transcrições, optamos por não incluir nos anexos (total de 94 páginas) – Participante (P) 1: 12 páginas (pp); P 2: 14 + 33 pp; P 3: 12 pp; P 4: 16 pp; P 5: 7 pp; P 6: 23 pp. A última transcrição teve de ser retirada por não ter sido entregue o consentimento informado por escrito.

<sup>176</sup> Foram adotadas as definições de *cultura escolar* e de *cultura de escola* de Barroso (2004).

<sup>177</sup> Referência a um tipo de escola na Alemanha com professores especializados para alunos com perturbação do desenvolvimento intelectual, com deficiência física, sensorial, de fala, com dificuldades de aprendizagem ou problemas do desenvolvimento social e emocional (*Sonderschule/Förderschule*).

ajuda do seu telemóvel para procurar, e isso ele tinha capacidade, e como tinha internet na escola. Ia fazendo as fichas de acordo com aquilo que ele conseguia fazer. Todas as instruções estavam em português e o objetivo dele era estar dentro da sala de aula com os outros colegas.”

**Gustavo:** “Se nós queremos ser verdadeiramente inclusivos, coloca[ndo] alunos com dislexia, hiperatividade, autismo dentro de turmas de outras crianças que não têm esses problemas, perturbações, ok, tudo bem! Eu até sou da opinião que devem ser separadas. Não é por aí que eu não estou a ser inclusivo... eu não entro dentro de uma sala de aula para dar aulas a uma criança autista, com défice cognitivo ou com hiperatividade... eu não me vou concentrar nela... sou sensível à perturbação, mas eu não ando a fazer fichas: para aquele aluno vou fazer uma ficha assim, para aquele aluno vou fazer assim, e depois para o resto vou fazer...Eu não faço isso, porque eu tenho [8 níveis]. Se quiserem colocar, tudo bem, mas coloquem lá outro professor... enquanto um está a cuidar de 20, o outro professor [está] ao pé de 1, 2 ou 3 alunos, e está mesmo: uma ligação afetiva, uma proximidade, está a ajudar, a reler, a sublinhar, a verificar..., “Ok colega, tu fizeste essa ficha ontem. Passa-me essa ficha porque eu vou reformulá-la, que é para depois entregar aos nossos 3 alunos da turma para eles fazerem esta que eu vou preparar”. Isto é que é trabalhar a sério! Entrar numa sala de aula, onde eu sei que tenho ali aquele professor, que está a dar-lhe uma ficha diferenciada, preparou-a, adequada para aqueles 3 alunos.”

A diversidade na sala de aula parece ser percecionada por Ana, Sílvia e Laura, com naturalidade e recetividade. A primeira afirmou que a educação é um direito inalienável de todas as crianças, sem exceção; a segunda disse ter “despertado” para as diferenças dos estilos de aprendizagem dos alunos e que o docente deve colocar-se na perspetiva do aluno; a terceira declarou “olhar” para os seus alunos como seres individuais, totalmente diferentes uns dos outros, com diferenças de aprendizagem. No entanto, são as suas práticas que irão clarificar como operacionalizam a sua visão de diversidade.

Já Olga e Gustavo parecem discordar da abordagem da EI, inclinando-se para o modelo médico-prescritivo de educação. Olga declarou que as escolas com professores especializados, conforme presenciou num intercâmbio na Alemanha, oferecem uma resposta mais adequada a alunos com uma perturbação do neurodesenvolvimento. Gustavo afirmou que as crianças com perturbações neurodesenvolvimentais devem estar separadas das crianças sem “problemas”. Nas palavras de Gustavo, o apoio de outro docente aos alunos com necessidades específicas dentro da sala de aula é fundamental, cabendo ao docente com essa função ajustar as fichas às características dos alunos. Olga não dispõe desse apoio dentro da sala de aula, mas a docente prepara umas fichas para o seu aluno do 12º ano com medidas adicionais, e que não fala inglês, que este completa, recorrendo à internet através do seu *smartphone*. O objetivo, afirmou, é o aluno estar na sala de aula com os colegas. Aparentemente, esta prática é do conhecimento das colegas de Educação Especial e, se for o caso, pode ser indicativo

de uma prática generalizada do agrupamento em questão. Este relato pode indiciar reminiscências do modelo de Educação Especial de integração, uma vez que a EI ainda está na fase de implementação e adaptação ao novo paradigma. Apesar de no caso particular do referido aluno não haver indícios de uma participação em atividades com os colegas da turma, a docente referiu estratégias e o recurso a ferramentas digitais para envolver todos os alunos, incluindo alunos com medidas seletivas.

Os cinco docentes apresentam um percurso formativo diferente e estão inseridos em contextos profissionais bastante distintos, factos que poderão eventualmente explicar em parte a respetiva adesão a um ou outro modelo de educação. As três docentes que defendem a EI tiveram 1 ou 2 níveis, no ano letivo 2019/2020, realizaram formação em inclusão e DP e planeiam continuar a formação nas áreas da DP e/ou DUA. O segundo grupo de docentes leciona 4 e 8 níveis e nenhum docente fez formação em inclusão recentemente, nem em DP, nem planearam fazê-lo no futuro. Segundo Olga, o recurso às ferramentas digitais exige tempo de preparação e afirmou que os seus 4 níveis no secundário lhe ocupavam bastante tempo na preparação, incluindo muitos fins de semana.

No discurso dos entrevistados verificou-se não só a referência a aspetos que podem ser interpretados como fatores que podem ter contribuído para a aceitação e implementação da EI, mas também a menção a constrangimentos e dificuldades. De seguida, apresentamos as subcategorias emergentes que permitem examinar as atitudes e práticas dos participantes no tocante à inclusão e DP:

**Quadro 58** - Subcategorias emergentes para análise das atitudes e práticas relativas à inclusão e à DP.

<b>Fatores catalisadores e constrangimentos/dificuldades</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Iniciativa e agência</li> <li>•Necessidade de mudança de gestão da sala de aula</li> <li>•Procura de formação</li> <li>•Envolvimento em projetos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Formação no estrangeiro ou com formadores estrangeiros: prática, permite imediata transferência p/ a sala de aula</li> <li>•Falta de formação na área da inclusão e/ou DP</li> <li>•Pouca iniciativa para ir à procura de formação</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Crenças relativamente à natureza da língua e natureza do ensino da língua</li> <li>•Crenças relativamente ao papel do professor</li> <li>•Foco dos docentes</li> <li>•Diferenciação pedagógica</li> <li>•Avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Elevado nº de alunos/turma</li> <li>•Elevado nº de turmas e/ou de níveis</li> <li>•Falta de tempo</li> <li>•Insatisfação pessoal</li> <li>•Falta de motivação</li> <li>•Cansaço</li> <li>•Resistência</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Cultura escolar e/ou cultura de escola</li> <li>•Organização do trabalho que concorra para uma eficácia coletiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Cultura escolar e/ou cultura de escola</li> <li>•Ligação afetiva c/ a escola (ex.: mobilidade dos docentes sujeitos a concurso)</li> </ul>

- Falta de coesão interna que concorra para uma eficácia coletiva
- Falta de mobilização dos docentes para a EI
- Burocratização

Seguem-se os resultados no quadro abaixo.

**Quadro 59** - Atitudes e práticas dos entrevistados relativamente à inclusão e à DP.

<p><b>Fatores catalisadores:</b> iniciativa e agência; necessidade de mudança de gestão da sala de aula; procura de formação; envolvimento em projetos</p> <p><b>Ana:</b> “sempre trabalhei muito com a APPI... senti necessidade de me atualizar... tenho colegas no estrangeiro que trabalham comigo.”</p> <p><b>Sílvia:</b> “É sempre bom repensar conceitos, lógicas, práticas... se não lemos, não investigamos, não temos esta formação contínua, tendemos depois a adotar um estilo e a cair numa variedade mais restrita de... recursos, materiais, práticas... a formação ajuda não só na reciclagem daquilo que fomos pondo de parte, porque fomos também adaptando, porque o tempo também não ajuda a inovar constantemente, a procurar... temos muitas turmas, muitos alunos. O tempo para trabalho individual é restrito... a formação vem ajudar... voltamos a pensar em tudo aquilo que fomos pondo assim naqueles ficheiros menos utilizados da nossa prática... sou muito adepta de formação ao longo da vida, ao longo do ano... faço mesmo muitas horas de formação.”</p> <p>“tudo o que seja para diferenciar e compreender melhor o modo como os alunos aprendem e o modo de os ajudar a chegar ao currículo é sempre válido... permanentemente refletir sobre aquilo que faço... a DP é algo que me preocupa.” “vamos implementar um Projeto de intervenção MAIA na escola que tem a ver com a avaliação formativa e vamos tentar interligar com as Medidas Universais.”</p> <p><b>Olga:</b> “estou a fazer formação em avaliação formativa... a participar no Projeto MAIA.”</p>
<p><b>Constrangimentos e dificuldades:</b> formação no estrangeiro ou c/ formadores estrangeiros: prática, permite imediata transferência p/ a sala de aula; falta de formação na área da inclusão e/ou em DP; pouca iniciativa para ir à procura de formação</p> <p><b>Ana:</b> “fiz este ano uma certificação em <i>Neurolanguage Teaching</i>, que é toda a neurociência aplicada ao ensino da língua estrangeira.”</p> <p><b>Olga:</b> “aprendi [a formar os grupos de variadas formas] porque fui fazer uma formação na Alemanha.”</p> <p><b>Gustavo:</b> “fiz o CELTA, foi um mês intensivo em Lisboa na <i>International House</i>... devo confessar que foi muito mais útil e produtivo do que o meu estágio.”</p> <p><b>Laura:</b> “nos congressos da APPI, [há] ações ... que são muito mais práticas... saímos de lá com imensos exemplos, podemos chegar no dia seguinte à sala de aula e fazer.”</p> <p><b>Olga:</b> “já fiz a formação [em inclusão] ... talvez há 12 anos atrás.”</p> <p><b>Laura:</b> “toda a formação neste momento fica pela rama; é tudo muito teórico ... gosto daquelas oficinas de formação, em que nós levamos para a sala de aula, experimentamos e trazemos <i>feedback</i> ... é mais favorável para o professor e para os alunos.”</p> <p><b>Sílvia:</b> “Como membro do CP, senti que há necessidade de formação. [Tenho] pena que as pessoas não sintam necessidade de ir à procura... estamos à espera que a formação nos venha bater à porta. [Se] nós desconhecemos, nós vamos à procura do conhecimento. [Se] nós não estamos a trabalhar devidamente, vamos à procura de formas de inovar. Sinto que há alguma resistência, devido a muito desconhecimento, e depois aquele clima de suspeição.”</p>
<p><b>Crenças e práticas:</b> crenças relativamente à natureza da língua e natureza do ensino da língua; crenças relativamente ao papel do professor; foco dos docentes; diferenciação pedagógica; avaliação</p> <p><b>Ana:</b> “Eu não tenho conteúdos para lecionar... tenho um processo para construir para ajudar o aluno a construir aprendizagens dentro daquilo que está previsto em termos do currículo para a minha disciplina”</p> <p>“...construir aulas, ou sequências ou tarefas multimodais e multissensoriais, [para] dar resposta à diferenciação [...] fazer ajustes no desenho da tarefa para um determinado grupo de alunos ou um aluno particular.”</p> <p>“atividades comunicativas... no desenho das tarefas, enquadrar ali o Perfil do Aluno”</p> <p>“o conteúdo... em termos culturais... de língua... de léxico... é a matéria-prima que eu tenho para que o aluno construa as suas aprendizagens... o conhecimento da língua não é um fim em si mesmo. Por ter conhecimento da língua não o vai validar como comunicador.”</p> <p>“[DP e DUA] é a base de todo o trabalho. Temos de partir é daí. Das Medidas universais. São para todos os alunos.”</p> <p>“...porque os alunos têm 6 anos não implica que ao nível deles eles não desenvolvam <i>higher order thinking skills</i>... a taxonomia de Bloom ajuda[-me] a situar em que plano é que eu estou, relativamente a cada aluno. Quais são aqueles que eu posso já exigir <i>higher order thinking skills</i>, e quais ainda estão na fase do reconhecimento e da identificação. E ajuda-me no processo de <i>scaffolding</i>, para eu saber que suporte é que eu tenho que proporcionar aos alunos na planificação do processo da aprendizagem e de avaliação.”</p> <p>“...os professores insistem em que o teste seja a única tipologia de instrumento que utilizam..., mas se tem que construir um teste, construo um em que 60% do instrumento tem que ser acessível a todos os alunos. Para todos os alunos terem a possibilidade de ter 3. Os outros 40% é onde faz a diferenciação, com as tais questões de nível mais elevado... na taxonomia de Bloom.”</p> <p>“...se [os colegas] utilizassem instrumentos diversificados, que não usam, é testes, é fichas, é testes.”</p>

“... para os alunos que estão rotulados... os alunos só podem fazer escolhas múltiplas, preenchimento de espaços, verdadeiros/falsos. E eu já disse aos colegas: “é muito mais difícil do que questões abertas bem construídas, de acordo com as necessidades daqueles alunos.... Se é uma criança que tem algumas dificuldades na memorização, isso não lhes serve de nada.” Eu tenho é que utilizar tipologias de questões que apelem, ou tipologias de tarefas que apelem àquilo que ele utiliza melhor no processo da aprendizagem. Se ele é um aluno que gosta de manipular coisas, eu não vou pô-lo a fazer um teste numa folha de papel com um lápis ou com caneta e papel.”

**Sílvia:** “[O aluno] é o centro da nossa ação... o Perfil do Aluno é o ideal a ser trabalhado em sala de aula para aquilo que é o mundo hoje em dia.”

“Tenho a preocupação de diversificar materiais, recursos, de ter em atenção os estilos de aprendizagem. Gosto de dar oportunidades de autorregulação e de aperfeiçoamento de trabalho já feito através de, por ex., *checklists*, descritores de desempenho. Porque me interessa que os alunos, de facto, aprendam... eles aprendem é quando refazem, [com] a oportunidade de repensar naquilo que fizeram, e de melhorar... eu digo-lhes que aquilo é um rascunho, que têm de ter em atenção àquela *checklist*. E depois, faço-lhes um comentário [daquilo que pode ser melhorado], ou sublinho, depende do nível do aluno. Dou algum *feedback*. E depois dou um reforço muito positivo e digo, “Agora tem oportunidade de entregar uma *masterpiece*”.”

“...a Avaliação Pedagógica tem a ver com as práticas letivas, as práticas letivas são indissociáveis das Medidas Universais. [referindo-se à avaliação formativa] ... [há] uma prática desajustada.”

“[Os alunos] vêm habituados ao: “Então professora, não há testes de gramática?” Eu disse, “Não. ...a gramática, vamos estudar, mas está patente naquilo que tu escreves e dizes. Tu não escreves sem gramática, mas tu não vais pela rua com espaços em branco para as pessoas completarem”.”

“Nós temos tantas ferramentas interessantíssimas ao nosso dispor, para dar ao aluno a possibilidade de ser ele a fazer a sua verificação, a responder a um questionário para ele próprio perceber onde é que vai, o que é que já sabe, o que é que não sabe, o que é que [falta aprender]. Nós já não somos o professor que fica na frente dos alunos a expor. Eu estou o mínimo possível ali à frente. Eu falo o mínimo possível. A aula é deles. A aula é para eles. As aulas são para eles produzirem, fundamentalmente, seja escrito, seja oral, mas eles têm de produzir, têm de procurar.”

**Olga:** “a disciplina de Inglês permite tudo isso [referindo-se às ferramentas digitais]. Quando estamos a falar da diferenciação no geral, e até quando estamos a falar no Ensino Especial, também isto [o aspeto lúdico, a *gamification*] resulta. Porque estes miúdos ainda mais se sentem incluídos. Não ficam excluídos de forma nenhuma.”

“Quanto à avaliação, eu tentava essencialmente ir para escolhas múltiplas, *matching*. Quanto à escrita, diminuía o número de palavras, bem como lhes dava um pouco mais de instruções... mais dicas para que eles pudessem pegar e fazer alguns dos textos. Também com estes alunos, dependendo dos alunos, eu dava-lhes a dica de qual seria o tema que eles deveriam em casa preparar para poder trazer algumas ideias para no momento em que eventualmente iam ser avaliados. E resultava. Não houve aquela evolução que eles passaram a saber tudo, mas eu senti que houve mais motivação.”

**Laura:** “Muitas vezes, numa língua estrangeira, aqui em Portugal, estamos muito preocupados com a correção linguística... eu acho [que] o Inglês tem de ser comunicativo, tem que ser uma ferramenta efetivamente... A língua estrangeira, ou aprender a língua estrangeira... tem que se aprender de uma forma comunicativa.”

“tenho... plano B ou plano C. Quando preparo uma aula é sempre a minha preocupação saber que vou encontrar alunos com vários patamares de aprendizagem ou de motivação para a língua, eu aí tenho sempre um material extra, cada vez mais, uso as novas tecnologias e dou-lhes um link para eles poderem ir ver um *TedTalk* de que eu gostei e deixo usar os auscultadores enquanto alguém está a terminar a tal “fichinha”.”

“eu detesto “fichinhas”, mas nós muitas vezes temos que ter as evidências escritas e as coisas que eles fazem efetivamente, é aí que, infelizmente, ainda conseguimos ver... apresentar a avaliação no final do ano de uma forma mais concreta.”

**Gustavo:** “não se dava a devida importância à oralidade no Inglês... é fundamental... porque quando se aprende gramática, não se aprende a falar... enquanto professores de uma segunda língua, devemos estar preocupados em primeiro pô-los a falar. E o falar está intimamente ligado com ouvir.”

“Se eu estou a avaliar leitura e interpretação, eu devo-me cingir à leitura e interpretação. Não é tão importante estar a corrigir se o aluno escreveu mal uma palavra...se for por escrito, deve estar corrigido que é para o aluno ver que fez ali o erro, mas não lhe tirar pontos por isso. Se ele comunicou bem a resposta, se eu consigo perceber... teve apenas uns erros ortográficos... não é por isso que eu devo estar a tirar pontos. Eu estou interessado em avaliar a interpretação, a capacidade de ele compreender um texto no todo. Porque haverá uma altura onde eu vou avaliar, de facto, a ortografia dele, a pontuação. É na escrita, aí sim.”

“O que é que nós fazemos com o 54? Aumentamos a letra, sublinhamos algumas instruções nos testes, alguns testes são alterados, a terminologia, as instruções de uma forma mais simples. Mas... isso não é ajudar os alunos.”

“A autoavaliação no meu colégio não é uma autoavaliação. Deve ser feita como em 95% das escolas: “Então que nota é que tu achas que deves ter? Está bem?” Uma verdadeira autoavaliação implica que eles escrevessem... é ajudá-los a fazerem uma crítica do seu próprio trabalho.”

**Constrangimentos e dificuldades:** elevado nº de alunos/turma; elevado nº de turmas e/ou de níveis; falta de tempo

**Olga:** “o obstáculo principal é a quantidade de níveis que me entregam... que temos que ter. Neste momento tenho 51 anos e tenho sempre no mínimo 6 turmas... o principal problema é esse. Este ano que passou tinha 6 turmas, 4 níveis, Inglês e Alemão. Tinha 10º, 11º, 12º de Inglês e tinha 12º de Alemão. Isto é muito. Se eu quero fazer esta

<p>diferenciação, se eu quero fazer projetos, se eu quero dar aos alunos isto [recurso a ferramentas digitais], pensar e planificar, não posso ter tanta coisa!”</p> <p><b>Sílvia:</b> “temos muitas turmas, muitos alunos. O tempo para trabalho individual é restrito.”</p> <p><b>Gustavo:</b> “eu não entro dentro de uma sala de aula para dar aulas a uma criança autista, déficit cognitivo ou com hiperatividade... eu não me vou concentrar nela... sou sensível à perturbação, mas eu não ando a fazer fichas: para aquele aluno vou fazer uma ficha assim, para aquele aluno vou fazer assim, e depois para o resto vou fazer...Eu não faço isso, de certeza, porque eu tenho [8 níveis]. Mas também sei que a maior parte dos colegas também não vão fazer, mesmo que tivessem só dois níveis: 7º e 8º ano. Não vão fazer porque isso não é prático. Então, o professor não fazia outra coisa.”</p>
<p><b>Constrangimentos e dificuldades:</b> insatisfação pessoal; falta de motivação; cansaço; resistência</p>
<p><b>Olga:</b> “Neste momento, em que eu me sinto mais cansada por tudo e menos motivada por tudo, temos muito mais trabalho... a maioria dos professores considero que não [faz diferenciação]. Temos todos mais do que 55 anos, 58, 60, estamos muito velhos, cansados. Não é porque sejam maus professores, é que já não há nem motivação, nem vontade...não, não acontece.”</p> <p><b>Laura:</b> “Vou já dizer aqui, fazer um pequeno parêntese: eu estou extremamente cansada. Sinto-me com alguma dificuldade de articular uma ideia até ao fim.”</p>
<p><b>Fatores catalisadores:</b> cultura escolar e/ou cultura de escola; organização do trabalho que concorra para uma eficácia coletiva</p>
<p><b>Laura:</b> “nesta escola... há um trabalho sério colaborativo. Nós temos efetivamente grupos divididos por níveis de trabalho e nós temos uma tarde e também no nosso horário mais 45 minutos em que um grupo de [um determinado] nível pode juntar-se e fazer testes, fichas, pensar em aulas de forma colaborativa... o trabalho colaborativo é eficaz e verdadeiro.”</p> <p>“esta escola tem uma particularidade: há muitos professores de Inglês no grupo que estão por mobilidade por doença. Não há muitas turmas agregadas aos professores... torna-se mais fácil fazer trabalho colaborativo... os professores têm mais disponibilidade. Mesmo os professores do quadro não têm o seu horário com 4 ou 5 ou 6 turmas. Os professores do quadro distribuem as turmas... há mais tempo para pensar nas aulas... são [os alunos] que beneficiam desta nossa menor carga letiva... nesta escola não há professores que tenham mais do que dois níveis, há sempre esse cuidado. E isso traz qualidade no ensino.”</p>
<p><b>Constrangimentos e dificuldades:</b> cultura escolar e/ou cultura de escola; ligação afetiva c/ a escola (ex.: mobilidade dos docentes sujeitos a concurso); falta de coesão interna que concorra para uma eficácia coletiva; falta de mobilização dos docentes para a educação inclusiva; burocratização</p>
<p><b>Olga:</b> “a pressão [dos Exames Nacionais] é muito grande... nos exames não há qualquer tipo de consideração: é aquilo, sabem ou não sabem. Os alunos com estas características [referindo-se a alunos NEE] vão sabendo e vão evoluindo, mas ficam aquém daquilo que é pedido nos exames porque têm dificuldades grandes em memorizar, organizar ideias e os exames pedem isto tudo.”</p> <p><b>Gustavo:</b> “O exame comanda tudo... em vez de aumentar a discussão em sala de aula e desenvolver o espírito crítico dos alunos, [os professores] não estão a fazer isso... se o exame pode conter um determinado tópico, autor, tema, é isso que os professores do secundário estão a dar aos alunos. A debitar: “Vá tomem lá!” Não estão a desenvolver nenhum espírito crítico. “Vá, vá, escrevam isso, decorem, vá, memorizem isso”. Porquê? Porque o exame está a ditar”</p> <p>“Eu acho que os exames matam. Os exames matam a avaliação formativa. Os exames matam o <i>task-based learning</i>, o <i>project-based learning</i>. Matam!”</p> <p><b>Ana:</b> “não se desenha os horários, nem dos alunos, nem dos professores com bases pedagógicas, nomeadamente [tendo em conta as] medidas universais... devido às características dos alunos... atribuir as turmas, não com base num cálculo de horas, mas em critérios pedagógicos... de acordo com a caracterização dessas turmas, para não vir o colega, por ex., contratado e apanhar os restos, que pode ser só meia dúzia de turmas, mas que dão mais trabalho do que 10 turmas de um [curso] normal. Não é legítimo nem para o colega, muito menos para os alunos. Se nós queremos uma escola inclusiva, não podemos continuar a encaixar o processo numa estrutura do século XIX.”</p> <p><b>Gustavo:</b> “Se eu não estou ligado afetivamente a uma comunidade escolar, dificilmente há uma entrega autêntica, genuína da minha parte dentro daquela comunidade escolar.”</p> <p><b>Sílvia:</b> “As medidas universais não são vistas como universais [referindo-se aos colegas] ... os professores dizem que aplicam, mas depois quando se pedem evidências, através de questionários ou através das próprias atas, alguns [colegas] sentem-se um pouco perdidos em perceber o que podem mencionar. Até misturando alguns conceitos. Sinto que não se apropriaram ainda de forma ideal destes conceitos. Resolvemos [EMAEI] fazer a aferição e a monitorização através das atas. Houve colegas que não compreenderam... [alguns] ainda sentem que há uma suspeição em relação às suas avaliações, propostas, estilo de ensino.”</p> <p><b>Gustavo:</b> “Muitos professores tomam uma planificação, não como uma proposta, mas à letra, o que quer dizer: tem que dar tudo o que lá está! Para dizer que cumpriu com a planificação. O professor tem que perguntar: Então, mas os alunos aprenderam?”</p> <p>“Nós temos crianças a achar que a escola é como ir para o trabalho, para uma fábrica. Muita gente faz durante 20, 30 anos: “iiii, 2ºf!!!” “Então, a escola?... não vais ter com os teus amigos? Não vais brincar?” Não, não brinca. Claro que não brinca, está tudo “operacionalizado” em competências, categorizado!”</p>

“...eu tenho uma ideia radical sobre esses decretos.... os professores preparam-se, leem os decretos..., mas também não podem ir mais além do que isso. Porque... a única forma de resultar é havendo recursos humanos, equipamento, material. E isso *não existe* [dando ênfase], portanto, nós nunca passamos da lei, e não é porque os professores não querem... não é porque os professores não conseguem perceber o que é preciso fazer. Os professores até fazem o seu melhor, mas a atuação prática, esta é que é a realidade... nunca passa do papel. Eu acho que há muitos dos meus colegas, que, por força de não querer negar, não estejam a desempenhar a sua função..., mas a verdade.... alteram planos, utilizam nomenclatura nova, e pedem aos encarregados de educação para assinar papéis. Mas tudo não passa de uma grande desresponsabilização. Os professores fazem-no para não dizer que os Pais e Encarregados de Educação não sabiam que os alunos tiveram aquele plano de recuperação, tiveram aquela ajuda e que lhes foi comunicado. Está tudo em papel. A verdade é que na realidade, no dia a dia, aqueles alunos não têm a ajuda necessária.”

Foram examinadas as subcategorias apuradas do discurso dos entrevistados que dizem respeito aos fatores internos e externos que podem concorrer para a prática da DP, ou pelo contrário, afetar a sua implementação. Procurou-se encontrar elementos que indiquem agência individual e eficácia coletiva<sup>178</sup> (Hattie, 2015), uma vez que são fatores determinantes na implementação de um novo paradigma educacional a nível nacional. Os dados apontam para direções divergentes.

No que concerne a formação, as duas entrevistadas que detêm cargos de responsabilidade realizaram muita formação, atualizando-se permanentemente por iniciativa própria, uma evidência de agência individual. Porém, do ponto de vista destas docentes, os colegas não vão à procura de formação, demonstrando “alguma resistência”, nas palavras de Sílvia. Laura afirmou que a formação em Portugal tende a ser muito teórica, preferindo aprendizagens práticas, passíveis de transferência para a sala de aula de imediato que as oficinas da APPI conseguem oferecer. Gustavo também comparou as formações feitas na *International House*, práticas, envolventes e com componente reflexiva no final com o estágio e a qualificação universitária para obter um certificado, ambas mais teóricas, abstratas e pouco empíricas, segundo o docente. Também Ana e Sílvia afirmaram ter realizado formação online ou presencial com formadores estrangeiros, um traço comum aos cinco entrevistados. A formação é um aspeto-chave para a transição para a nova abordagem da EI. Se por um lado a oferta de formação é um fator externo, por outro, a diligência do docente na procura de informação e de atualização, assim como a promoção de formação pela escola/pelo

---

<sup>178</sup> A propósito deste construto, foi publicado este artigo: Loughland, T. & Ryan, M. (2020). *Beyond the measures: The antecedents of teacher collective efficacy in professional learning*. *Professional Development in Education*, 1-10.

órgão de gestão, são fatores internos que lançam luz relativamente à agência individual e eficácia coletiva.

No que toca a avaliação, Ana e Sílvia criticaram os colegas que continuam a apoiar-se nos testes e fichas como único instrumento de avaliação, indício de práticas avaliativas internas uniformizadas que podem eventualmente não atender à diversidade de alunos e de contextos educativos. Ana e Sílvia evidenciam espírito reflexivo e voltam a demonstrar agência individual neste capítulo. Em termos de fator externo, a preparação para os Exames Nacionais e a pressão resultante disso também foram apontadas como dificuldades em conciliar com a DP pela Olga e pelo Gustavo. O último é da opinião que a preparação para os Exames Nacionais dificulta a implementação de metodologias centradas no aluno, tais como *task-based learning* e *project-based learning*.

Relativamente ao volume de trabalho docente, todos os participantes concordaram que têm um elevado número de turmas e de alunos, e no caso de Olga e Gustavo, acresce o excesso de níveis para preparar, redundando em falta de tempo, cansaço e pouca motivação. Segundo Olga, estas circunstâncias têm impacto no tempo necessário para preparação das aulas de tantos níveis e turmas diferentes, sobretudo quando se pretende recorrer a ferramentas digitais, que exigem um tempo para refletir e para preparar. A docente acrescenta que para pôr em prática a DP, “não pode ter tanta coisa”. De acordo com o relato de Laura, a alocação de tempo para trabalhar colaborativamente com pares depende do número de turmas e níveis atribuídos aos docentes, sendo a sua escola um bom exemplo de uma prática de equidade na distribuição do trabalho. A este propósito, Ana foi da opinião que os horários não são desenhados com critérios pedagógicos e isso prejudica a aprendizagem dos alunos. Declarou ainda que se continua a “encaixar o processo numa estrutura do século XIX”. Os fatores apontados relativamente à organização trabalho são fatores simultaneamente internos e externos, na medida em que os horários são elaborados nas escolas, mas o número de docentes alocados depende da legislação emanada pela tutela. A aparente iniquidade na distribuição de turmas e níveis, nem sempre assente em critérios pedagógicos transparentes, segundo Ana, não concorre para uma eficácia coletiva na efetiva implementação da DP, podendo gerar exclusão em vez de inclusão.

O fator idade do atual corpo docente foi outro aspecto apontado como tendo um impacto negativo, dado que a maioria dos docentes tem idades compreendidas acima dos 50, conforme Olga. A nossa pequena amostra reflete este fator.

Propomos examinar mais em detalhe os aspetos pedagógicos que subjazem à DP aplicando a moldura de Heacox (2017) adaptada aos objetivos deste estudo (Cf. capítulo da Metodologia, Técnicas de Análise de Dados), para analisar as respostas dos dois participantes que interpretamos como representantes dos níveis nos extremos opostos do *continuum* (escala) no tocante à recetividade da EI e da DP.

Assim, para efeito de análise, na referida escala, ao questionar a EI e considerar que os alunos com necessidades específicas deveriam estar “separados” ou estar presentes na aula com outro docente que se ocupe deles, Gustavo pode tendencialmente representar o docente *pré-principiante na DP*, sobretudo nas categorias crenças dos professores e papel do professor. Todavia, os dados obtidos na entrevista deste participante, bem como no questionário, não são suficientes para verificar todas subcategorias. Em contrapartida, Ana não só abraça a responsabilidade de operacionalizar o direito à educação de todos os alunos, mas também evidencia práticas pedagógicas muito consistentes com os descritores da escala no nível *perito na DP*, tal como é proposto por Heacox (2017, pp. 16-19). Como Ana se disponibilizou para uma segunda entrevista, possibilitando o aprofundamento dos temas e a obtenção de mais dados, o posicionamento na escala de Heacox (2017) como *perito na DP* parece o mais adequado.

De acordo com os resultados da análise, Ana parece defender a EI, enquanto que o discurso de Gustavo indicia uma inclinação para o modelo médico-prescritivo de integração dos alunos com necessidades específicas: “Eu até sou da opinião que devem ser separadas”, declarou o docente, referindo-se a crianças que apresentam perturbações do neurodesenvolvimento. Os contextos pessoais e profissionais díspares dos dois participantes poderão eventualmente ter influenciado as suas tomadas de posição, já que Gustavo tem a seu cargo 8 níveis e um elevado número de turmas e de alunos. Tais circunstâncias, podem levar o docente a sentir as suas responsabilidades aumentadas e, conseqüentemente, ter menos tempo para investir em formação, e eventualmente experienciar sentimentos de insatisfação. Por sua vez, a falta de

formação em inclusão pode implicar a manifestação de oposição à EI, por falta de conhecimento de como atuar numa sala de aula inclusiva, isto é, por déficit de competências pedagógicas para fazer face à diversidade, designadamente, a DP.

O próximo quadro apresenta os descritores dos níveis de proficiência em DP nos extremos da escala<sup>179</sup>.

**Quadro 60** - Dois posicionamentos nos extremos da escala de níveis de proficiência em DP.

Educação Inclusiva	
O Quê? Porquê?	Como?
<p><b>Diversidade:</b> conceito ainda instável</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A EI é sinónimo de Educação Especial.</li> <li>• Foco nos défices e nas dificuldades dos alunos.</li> <li>• Recurso à categorização.</li> <li>• Desresponsabilização/ resistência</li> </ul>	<p>Diversidade: <b>apropriação do conceito pelo docente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Educação é vista como um direito de todas as crianças, independentemente das circunstâncias biológicas, neurológicas, psicológicas, pessoais, sociais, económicas, culturais e étnicas de cada uma.</li> <li>• A diversidade é associada a toda a paleta da experiência humana.</li> <li>• Cada aluno é único. É um indivíduo. É uma pessoa.</li> </ul>
Diferenciação pedagógica	
Pré-Principiante na DP	Perito na DP
<p><b>Crenças dos Professores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores controlam o processo ensino-aprendizagem</li> <li>• Todos os alunos têm de cobrir o programa, e, portanto, participam nas mesmas atividades. Sentimento de tolerância e de benevolência relativamente aos alunos com “NE”, “dispensados” das atividades mais complexas. Os alunos com “NE” “não podem ser” da responsabilidade do professor porque não é um especialista.</li> <li>• O sucesso, ou o insucesso, na aprendizagem é da responsabilidade do aluno (depende do esforço do aluno).</li> <li>• Os alunos são vistos em termos de grupo. Por ex.: o 7º ano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores facilitam a aprendizagem.</li> <li>• O aluno é o centro da sala de aula. Os professores precisam de conhecer o grau de preparação (<i>readiness</i>) dos alunos, as suas preferências de aprendizagem<sup>180</sup> e interesses. A instrução deve ser consistentemente ajustada, modificada ou adaptada para responder especificamente a essas diferenças.</li> <li>• Os professores têm a responsabilidade profissional de diferenciar para incrementar as aprendizagens e criar oportunidades de sucesso.</li> <li>• Os alunos diferem no grau de preparação (<i>readiness</i>), interesses e preferências de aprendizagem.</li> </ul>
<p><b>Papel do professor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cabe ao professor de Educação Especial responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos com “NE”.</li> <li>• Depende do apoio de outro elemento – tutor, professor coadjuvante, professor de EE. Recorre a um aluno que domina a “matéria” e termina mais cedo para apoiar e “responsabilizar-se” por um aluno que precise de apoio adicional.</li> <li>• Acredita que a falta de motivação é imputável ao aluno, é problema do aluno e, por vezes, prejudica o bom funcionamento das suas aulas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor é um parceiro da EMAEI / do professor de EE em diferenciação para alunos com necessidades específicas.</li> <li>• Permite “testar” conteúdo, competências ou processos. Em seguida, elimina ou compacta as atividades curriculares e providencia oportunidades de aprendizagem alternativas que vão além do programa e/ou captam os interesses dos alunos.</li> <li>• Reúne informações sobre as preferências de aprendizagem dos alunos e os seus interesses nos tópicos das unidades. Planifica e gera interesse nas unidades com base nesses dados.</li> </ul>

<sup>179</sup> Para consultar todos os níveis de proficiência e respetivos descritores da escala de Heacox (2017), ver Anexo 9.

<sup>180</sup> No original, “learning preferences” (Heacox, 2017). Tomlinson (2017) emprega o termo “learning profile”.

Práticas Pedagógicas e Instrução	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona aos alunos tarefas pouco diferenciadas.</li> <li>• O ritmo da aula é igual para todos os alunos (<i>Paces all students together</i>).</li> <li>• Faculta experiências de aprendizagem controladas pelo professor, gerando dependência do professor nos alunos.</li> <li>• Segue uma abordagem do processo ensino-aprendizagem assente em atividades, prestando pouca atenção ao alinhamento de objetivos e atividades.</li> <li>• Envolve a maioria dos alunos na mesma atividade.</li> <li>• Constitui grupos mistos com alunos de níveis de proficiência diferentes, podendo considerar os problemas de "comportamento" ao formar os grupos de trabalho.</li> <li>• Incentiva os alunos a ler, a fazer trabalhos de casa ou a ocupar o tempo como quiserem quando terminam mais cedo.</li> <li>• Todos os alunos estão envolvidos nos mesmos produtos e formatos de apresentação.</li> <li>• Não oferece nenhum ajuste das tarefas baseado nas necessidades de alunos específicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferece tarefas que correspondam ao grau de preparação, preferências de aprendizagem e interesses dos alunos.</li> <li>• Ajusta o alinhamento temporal do processo ensino-aprendizagem (<i>instructional timelines</i>) e as atividades com base nas necessidades dos alunos.</li> <li>• Prepara os alunos e espera (expetativa) responsabilidade e independência nas aprendizagens.</li> <li>• Empenha-se numa planificação refletida e compreensiva para garantir o alinhamento de metas, tarefas dos alunos e formatos de avaliação.</li> <li>• Envolve todos os alunos num trabalho desafiante e significativo, focado em metas de aprendizagem relevantes e nas suas necessidades de aprendizagem específicas.</li> <li>• Forma grupos de modo flexível e assente em estratégias pedagógicas, os alunos são agrupados de maneiras variadas, para diversas finalidades, para melhor atender às metas de aprendizagem e às suas necessidades.</li> <li>• Planifica, apresenta e coloca à disposição um "menu" de atividades de extensão, vinculadas a temas curriculares que representam uma variedade de preferências e de interesses de aprendizagem a pensar nos alunos que terminam mais cedo.</li> <li>• Planifica para uma variedade de formatos de produtos e apresentações. Às vezes, os alunos podem escolher, outras vezes são lhes atribuídos, formatos de produtos ou de apresentação específicos para corresponder à preferência e experiência de aprendizagem ou ampliá-la.</li> <li>• Nivela as tarefas / atividades de forma diversificada para diversos fins (por grau de preparação, desafio / complexidade, preferência de aprendizagem, nível de abstração, recursos de aprendizagem ou grau de estruturação).</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de iniciar nova unidade, raramente usa, se é que alguma vez usou, avaliação prévia/diagnóstica (<i>pre-assessment</i>).</li> <li>• O conceito de AF é vago ou data dos anos 90.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa sistematicamente estratégias de avaliação prévia/diagnóstica formais e informais. Quando planifica, atua de acordo com os dados recolhidos.</li> <li>• Utiliza sistematicamente uma ampla gama de estratégias de AF formais e informais, usando os resultados para fins de planificação.</li> </ul>
Atribuição de notas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atribui notas que refletem hábitos de trabalho, atitudes e comportamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atribui notas que refletem a consecução dos objetivos de aprendizagem. O progresso da aprendizagem, hábitos de trabalho, atitudes e comportamento são também relatados, mas de outra forma.</li> </ul>

Posto isto, associar um docente a um dos níveis de proficiência na DP é meramente indicativo de tendências manifestadas pelo seu discurso, como são exemplo as asserções antagónicas de dois dos entrevistados, Ana: “A aprendizagem é um direito... legítimo. Nós estamos a ser pagos [...] para criar condições para que esse direito seja realizado na sua plenitude”; e Gustavo: “eu não entro dentro de uma sala de aula para dar aulas a uma criança autista, com défice cognitivo ou com hiperatividade”.

Definimos um objetivo geral e três objetivos específicos, intimamente ligados com as questões de partida deste trabalho, que evocamos:

1. Identificar as percepções e crenças dos docentes de EFL sobre um dos conceitos-chave subjacente à EI no quadro legal que a suporta, nomeadamente, a diversidade na sala de aula.
2. Analisar as percepções e crenças dos docentes de EFL acerca de um dos conceitos-chave patente no quadro legal que sustenta a EI, designadamente a diferenciação pedagógica, alunos-alvo e implicações pedagógicas da medida (DL 54/2018, Art.º 8.º, n.º 2, alínea a)).
3. Explorar as dinâmicas das escolas, designadamente os fatores – circunstâncias, contextos, intervenientes, atitudes, práticas e tensões – que os docentes de EFL apontam como facilitadores ou condicionantes ao tentar dar resposta à diversidade na sala de aula.

Objetivo um: As percepções e crenças que os docentes de EFL inquiridos e entrevistados manifestaram acerca de diversidade na sala de aula diferem entre si. Na população do estudo, identificam-se percepções e crenças que parecem enquadrar-se nos dois modelos educativos, e outras que refletem aspetos de um e de outro modelo. Por um lado, um número significativo de participantes indicia uma percepção de diversidade que aponta para o modelo de educação especial anterior (DL 3/2008), nomeadamente com enfoque nos défices e na categorização dos alunos. Por outro, um número considerável de docentes de EFL manifesta uma visão plural e abrangente, sem recurso à categorização, sugerindo uma percepção de diversidade que vai ao encontro da abordagem da EI. Identificamos ainda um segmento da população cujas crenças e percepções de diversidade na sala de aula denotam elementos dos dois modelos educativos. Esta mescla, indefinição ou ambiguidade, pode indicar uma posição intermédia entre as duas abordagens ou transição de um modelo para o outro, fruto do contexto temporal.

Objetivo dois: As percepções e crenças dos docentes de EFL acerca do segundo conceito-chave no quadro da EI, a DP, refletem os alunos-alvo e as implicações pedagógicas da primeira medida universal (DL 54/2018, Art.º 8.º, n.º 2, alínea a)). Novamente, os resultados apontam para três grandes segmentos. Um número considerável de

participantes parece perceber as práticas pedagógicas em EFL como tendo uma natureza holística, multimodal e multissensorial, na sua visão, mais propícia para ir ao encontro de todos os alunos. Em contrapartida, uma minoria de participantes parece evidenciar uma eventual resistência à adesão de práticas pedagógicas inclusivas, uns manifestando a crença de que o seu papel não inclui ensinar os alunos com necessidades especiais e, na percepção de outros, são os alunos não querem aprender. Por fim, há um conjunto de participantes cujas percepções indicam uma tentativa de responder à diversidade, quer através da presença de outros docentes na sala de aula, quer através do recurso a “fichas de trabalho”, o que pode eventualmente indicar um modelo de integração, e não de inclusão. Salienta-se, porém, que são diversas as variáveis que, isoladamente ou em interação entre si, podem influenciar as percepções dos docentes de EFL acerca da DP: o possível reflexo das suas crenças e percepção de diversidade nas suas práticas letivas; a possível falta de formação na área das práticas pedagógicas inclusivas; os fatores contextuais percebidos como facilitadores ou, pelo contrário, limitadores ou que condicionam a ação no trabalho letivo, por exemplo, a planificação, preparação e concretização de práticas letivas inclusivas.

Objetivo três: As dinâmicas das escolas, designadamente os fatores – circunstâncias, contextos, intervenientes, atitudes, práticas e tensões – são apontadas pelos docentes de EFL, ora como facilitadores, ora como condicionantes, da tentativa de dar resposta à diversidade na sala de aula. Com efeito, da caracterização do perfil da coorte emergiram três grandes subgrupos relativamente às condições de trabalho, tendo essas condições sido apontadas como fatores facilitadores ou condicionantes: uma percentagem elevada de docentes de EFL que, no seu conjunto, apresentam menor carga de trabalho ao nível da prática letiva, menos níveis de lecionação e/ou menos alunos, entre outros; uma percentagem elevada de docentes que, de acordo com o indicado, pelo contrário, parecem estar sobrecarregados, por exemplo, com muitos níveis para preparar e/ou turmas com um elevado número de alunos; finalmente, os docentes que apresentam uma carga de trabalho intermédia comparativamente aos outros subgrupos. Outros fatores invocados, quer como facilitadores, quer como condicionantes, apontam para a organização do trabalho, aspetos pedagógicos, as atitudes dos professores e os alunos.

## CONCLUSÕES

A mudança de paradigma na educação constitui um processo complexo, com muitas cambiantes, na medida em que envolve todos os agentes do contexto educativo: desde os decisores políticos até aos próprios alunos. Todas as mudanças acontecem no interior e no exterior dos indivíduos. No nível externo, as escolas já introduziram as mudanças necessárias à implementação da EI. No nível interno, o processo está a decorrer ao ritmo da diversidade dos próprios atores educativos. Embora numa escala diferente, a mudança ao nível interno é quase comparável, com a introdução da democracia depois de uma longa ditadura ou com o longo caminho para o fim do apartheid na África do Sul. Com efeito, este processo de mudança interna implica alteração de crenças, algumas das quais podem estar muito enraizadas, e de perceções, as últimas mais fáceis de mudar, processo esse que pode, no terreno, embater em resistência causada por um *fixed mindset* (Dweck, 2006; 2014; Williams et al., 2015), assim como, encontrar aceitação entusiástica pela parte daqueles que evidenciam um *growth mindset* (*Ibidem*). Refletindo estes processos, o estudo que empreendemos tem o carácter de um retrato instantâneo (*snapshot*), inscrito no tempo, de uma dinâmica em curso.

Assim, o presente projeto de investigação define-se como uma pesquisa exploratória que visa conhecer o impacto do DL 54/2018 na prática letiva dos docentes de EFL deste estudo, suportado por três pilares: o enquadramento legal que regula a escolaridade obrigatória em Portugal no âmbito da EI; a revisão da literatura para sustentar as abordagens adotadas e conceptualizar os dois conceitos-chave basilares da EI, *diversidade* e *DP*; e, o mais significativo, a voz dos docentes de EFL. Com o intuito de nos aproximarmos da realidade, desenhámos uma investigação predominantemente de carácter qualitativo, dado que nos propomos identificar as crenças e perceções dos docentes de EFL relativamente às noções-chave enunciadas.

Como base para investigar a problemática, e com a finalidade de compreender as práticas letivas dos docentes de EFL e os processos de implementação da EI nos seus contextos de lecionação, formulámos três perguntas de partida, às quais passamos a responder:

Questão um: As percepções e crenças acerca de diversidade na sala de aula da população do estudo identificadas parecem enquadrar-se, ora no modelo de educação especial anterior (DL 3/2008), ora na abordagem da EI. Contudo, um terceiro subgrupo parece refletir aspetos de um e de outro modelo. Esta mescla, indefinição ou ambiguidade, pode indicar uma posição intermédia entre as duas abordagens ou transição de um modelo para o outro, dado o contexto temporal.

Questão dois: A análise das percepções e crenças, da população da pesquisa, acerca do segundo conceito-chave no quadro da EI, a DP, parece apontar para três grandes segmentos. O primeiro percebe as práticas pedagógicas em EFL como tendo uma natureza holística, multimodal e multissensorial, aproximando-se das práticas associadas à DP. O segundo segmento, minoritário, parece evidenciar uma eventual resistência à adesão de práticas pedagógicas inclusivas. As percepções do terceiro segmento indicam uma tentativa de responder à diversidade, contudo, as práticas descritas parecem apontar para um modelo de integração, e não de inclusão. Na presença de diversas variáveis que, isoladamente ou em interação entre si, podem influenciar as percepções dos docentes de EFL acerca da DP, a nossa análise conduziu-nos até aos três principais fatores, um interno e dois externos: o eventual reflexo das crenças e percepção de diversidade nas práticas letivas (fator interno); a possível falta de formação na área das práticas pedagógicas inclusivas (fator externo); os fatores ambientais apontados como facilitadores ou que causam dificuldades ou condicionam a ação para pôr em prática práticas letivas inclusivas. Salienta-se que o resultado da análise das entrevistas, através do instrumento adotado e adaptado a partir da escala de Heacox (2017), indica que um número aparentemente residual dos docentes de EFL deste estudo parece conhecer bem o conceito de DP, e recorrer à DP. Os resultados da detalhada análise do questionário não parecem comprovar o contrário.

Questão três: As dinâmicas das escolas, nomeadamente os fatores – circunstâncias, contextos, intervenientes, atitudes, práticas e tensões – são apontados pelos docentes de EFL, ora como facilitadores, ora como condicionantes da tentativa de dar resposta à diversidade na sala de aula. Com efeito, a partir da caracterização do perfil da coorte, três grandes subgrupos emergiram relativamente às condições de trabalho, apontando

para fatores facilitadores ou condicionantes. Um subgrupo de docentes de EFL que, de acordo com o indicado, parece apresentar menor carga de trabalho ao nível da prática letiva. O segundo subgrupo que emergiu diz respeito ao conjunto de docentes que parece estar sobrecarregado de trabalho. O terceiro agrupa os docentes que apresentam uma carga de trabalho intermédia comparando com os outros subgrupos. Os fatores invocados, quer como facilitadores quer como condicionantes, apontam para a carga de trabalho, a organização do trabalho, aspetos pedagógicos, as atitudes dos professores e os alunos.

Apesar de a pesquisa levada a cabo ter decorrido em contexto de pandemia e longo confinamento, e o inquérito por questionário ter sido aplicado já perto do final do ano letivo, um número razoável de docentes de EFL respondeu ao questionário online. O outro receio sentido deveu-se à extensão do questionário, que pode ter desencorajado alguns docentes de EFL a participar. Dos cerca de nove inquiridos que deixaram o seu contacto para a entrevista, seis foram, de facto, entrevistados. A transcrição das entrevistas revelou-se um trabalho muito moroso. Findas as transcrições, cinco foram usadas para o apuramento dos dados e análise dos resultados, em virtude de uma entrevistada não ter chegado a enviar o consentimento informado por escrito.

Dada a extensão do questionário, o tratamento dos dados, a análise estatística e a análise de conteúdo alongaram-se no tempo. Todo o trabalho foi realizado em detalhe para que os resultados emergissem o mais fidedignamente possível. Também o tratamento dos dados e análise das entrevistas acabou por ser longo. O fator tempo constituiu a maior barreira à conclusão do estudo. A segunda barreira foi a dimensão dos dados e resultados que acabaram por levar-nos a exceder largamente o limite de páginas do relatório.

Em contrapartida, a fonte rica de dados, obtida através de dois instrumentos de recolha, possibilitou explorar amplamente os dados apurados. As entrevistas proporcionaram o acesso direto à voz dos docentes de EFL: o relato das suas práticas pedagógicas, os seus sucessos no percurso da EI, as suas preocupações, a sua visão de aluno e de aula de língua estrangeira. A análise e a triangulação dos resultados fizeram emergir as crenças

e percepções da população do estudo, permitindo responder às três perguntas de partida.

## **IMPLICAÇÕES**

Foi possível constatar que, primeiro, um segmento da população do estudo sinaliza percepções e crenças acerca de diversidade na sala de aula que parecem enquadrar-se no modelo de educação especial anterior à implementação da EI (DL 3/2008); segundo, um elevado número de docentes de EFL não fez formação na área da inclusão, da DP ou em práticas pedagógicas inclusivas, facto que se tornou visível quando estes docentes puderam expressar-se sobre diversidade, as suas práticas letivas e os alunos-alvo relativamente à aplicação da primeira medida universal, a diferenciação pedagógica (DL 54/2018, Art.º 8.º, n.º 2, alínea *a*). Ora, estes resultados parecem apontar para a necessidade de formação nas áreas que envolvem a EI, designadamente práticas pedagógicas inclusivas.

A organização escolar foi outro aspeto bastante indicado pelos participantes, seja como facilitador seja como limitador ou condicionante, quando tentam dar resposta à diversidade. Depois de triangulados, os resultados emergentes indiciam diferentes circunstâncias profissionais e escolares, como se pode verificar no que toca às diferentes cargas de trabalho. As eventuais dificuldades e insatisfação manifestadas pelos docentes inquiridos e entrevistados parecem decorrer da cultura organizacional dos seus contextos. Este aspeto levanta a seguinte questão: como pode a escola repensar-se para aumentar a eficácia coletiva com o propósito de dar resposta a todos os seus alunos?

## **LIMITAÇÕES**

Ao nível da abrangência e profundidade, este modesto estudo apresenta limitações. Apesar de os participantes serem oriundos de diversas regiões do país, a amostra não representa o universo de docentes de EFL. Por outro lado, nem o tamanho da amostra nem o grau de fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados permitem fazer generalizações. O contexto e as circunstâncias temporais em que a investigação decorreu enquadram-na num momento temporal em que a implementação da EI é um processo em curso.

Porém, das limitações deste estudo desenham-se algumas sugestões que poderão constituir-se como pistas para estudos futuros. Para aprofundar a pesquisa, um estudo de caso possibilita focar a atenção ao nível das práticas pedagógicas inclusivas, nomeadamente a DP, através de observações sistemáticas às aulas de uma turma à disciplina de Inglês durante um período de tempo, completadas com entrevista.

Para estabelecer uma comparação, um estudo comparativo permite contrastar as práticas de DP entre dois docentes de duas disciplinas da mesma turma, por exemplo, Inglês e Matemática, ou de dois docentes de Inglês que lecionam o mesmo ano de escolaridade em duas escolas diferentes.

No sentido de alcançar uma maior abrangência, a pesquisa de práticas educativas inclusivas, com enfoque na DP, dos docentes de EFL, levada a cabo num agrupamento de escolas, permite realizar um estudo de população, dado que a amostra coincide com o universo.

Por fim, com o objetivo de identificar a operacionalização de práticas pedagógicas inclusivas relativamente à esfera da organização do trabalho, um estudo comparativo centrado nos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas de um concelho, com enfoque na visão dos respetivos diretores, possibilita estabelecer a comparação / o contraste ao nível meso.

Para finalizar, deixamos aqui uma primeira proposta a respeito da formação interna, inspirada nas práticas testemunhadas na Suíça e vivenciadas na Alemanha: consagrar um ou dois dias por ano à formação interna, no seio dos agrupamentos de escolas, de forma intencional, estruturada, dinâmica e de caráter prático, pode constituir-se como um valioso momento de partilha de práticas e de experiências muito enriquecedor. Como segunda proposta, consideramos que uma maior interação entre as Escolas Superiores de Educação e Universidades, por se encontrarem na vanguarda do conhecimento científico no domínio da educação, e todos os agentes educativos, em contexto de escola, pode revelar-se uma mais-valia para o nosso sistema educativo, acelerando o tempo que medeia a investigação e a sua tradução prática em experiências letivas concretas.

A educação inclusiva, tal como a democracia, é um processo contínuo e, portanto, inacabado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Formação de Professores para a Inclusão – Perfil de Professores Inclusivos*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Odense, Dinamarca [https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile\\_of\\_inclusive\\_teachers\\_pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_pt.pdf)

Anugerahwati, M. (2019). “Integrating the 6Cs of the 21st Century Education into the English Lesson and the School Literacy Movement in Secondary Schools”. *KnE Social Sciences*, 3(10), 165–171. <https://doi.org/10.18502/kss.v3i10.3898>

Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Editora Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Aubrey, K. & Riley, A. (2016). *Understanding and Using Educational Theories*. SAGE.

Barroso, J. (2004). “Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola”. *Princípios Gerais da Administração Escolar*. UNESP.

[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1\\_d26\\_v1\\_t06.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf)

Bates, B. (2016). *Learning Theories Simplified and How to Apply Them to Teaching*. SAGE.

Blackburn, B. R. (2019). *Rigor and Differentiation in the Classroom – Tools and strategies*. Routledge, Taylor & Francis.

Busch, B. & Watson, E. (2019). *The Science of Learning: 77 Studies That Every Teacher Needs to Know*. Routledge.

Cabral, I (2016). “Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens: da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação”. In Machado, J. & Alves, J.M. (orgs.), *Professores e Escola – Conhecimento, Formação e Ação* (pp. 112-123). Universidade Católica Editora. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22453/1/Ousar%20ensaiar.pdf>

Carvalho, R. G. (2006). “Cultura global e contextos locais: A escola como instituição possuidora de cultura própria”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 1-9. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1434GilGomes.pdf>

Carvalho, M. J. & Soares, T. (2018). "Perfil Profissional do Gestor da Escola Portuguesa". *Revista Internacional de Formação de Professores*, 3(4), 49-66.

<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1404>

Cash, R. (2017). *Advancing Differentiation – Thinking and Learning for the 21<sup>st</sup> Century*. Free Spirit Publishing.

Castagno-Dysart, Matera & Traver (2019). "The importance of instructional scaffolding". *Teacher Magazine*. [https://www.teachermagazine.com/au\\_en/articles/the-importance-of-instructional-scaffolding](https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/the-importance-of-instructional-scaffolding)

Delauney, M. (2016). *Special Educational Needs*. OUP.

Donohoo, J., Hattie, J. & Eells, R. (2018). "The Power of Collective Efficacy". *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A* 75(6), 40-44.

[https://www.researchgate.net/publication/328267721\\_The\\_power\\_of\\_collective\\_efficity](https://www.researchgate.net/publication/328267721_The_power_of_collective_efficity)

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. OUP.

Dudley, E. & Osváth, E. (2016). *Mixed-Ability Teaching*. OUP.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education (RA4AL)*. Odense, Denmark. <https://www.european-agency.org/projects/ra4al>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016). *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education – Literature Review*. (A. Kefallinou, ed.). Odense, Denmark. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Raising%20Achievement%20C2%AD%20Literature%20Review.pdf>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Key Actions for Raising Achievement – Guidance for Teachers and Leaders*. (V. Donnelly & A. Kefallinou, eds.). Odense,

Denmark. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key%20Actions%20for%20Raising%20Achievement.pdf>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Supporting Inclusive School Leadership: Policy Review*. (V. J. Donnelly, M. Turner-Cmuchal and E. Óskarsdóttir, eds.). Odense, Denmark.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019). *Teacher Professional Learning for Inclusion – Literature Review*. (A. De Vroey, S. Symeonidou & A. Watkins, eds.). Odense, Denmark.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). *Teacher Professional Learning for Inclusion – Policy Mapping Grid: Portugal*. Odense, Denmark.

Fialho, I. (2017). “A organização da escola e a promoção do sucesso escolar”. In Machado, J. & Alves, J.M. (orgs.). *Equidade e Justiça em Educação: Desafios da Escola Bem-Sucedida com Todos* (pp. 8-23). Universidade Católica Editora. [https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/321885569\\_Justicia\\_social\\_y\\_equidad\\_escolar\\_Una\\_revision\\_actual/links/5a37faeea6fddcdd41fdddec/Justicia-social-y-equidad-escolar-Una-revision-actual.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/321885569_Justicia_social_y_equidad_escolar_Una_revision_actual/links/5a37faeea6fddcdd41fdddec/Justicia-social-y-equidad-escolar-Una-revision-actual.pdf)

Franco, A. (s/d). “Carl Rogers e a Educação” - “Reflexões pessoais sobre ensinar e aprender” (1961)<sup>181</sup> e “Para além do divisor de águas: onde agora?” (1980)<sup>182</sup>. Humana: Aprendizagem Interativa. <http://humana.social/carl-rogers-e-a-educacao/>

Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra S/A.

Gaitas, S. & Morgado, J. (2010). “Educação, diferença e Psicologia”. *Análise Psicológica* 28(2), 359-375. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v28n2/v28n2a10.pdf>

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers – Maximizing Impact on Learning*. Routledge.

Heacox, D. (2002; 2006<sup>183</sup>). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto Editora.

---

<sup>181</sup> O artigo online “Carl Rogers e a educação” contém dois capítulos de duas obras de Carl Rogers: Rogers, C. (1961). “Reflexões pessoais sobre ensinar e aprender”. In *Tornar-se Pessoa*, XI.

Rogers, C. (1980). “Para além do divisor de águas: onde agora?”. In EPU *Um Jeito de Ser*, 6.

<sup>182</sup> *Idem*.

<sup>183</sup> Tradução Portuguesa da Porto Editora.

- Heacox, D. (2009, 2017). *Making Differentiation a Habit* (Updated Edition). Free Spirit Publishing.
- Heineke, A. & McTighe, J. (2018). *Using Understanding by Design in the Culturally and Linguistically Diverse Classroom*. ASCD.
- Hoogsteen, T.J. (2020). Collective efficacy: toward a new narrative of its development and role in achievement. *Palgrave Communications* (6)2, 1-7.
- Jung, L.A., Frey, N., Fisher, D. & Kroener, J. (2019). *Your Students, My Students, Our Students: Rethinking Equitable and Inclusive Classrooms*. ASCD.
- Martins, G. d'Oliveira. (coord.), Gomes, C. A., Brocardo, J. A., Pedroso, J.V., Carrilho, J. L., Ucha Silva, L. M., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Soares Calçada, M. T., Vieira Nery, R. F. & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência/DGE.  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_do\\_s\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_do_s_alunos.pdf)
- Nóvoa, A., Marcelino, F. & Ramos do Ó, J. (orgs.) (2015). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação* (2ª Ed.). Tinta da China.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. CUP.
- Pereira, F. (Coord.), Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M. & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação e Ciência/DGE.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- Perrenoud, P. (2003). "O futuro da escola nos pertence. *Folha Online [Sinapse]*, *Folha de S. Paulo*.  
<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u511.shtml>
- Prabhu, N. S. (1990). "There Is No Best Method - Why?" *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176.  
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.6857&rep=rep1&type=pdf>
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2<sup>nd</sup>. Ed.). CUP.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Charles E. Merrill Publishing Company.

Sánchez-López, C. & Young, T. (2018). *Focus on Special Educational Needs*. Oxford Key Concepts for the Language Classroom. OUP.

Schader, B. (2016). "Konkrete Unterrichtsplanung mit Bezug auf die Spezifik des herkunftssprachlichen Unterrichts". In Schader, B. (Ed.). *Grundlagen und Hintergründe - Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht - Hand- und Arbeitsbuch*. (pp. 123-128). Orell Füssli Verlag.

Sousa, D. & Tomlinson, C. A. (2018). *Differentiation and the Brain – How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom* (2<sup>nd</sup>. Ed.). ASCD.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto Editora.

Thornbury, S. (2009). Methods, post-method, and métodos. *British Council -TeachingEnglish*.  
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/methods-post-method-and-metodos>

Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J. & Cain, J.M. (2019). *Becoming a Globally Competent Teacher*. ASCD.

Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom – Responding to the Needs of All Learners*. ASCD.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom – Responding to the Needs of All Learners* (2<sup>nd</sup>. Edition). ASCD.

Tomlinson, A. C. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classroom* (3<sup>rd</sup>. Edition). ASCD.

Tomlinson, C. A. & McTighe, J. (2006). *Integrating Differentiated Instruction & Understanding by Design*. ASCD.

Tudge, J., Gray, J., & Hogan, D. (1997). Ecological perspectives in human development: A comparison of Gibson and Bronfenbrenner. In Tudge, J., Shanahan, M., & Valsiner, J. (Eds.), *Comparisons in Human Development: Understanding Time and Context*. (pp. 72–105). CUP.

Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E. & Karnik, R. B. (2009). "Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development". *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198–210. National Council on Family Relations (NCFR).

Walls, J. (2016). "A Theoretically Grounded Framework for Integrating the Scholarship of Teaching and Learning". *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 17(2), 39-49.

<https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/19217/27629>

Wiliam, D. (2018). *Embedded Formative Assessment* (2<sup>nd</sup> Edition). Solution Tree Press.

Wiliam, D. & Leahy (2015). *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms*. LSI.

Williams, M., Mercer, S. & Ryan, S. (2015). *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. OUP.

## **FONTES SECUNDÁRIAS**

Silva, M.O.E., (2011). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19(19), 119-134.

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2845>

## **LEGISLAÇÃO**

Decreto-Lei n.º 3/2008 do Ministério da Educação e Ciência. (2008). Diário da República: I Série, n.º 4/2008. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

Decreto-Lei n.º 176/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I Série, n.º 149/2012. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/176-2012-179057>

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação e Ciência. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação e Ciência. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho Normativo n.º 10-A/2018 do Ministério da Educação e Ciência. (2018). Diário da República: II Série, n.º 116/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/10-a-2018-115552668>

Lei n.º 116/2019 do Ministério da Educação e Ciência. (2019). Diário da República: I Série, n.º 176/2019. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/116-2019-124680588>

Despacho n.º 6478/2017 do Ministério da Educação e Ciência. (2017). Diário da República: II Série, n.º 143/2017. <https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>

Ministério da Educação e Ciência (2018). *Aprendizagens Essenciais, Articulação com o perfil dos alunos – 3.º Ciclo do Ensino Básico, Inglês*.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/ae\\_3oc\\_7\\_ingles.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_3oc_7_ingles.pdf)

## CONVENÇÕES

Ministério Público Portugal, Procuradoria Geral da República (2006) “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”.

[http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas\\_deficiencia\\_convencao\\_sobre\\_direitos\\_pessoas\\_com\\_deficiencia.pdf](http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf)

UNICEF (2019). “Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos” (Edição revista). Comité Português para a UNICEF. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convencao\\_o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convencao_o_dos_direitos_da_crianca.pdf)

## DECLARAÇÕES

ONU (1959). *Declaração dos Direitos da Criança* (1959). Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de novembro. Ministério da Educação e Ciência.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*.

[http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao Salamanca.pdf](http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

## FONTES DE CONSULTA

Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA P9 Eurydice) (2010). *Diferenças de Género nos Resultados Escolares: Estudo sobre as Medidas Tomadas e a Situação Actual na Europa*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação e Ciência.

[https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=diferencas\\_generos.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=diferencas_generos.pdf)

ASCD – Carol Ann Tomlinson <https://www.ascd.org/people/carol-ann-tomlinson>

Biggs, J. SOLO Taxonomy. John Biggs's Blog. (Referência a Biggs, J.B. & Collis, K. (1982). *Evaluating the Quality of learning: The SOLO Taxonomy: Structure of the Observed learning Outcome*. Academic Press.)

<https://www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy/>

British Council – BBC – Teaching English

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/planning-a-grammar-lesson>

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/test-teach->

[test#:~:text=Test%2C%20teach%2C%20test%20\(TTT,to%20practise%20the%20new%20language.](https://www.teachingenglish.org.uk/article/test-teach#:~:text=Test%2C%20teach%2C%20test%20(TTT,to%20practise%20the%20new%20language.)

CAST. “About Universal Design for Learning”

[http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.Xh3yclP7QWo,](http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.Xh3yclP7QWo)

[http://udlguidelines.cast.org/?utm\\_medium=web&utm\\_campaign=none&utm\\_source=cast-home](http://udlguidelines.cast.org/?utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_source=cast-home)

Conselho da Europa (2001). *Quadro de referência para as línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (Alves, J.M. (Direção)). Ministério da Educação: Edições ASA.

De Moura, C. B. (2018). *Funções Executivas: Fundamentos da Aprendizagem e do Comportamento*. Clube de Autores.

DGEEC (Setembro, 2020). *Perfil do Docente 2018/2019 – Análise Sectorial*. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1151&fileName=DGEEC\\_DSEE\\_2020\\_PerfilDocente1819\\_AS.PDF](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1151&fileName=DGEEC_DSEE_2020_PerfilDocente1819_AS.PDF)

DGEEC, DEGADI, Pereira, P., Abrantes, P. & Duarte, J. (2021). *Resultados escolares por disciplina – 3.º ciclo do ensino público geral - Portugal Continental - 2011/12 - 2019/20*. DGEEC. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/413/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=899&fileName=DGEEC\\_Resultados\\_por\\_disciplina\\_3ciclo\\_s.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/413/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=899&fileName=DGEEC_Resultados_por_disciplina_3ciclo_s.pdf)

DGEEC e JNE (2020). *Provas Finais e Exames Nacionais - Principais Indicadores - Ensino Básico e Secundário 2019*. Ministério da Educação e Ciência/DGE. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/principaisindicadoresprovasfinaisexamesnacionais\\_2019\\_28022020.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/principaisindicadoresprovasfinaisexamesnacionais_2019_28022020.pdf)

Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. UNESCO Publishing <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

Delors, J. (1997). *Educação: Um Tesouro por Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO, MEC, Ministério da Educação e do Desporto, Cortez Editora. [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)

Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho da Investigação – A Lógica do Processo em Ciências Sociais*. Psico & Soma.

Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC), *Necessidades Especiais de Educação 2017/2018 – Breve Síntese de Resultados*. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC\\_DSEE\\_DEEBS\\_2018\\_NEE1718\\_BreveSinte.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2018_NEE1718_BreveSinte.pdf)

Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC), *Educação em Números: Portugal 2019*. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC\\_EN2019\\_201718.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_EN2019_201718.pdf)

Edutopia.org – George Lucas Educational Foundation. <https://www.edutopia.org/>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/>, <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers>

Faria, N. (2019). “Até 2030 mais de metade dos professores vão reformar-se. CNE alerta que é preciso acautelar eventual escassez”. In *Jornal Público* (25/novembro).

<https://www.publico.pt/2019/11/25/sociedade/noticia/ate-2030-metade-professores-va-reformarse-cne-alerta-preciso-acautelar-eventual-escassez-1894919>

Fortin, M.F., Ph.D. (2003). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização* (3.ª ed.). LUSOCIÊNCIA – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Instituto Nacional de Estatística.

[https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&contecto=pi&indOcorrC od=0006271&selTab=tab0](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contecto=pi&indOcorrC od=0006271&selTab=tab0)

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning* (2<sup>nd</sup>. Ed.). Heinemann.

Marinho, S. & Mirassol, M. C. (2017). Práticas de Educação Especial: Uma Outra Visão. *Sensos-E*, 1(2). <http://sensos-e.esse.ipp.pt/?p=6548>

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO, <http://www.iteco.be/IMG/pdf/UNESCO- MORIN E. education du futur FR.pdf> ).

Observatório das Migrações. <https://www.om.acm.gov.pt/-/5->

ODS (ONU), Portugal – 4 Educação de Qualidade. <https://www.ods.pt/objectivos/4-educacao-de-qualidade/>

Pereira, P. & Baptista, J. O. (2017). *Resultados escolares por disciplina, 3.º ciclo do ensino público, 2014/2015*. DGEEC.

[https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=Resultados\\_escolares\\_por\\_disciplina\\_2014.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=Resultados_escolares_por_disciplina_2014.pdf)

Pereira, P. & Baptista, J. O. (2020). *Principais indicadores de resultados escolares por disciplina, 3.º ciclo do ensino público, série temporal 2011/12 – 2017/18*. DGEEC.

[https://www.dgeec.mec.pt/np4/413/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=899&fileName=DGEEC\\_2020\\_ResultadosDisciplinas3\\_CEB\\_S\\_.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/413/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=899&fileName=DGEEC_2020_ResultadosDisciplinas3_CEB_S_.pdf)

Pinto, P. Campos & Pinto, T. Janela (2019). *Pessoas com Deficiência em Portugal: Indicadores de Direitos Humanos 2019*. Lisboa ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

[https://paisemrede.pt/wp-content/uploads/2020/02/Relatorio\\_ODDH-2019-1.pdf](https://paisemrede.pt/wp-content/uploads/2020/02/Relatorio_ODDH-2019-1.pdf)

Pordata: Índice de envelhecimento dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: por nível de ensino – Continente (Rácio - %) *Quantos são os professores com 50 ou mais anos por 100 professores com menos de 35 anos, no ensino pré-escolar, básico ou secundário?*

Tabela:

<https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela/5813755>

Gráfico:

<https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Gr%C3%A1fico/5813756>

Fontes/Entidades: DGEEC/ME-MCTES, PORDATA (Última atualização: 2020-08-03)

Pordata: Alunos matriculados no ensino privado em % do total de alunos matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino

<https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela/5823671>

Fontes/Entidades: DGEEC/ME-MCTES, - Recenseamento escolar (Ensino Não Superior) PORDATA (Última atualização: 2021-07-01)

Santos, M.H. (2017). “Género e (In)Sucesso Escolar: Perspetivas de Professoras/es do Ensino Básico sobre Possíveis Consequências da Feminização do Ensino”. *Revista Ex Aequo*.

<https://exaequo.apem-estudos.org/files/2017-12/02-maria-helena-santos.pdf>

**Understood** (*I am a daughter with ADHD, a friend who struggles with reading, a student with dyslexia, a dad who has trouble with math, a co-worker who struggles to focus...I am Understood*). <https://www.understood.org/>

Understood. “Universal Design for Learning (UDL): What You Need to Know”.

<https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/treatments-approaches/educational-strategies/universal-design-for-learning-what-it-is-and-how-it-works>

UNESCO. <https://en.unesco.org/gem-report/sdg-goal-4>

Willis, J. (M.D., M. Ed.) (2022). *Cooperative Learning is Needed NOW More than Ever*. radteach.com. <https://radteach.com/styled-15/styled-31/index.html>

## WEBGRAFIA CONSULTADA

- Csikszentmihalyi, M. [TED Talk]. (2004, fevereiro). *Flow, the secret of happiness*. TED Talk. [https://www.ted.com/talks/mihaly\\_csikszentmihalyi\\_flow\\_the\\_secret\\_to\\_happiness?language=en](https://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_flow_the_secret_to_happiness?language=en)
- Dweck, C. [TED Talk]. (2014, dezembro 17). *The Power of believing that you can improve* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=X0mgOOSpLU&t=15s>.
- Habib, D. (Producer) [SWIFT in 60]. (2016). *Multi-tiered System of Support – Inclusive Academic Instruction* [Vídeo]. Lawrence, KS: SWIFT Center. <https://vimeo.com/103274275>
- Habib, D. (Producer) [SWIFT in 60]. (2016). *Integrated Educational Framework – Fully Integrated Organizational School Structure* [Vídeo]. Lawrence, KS: SWIFT Center. <https://vimeo.com/103282647>
- Habib, D. (Producer) [SWIFT in 60]. (2016). *Integrated Educational Framework – Strong and Positive School Culture* [Vídeo]. Lawrence, KS: SWIFT Center. <https://vimeo.com/103282647>
- Schoolwide Integrated Framework for Transformation (SWiFT). <https://swiftschools.org/swift-in-60>
- Willis, J. [Edu] (2011). *Big Thinkers: Judy Willis on the Science of Learning*. [Vídeo]. Edutopia. <https://www.edutopia.org/video/big-thinkers-judy-willis-science-learning>
- Willis, J. [Core EDtalks] (2013, abril, 12). *What can we learn from video games?* [Vídeo]. Core EDtalks. <https://edtalks.org/#/video/what-can-we-learn-video-games>

## FRISO CRONOLÓGICO

- Cruz, M., Guilherme, C. & Ribeiro, F. (2018). *Friso cronológico: marcos significativos que impulsionaram a implementação da escola inclusiva* (alargado e adaptado).

## **ANEXOS**

# ANEXO 1

## QUESTIONÁRIO

### *Impacto do Decreto-Lei 54/2018 na Prática Docente dos Professores de Língua Estrangeira*

No âmbito da Dissertação Final do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, orientada pelo Professor Doutor Mark Daubney, este questionário é parte de um estudo que tem como objetivo entender melhor alguns aspetos relativamente ao impacto do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, na prática docente.

Solicitamos gentilmente o preenchimento deste questionário, estando garantido o anonimato dos participantes.

Agradecemos a sua colaboração, que irá permitir compreender melhor alguns dos desafios atuais da prática docente.

#### **Parte 1 – Caracterização e contexto profissional**

1. Sexo      Masculino                      Feminino
2. Idade      25-35              36-45              46-55              56 ou +
3. Proveniência/Origem      Norte      Sul      Centro      Regiões Autónomas      Estrangeiro
4. Encontra-se deslocado(a)?  
    Não      Sim, - de 50 km              Sim, + de 50 km              Sim, + de 100 km
5. Situação profissional      QND              QZP              Contratado(a)
6. Perfil académico      Licenciatura      Pós-graduação      Mestrado      Doutoramento
7. Em caso de pós-graduação, mestrado ou doutoramento, em que área?
8. Tipo de escola (adiante designado por escola)  
    Agrupamento de escolas              Escola não agrupada              Escola privada  
    Escola profissional              Escola cooperativa              Escola solidária              Ensino Superior
9. Em quantas escolas (do agrupamento) leciona atualmente?      1              2              3
10. Leciona na escola sede?              Sim              Não
11. Tempo de serviço em anos      - de 5              5-10              11-20              21-30              + de 30
12. Anos de serviço na escola atual              1              2-5              6 ou +
13. Anos de escolaridade lecionados 1º 2º 3º 4º 5º 6º 7º 8º 9º 10º 11º 12º PCA PIEF CEF
14. Número de turmas lecionadas      1-2              3-4              5-6              7 ou +
15. Número máximo de alunos por turma      - de 20              20              21-25              26-30

16. Número total de alunos aproximadamente  
 4-40      41-80      81-120      121-160      161-180      + de 180
17. Quantos alunos anteriormente designados por NEE à luz do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, tem atualmente?      1-3      4-5      6-8      9-11      12 ou +
18. Direção de turma      Sim      Não
19. Quantas horas semanais despende, em média, com o trabalho de direção de turma?  
 2 horas      3-4 horas      5 ou + horas
20. Quantas horas semanais despende, em média, com planificação de aulas, correções, avaliação, e outras atividades (cargos, reuniões, etc.) inerentes à profissão docente?  
 6-7 horas      8-9 horas      10-12 horas      + de 12 horas
21. Fez formação contínua em áreas relacionadas com... Inclusão?      Diferenciação pedagógica?      Desenho Universal para a Aprendizagem?      Outro: \_\_\_\_\_  
 Não fiz formação em nenhuma das áreas referidas
22. Pretende fazer formação contínua em áreas relacionadas com...  
 Inclusão?      Diferenciação pedagógica?      Desenho Universal para a Aprendizagem?  
 Talvez Outro: \_\_\_\_\_

## Parte 2 – (Diversidade e Pedagogia Diferenciada em) Contexto escolar

Operacionalização da alínea a) A diferenciação pedagógica, Artigo 8º Medidas universais, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na escola (referindo-se a todo o tipo de escolas).

23. Foi feita uma sensibilização para a educação inclusiva na sua escola?  
 Sim      Não      Não sei
24. O conceito de diversidade tem sido discutido na sua escola?      Sim      Não      Não sei
25. Como é definida "diversidade" na sua escola?
26. A sua escola propõe um leque de possíveis ações a desencadear na sala de aula para aplicação da diferenciação pedagógica?      Sim      Não      Talvez
27. Indique resumidamente 2 a 4 exemplos concretos propostos pela sua escola para a aplicação da diferenciação pedagógica na sala de aula.

28. Como foi preparada a implementação da alínea a) A diferenciação pedagógica, Artigo 8º Medidas universais, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua escola?  
 Através de ... Reuniões gerais de docentes      Reuniões de departamento  
                   Reuniões de grupo      Reuniões de conselho de turma      Equipas de trabalho  
                   Direção da escola      EMAEI Professor      Desconheço      Outro: \_\_\_\_\_
29. Na sua escola, a operacionalização da alínea a) A diferenciação pedagógica, Artigo 8º Medidas universais, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, é feita com o suporte de documentos organizadores fornecidos pelo(a) ...      Direção da escola      Conselho pedagógico      Departamento      Grupo disciplinar      Diretor de turma      EMAEI  
 Outro: \_\_\_\_\_      Desconheço se há documentos organizadores
30. Trabalha colaborativamente na planificação de atividades contemplando a diferenciação pedagógica?      Sempre      Não      Às vezes

### **Parte 3 – (Diversidade e diferenciação pedagógica na) Prática docente**

A visão dos docentes de língua estrangeira sobre diversidade e diferenciação pedagógica.

31. Considera que a diferenciação pedagógica já fazia parte da sua prática letiva antes da promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018?      Sempre      Não      Às vezes      Não sei
32. Como caracteriza a diversidade na sala de aula? Indique 2 a 5 aspetos chave que associa à diversidade na sala de aula.
33. Indique 2 a 5 ações que planifica para dar resposta à diversidade dos seus alunos e apoiar a participação de todos nas atividades e na aprendizagem.
34. Indique alguns fatores que facilitam a sua resposta à diversidade de alunos para que todos participem nas atividades e realizem aprendizagens.
35. Indique alguns fatores que limitam a concretização da sua resposta à diversidade, para que todos participem nas atividades e realizem aprendizagens.
36. Considera que as metodologias do ensino de língua estrangeira têm mais potencial para dar resposta à diversidade de alunos? Em que medida?
37. A diferenciação pedagógica tem como alvo os alunos ditos...

com "Necessidades Educativas Especiais" (à luz do revogado Decreto-Lei 3/2008).  
com baixo aproveitamento. com baixo aproveitamento e sobredotados.  
todos os alunos. Outro: \_\_\_\_\_

#### **Parte 4 – Diversidade de alunos na sala de aula**

A aplicação na sala de aula da alínea a) A diferenciação pedagógica, Artigo 8º Medidas universais, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Indique o grau de relevância dos aspetos associados à diversidade de alunos na sala de aula: Irrelevante 1 2 3 4 Muito relevante.

38. Necessidades educativas específicas, por ex.: Perturbação de Aprendizagem Específica (Dislexia), Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (DID), baixa visão, funções executivas comprometidas, necessidades de saúde especiais (NSE), etc.
39. Grau de preparação (*readiness*) em que o aluno se encontra no momento de iniciar uma dada unidade (por ex., eventual “falta de pré-requisitos” respeitantes à temática a abordar).
40. Interesses
41. Idade
42. Género
43. Motivação
44. Ritmo de aprendizagem
45. Potencialidades (talentos, pontos fortes)
46. Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem – linguística-verbal, lógico-matemática, musical, visual-espacial, corporal cinestésica, naturalista, interpessoal, intrapessoal
47. Alunos com aproveitamento acima da média e/ou sobredotados
48. Contexto socioeconómico
49. Contexto familiar (situação familiar vivida pelo aluno)
50. Origem étnica/cultural

51. Domínio da língua portuguesa

52. Outros. Quais?

#### **Parte 4 - Diversidade de alunos e planificação (planificar para dar resposta)**

Indique a relevância dos aspetos a ter em conta quando planifica para dar resposta à diversidade de alunos na sala de aula: Irrelevante 1 2 3 4 Muito relevante.

53. Necessidades educativas específicas, por ex.: Perturbação de Aprendizagem Específica (Dislexia), Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (DID), baixa visão, funções executivas comprometidas, necessidades de saúde especiais (NSE), etc.

54. Grau de preparação (*readiness*) em que o aluno se encontra no momento de iniciar uma dada unidade (por ex., eventual “falta de pré-requisitos” respeitantes à temática a abordar).

55. Interesses

56. Idade

57. Género

58. Motivação

59. Ritmo de aprendizagem

60. Potencialidades (talentos, pontos fortes)

61. Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem – linguística-verbal, lógico-matemática, musical, visual-espacial, corporal cinestésica, naturalista, interpessoal, intrapessoal

62. Alunos com aproveitamento acima da média e/ou sobredotados

63. Contexto socioeconómico

64. Contexto familiar (situação familiar vivida pelo aluno)

65. Origem étnica/cultural

66. Domínio da língua portuguesa

67. Outros. Quais?

### **Parte 5 - Diferenciação Pedagógica: Planificação e atuação na sala de aula**

Numa escala de 1 a 5, sendo 5 “Concordo totalmente”, 3 “Não concordo nem discordo” e 1 “Discordo totalmente”, indique o grau de importância dos aspetos a considerar na planificação e atuação em sala de aula.

Discordo totalmente    1    2    3    4    5    Concordo totalmente.

#### **Expetativas e atitudes para todos os alunos**

68. Competências do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
69. Aprendizagens Essenciais
70. Expetativas elevadas (do professor em relação a cada aluno)
71. Participação de todos nas atividades
72. Ambiente de sala de aula propício para que todos os alunos se sintam seguros e possam “arriscar” na sua participação
73. Oportunidade de todos terem sucesso
74. Cumprir as planificações e o programa, e preparar para o exame
75. Ensinar o aluno e não o conteúdo

### **Parte 5 - Diferenciação Pedagógica: Planificação e atuação na sala de aula**

#### **Diversidade de potencialidades, interesses e necessidades dos alunos**

76. Motivação
77. Interesses
78. Pré-requisitos relativamente ao tema abordado (alunos podem ter diferentes graus de preparação – "readiness")
79. Potencialidades (talentos, pontos fortes)
80. Estilos de aprendizagem
81. Ritmo de aprendizagem
82. Possibilidade de escolha de materiais, tópicos ou atividades

### **Parte 5 - Diferenciação Pedagógica: Planificação e atuação na sala de aula**

#### **Aprendizagens relevantes, significativas**

83. Ligação do conhecimento académico ao “conhecimento do mundo dos alunos”
84. Abordagem culturalmente relevante e responsiva (por ex., o caso de alunos estrangeiros, de outras etnias)

- 85. Dar voz e escolha aos alunos
- 86. Aprendizagem através de projetos

## **Parte 5 - Diferenciação Pedagógica: Planificação e atuação na sala de aula**

### **Planificação e atuação**

- 87. Envolvimento dos alunos na planificação de uma aula / unidade
- 88. Adoção de metodologias variadas
- 89. Recurso a métodos pedagógicos multissensoriais
- 90. Utilização de materiais para além do manual (ex.: fotocópias, materiais manipulativos, livros, mapas, etc.)
- 91. Variedade de recursos (quadro interativo, internet, telemóveis, etc.)
- 92. Informação apresentada de formas diversificadas
- 93. Desenho de atividades diferenciadas
- 94. Aplicação da taxonomia de Bloom ou de SOLO no desenho das tarefas
- 95. Recurso a "scaffolding" (textos estruturados, organizadores gráficos, glossários, ...)
- 96. Recurso a diferentes formas sociais de trabalho durante a aula (individual, a pares, em grupo, em pleno)
- 97. Alunos agrupados de forma flexível (intencional, aleatória, por interesses, ...)
- 98. Atividades diversas que possibilitem os alunos processar a informação da forma que mais lhes convém
- 99. Formas diferentes de os alunos demonstrarem as suas aprendizagens
- 100. Estratégias de aprender a aprender (Meta-aprendizagem)
- 101. Trabalho de casa diferenciado

## **Parte 5 - Diferenciação Pedagógica: Planificação e atuação na sala de aula**

### **Avaliação formativa**

- 102. Avaliação formativa recorrente nos momentos-chave da aula
- 103. Instrumentos de avaliação formativa variados
- 104. Recurso a escalas de proficiência e de progressão na aprendizagem (por ex., o QECR para línguas) para que os alunos possam identificar o seu nível de proficiência e assumir maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem)
- 105. Feedback frequente, atempado e personalizado

106. Envolvimento dos alunos nos critérios de avaliação
107. Autoavaliação no final das atividades
108. Avaliação dos pares
109. Reflexão sobre a aprendizagem no final de cada aula
110. Monitorização da eficácia das estratégias usadas

### **Impacto do DL 54/2018 na sua prática letiva**

111. Tendo em conta a sua experiência, como descreve o impacto do DL 54/2018 na sua prática letiva?

### **Entrevista**

Para melhor compreender a prática do ensino da língua estrangeira à luz do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, ficaríamos muito agradecidos se pudesse participar numa pequena entrevista online (Zoom ou Skype).

Caso queira colaborar, deixe o seu email para contacto

Agradecemos o tempo disponibilizado. Obrigada pelo seu contributo!

Professor Orientador: Professor Doutor Mark Daubney

Aluna do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor

[https://docs.google.com/forms/d/18-sHrGS8nqIjVvzqeH\\_qdbWAqomG801buQZ1S\\_H636Y/edit](https://docs.google.com/forms/d/18-sHrGS8nqIjVvzqeH_qdbWAqomG801buQZ1S_H636Y/edit)

## ANEXO 2

### Parte 3 – Questão 32

**Quadro 61** - Caracterização de diversidade na sala de aula (68 respostas).

<p>- Dificuldade em gerir a diversidade, reação e resistência. Talvez a “matéria para dar” seja o centro e não o aluno? (2 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Impraticável. A inclusão e a diversidade é saudável mas não funciona nos moldes em que as aulas estão estruturadas e com os alunos que temos.”</li> <li>• “Mais trabalho para mim; trabalho em vão pois alguns alunos deviam ter acompanhamento especializado e não estar a ter aulas de matérias para as quais não têm qualquer apetência; não é possível acompanhar estes alunos com qualidade em turmas com mais de 20 alunos, muitos deles indisciplinados.”</li> </ul>
<p>Respostas que exprimem sentimentos de abertura face à diversidade em si e ao desafio de lidar com a diversidade  (12 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Desafio, oportunidade”</li> <li>• “Natural e importante”</li> <li>• “necessária e colaborativa”</li> <li>• “Individualidade, Respeito”</li> <li>• “Constante”</li> <li>• “Apoio, individualidade, tempo”</li> <li>• “Cada ser é único e portanto a diversidade está inerente a este aspeto.”</li> <li>• “A diversidade é para, sem questão, para respeitar, enriquece a partilhar, o contacto favorece a noção das abordagens do saber.”</li> <li>• “Respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; valorização das suas conquistas por mais ténues que sejam;”</li> <li>• “respeito pla diferença, apoio individualizado”</li> <li>• “Respeito pelas diferenças; fortalecimento das relações humanas e socais; fortalecimento da auto-estima.”</li> <li>• “Difícil responder, todos os alunos são um mundo e trazem aspectos diferentes e ideias diferentes para a sala de aula. Como leciono níveis mais avançados tenho a sorte de podermos partilhar e discutir ideias diferentes”</li> </ul>
<p>Alunos identificados como tendo “NEE”, apontando para o paradigma anterior (DL 3/2008) (5 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<b>Dificuldades</b> pedagogicas <b>Dificuldades</b> sociais”</li> <li>• “Domínio cognitivo; sociabilidade”</li> <li>• “Meninos com défice de atenção, alunos com algum tipo de deficiência.”</li> <li>• “dislexia, déficit de atenção, meios sócio-económicos distintos.”</li> <li>• “<b>Dificuldades</b> de aprendizagem, défice de atenção, problemas comportamentais.”</li> </ul>
<p>Práticas adotadas pelos inquiridos para dar resposta às dificuldades (8 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Colocar os alunos em locais estratégicos; diferentes exercícios.”</li> <li>• “Logística, apoio mais individualizado, estratégias diferentes.”</li> <li>• “Acompanhamento mais individualizado em aula (observar instruções com o aluno, dar exemplos, incentivar a escrita, dar feedback positivo sempre que se justifique)”</li> <li>• “aplicar diferentes versões de instrumentos de avaliação, de acordo com as <b>dificuldades</b> dos alunos; incentivar o trabalho colaborativo entre pares”</li> <li>• “tutoria, trabalhos de grupo”</li> <li>• “Realização de tarefas mais simples; ensino mais individualizado/« (orientação na realização das tarefas em contexto de sala de</li> </ul>

	<p>aula);reforço positivo e incentivo à participação dos alunos com mais <b>dificuldades.</b>”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Atividades adequadas às <b>dificuldades</b> de cada aluno e alunos mais fortes ao lado de alunos com <b>dificuldades.</b>”</li> <li>• “Integrar todo o tipo de aluno nas aulas, respeitando o seu ritmo de trabalho e aprendizagem e proporcionando a possibilidade de trabalharem em regime de "tutoria" (os alunos mais proficientes a nível linguístico têm como função apoiar os que evidenciam maiores <b>dificuldades</b> de aprendizagem, desenvolvendo tarefas que também ajudam a explorar as competências de ambas as partes, como forma de motivação e promoção da autoestima).”</li> </ul>
<p>Caracterização de diversidade focada em défices ou dificuldades, à exceção de 1 resposta que aponta para o grau de proficiência (7 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “insegurança, desconcentração”</li> <li>• “heterogeneidade - alunos com total capacidade de aquisição e aplicação e alunos com bastante lentidão nesta área”</li> <li>• “Diversidade nos ritmos de aprendizagem”</li> <li>• “Ritmos de aprendizagem diferentes, nível de autonomia na realização das tarefas...”</li> <li>• “capacidades, ritmos de aprendizagem diversos.”</li> <li>• “Ritmo de aprendizagem, participação, atenção/concentração, execução de tarefas, aplicação de conhecimentos”</li> <li>• “Grau de proficiência”</li> </ul>
<p>Caracterização de diversidade associada à aprendizagem. Não categoriza. Respostas à diversidade: avaliação diagnóstica, recurso a diferentes estratégias e ferramentas, atividades diferenciadas. (15 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “nunca se pode partir do princípio que uma aula é desenhada para um grupo de alunos; temos sempre de estar atentos à diversidade de todas as competências”</li> <li>• “Geralmente é possível ver no teste diagnóstico o nível de inglês dos formandos, na primeira sessão (interação entre formando e formador) é possível verificar os formandos com <b>dificuldades</b> a nível da aprendizagem, a nível de conhecimento da língua no que diz respeito à expressão escrita e oral.”</li> <li>• “Os alunos trabalham em grupo e a observação serena do seu trabalho indica invariavelmente quem necessita de diferenciação pedagógica.”</li> <li>• “Diversificação de instrumentos de avaliação; atividades-âncora; registo diário de tarefas cumpridas e não cumpridas.”</li> <li>• “Diferentes alunos requerem diferentes tratamentos/ diferentes atividades”</li> <li>• “Ritmos, capacidades, apoios diferentes”</li> <li>• “diferentes estilos de aprendizagem e diferentes métodos de ensino”</li> <li>• “variedade no acompanhamento da aula; variedade na aquisição; variedade de estratégias”</li> <li>• “Diversas estratégias aplicadas para a aquisição e compreensão de conteúdos.”</li> <li>• “materiais diferenciados, ritmos adaptados...”</li> <li>• “Atividades diferenciadas; espaços distintos”</li> <li>• “Adaptar conteúdos, experiências...”</li> <li>• “Diferentes estratégias de aprendizagens; diversidade de recursos; ritmos de aprendizagens ajustados; valorização dos interesses dos alunos...”</li> <li>• “Enquanto uns alunos respondem a perguntas sobre o texto, outros fazem o exercício com escolha múltipla e vocabulário mais simplificado, outros fazem apenas ligação de frases e outros até associam a imagem a uma ideia.”</li> <li>• “Integração de literatura, diversas ferramentas digitais, inclusão das artes, trabalho de projeto”</li> </ul>

<p>Caracterização de diversidade progressivamente mais <b>compreensiva e holística</b> tocando em diferentes aspetos da experiência humana</p> <p>(19 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ritmos de aprendizagem diferente; estilos de aprendizagem diferente”</li> <li>• “Ritmos diversos de aprendizagem, formas diversas de aprendizagem”</li> <li>• “Níveis de aprendizagem e ritmos diferentes, estilos de aprendizagem”</li> <li>• “Diferentes ritmos, diferentes estilos de aprendizagem, diferentes níveis de desempenho”</li> <li>• “Diferentes capacidades; diferentes modos de interagir; diferentes formas de aprender;”</li> <li>• “Heterogeneidade, diferente ritmos, diferentes saberes, diferentes olhares, momentos individuais”</li> <li>• “Formas de aprendizagem, de trabalho, de procura de informação, de construção do conhecimento, de avaliação.”</li> <li>• “Diferentes ritmos/diferentes personalidades/Inteligências múltiplas”</li> <li>• “Ritmos de aprendizagem diferentes e estilos de aprendizagem distintos. Raramente tenho alunos de outras culturas ou etnias.”</li> <li>• “Etnias; turmas grandes; alunos com ritmos diferentes de aprendizagem”</li> <li>• “Alunos com maneiras distintas de aprender, alunos que chegam a meio do ano letivo, alunos oriundos de outros países, alunos com <b>dificuldades</b> de aprendizagem diagnosticadas. etc.”</li> <li>• “Alunos vindos de outros países, alunos com <b>dificuldades</b> de aprendizagens, alunos cujo conhecimento é maior do que os restantes.”</li> <li>• “Alunos estrangeiros Alunos NEE Alunos não NEE mas com <b>dificuldades</b> Alunos que poderiam avançar mais rapidamente que os restantes”</li> <li>• “Estilos de aprendizagem diferentes / diferentes contextos socioculturais”</li> <li>• “diferentes origens dos alunos, idades, interesses...”</li> <li>• “<b>Dificuldades</b> de aprendizagem; ambientes familiares desfavorecidos; empatia com a disciplina; empatia com o professor; metodologias de ensino adequadas ao nível etário”</li> <li>• “Estilos de aprendizagem, origem socioeconómica, étnica e/ou cultural, motivação pessoal, pré-requisitos adquiridos, déficits vários (alunos com NEE).”</li> <li>• “Formas de aprender; enquadramento social; saberes, valores e cultura; expectativas”</li> <li>• “Coexistência de diferentes níveis de proficiência, acesso a recursos educativos em ambiente familiar, interesses, competências e talentos.”</li> </ul>
--	--

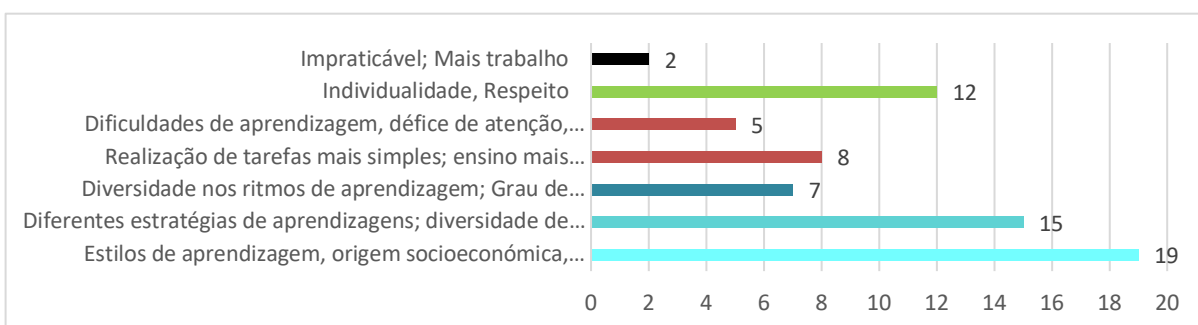


Gráfico 54 – Respostas à pergunta 32.

## Anexo 3

### Parte 3 – Questão 33

**Quadro 62** - Respostas à diversidade dos alunos para apoiar a participação de todos nas atividades e na aprendizagem (68 respostas).

<p>Impossibilidade de dar resposta à diversidade  (inquirido com 8 níveis)  (1 resposta)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Lamento mas isso <b>não é possível no contexto atual</b>, 20 a 30 alunos por turma, dou aulas a 3 ciclos, é um ideal esse porque na realidade ele não se concretiza e fica no papel. É possível deveras aplicar o decreto 54 qd se tiver 2 professores em sala de aula, ter escola em julho com turmas de reduzidas para ajudar alguns alunos a ter as competências mínimas e claro depois passá-los, é preciso mais recursos humanos e menos legislação que nunca é aplicada porque não reconhece efetivamente às necessidades da sua natureza, fica apenas para político ver, estudos na academia e arremesso político....”</li> </ul>
<p>Visão de grupo “ensinar tudo a todos como se todos fossem um só” (Barroso, 1995)  (3 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<b>Não planifico essas tarefas</b>. Adapto-as na sala de aula.”</li> <li>• “<b>Quando planifico penso no todo</b> e na aula vou atendendo ao trabalho e necessidade de cada um.”</li> <li>• “aulas e atividades”</li> </ul>
<p>Resposta assente num aspeto do processo: <b>avaliação</b>. (E a aprendizagem?) “Premiar” o bom comportamento.  (7 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A <b>avaliação</b> dos alunos que têm algum tipo de problema é feita de maneira diferente. <b>Tento</b> que todos participem nas atividades da aula.”</li> <li>• “<b>Testes</b> com algumas adaptações <b>Valorizar o empenho e o comportamento</b> Explicações da matéria mais <b>individualmente</b>”</li> <li>• “Adequação dos elementos de <b>avaliação</b>, adequação das atividades”</li> <li>• “Atividades diferenciadas, <b>testes</b> diferentes, com cotações também diferentes.”</li> <li>• “Materiais específicos; <b>testes</b> adaptados.”</li> <li>• “adaptar materiais, diversificar a <b>avaliação</b>”</li> <li>• “Dar diferentes opções ao <b>avaliar</b> (pode ser através de escrita/oralidade/gestos)”</li> </ul>
<p>Recurso a <b>terceiros</b>: Tutorias, apoio em sala de aula, coadjuvação, apoio dos pares/grupo, apoio individualizado, apoio direto  (8 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Trabalho em <b>tutoria</b> e <b>apoio</b> mais <b>individualizado</b>. quando as condições assim o permitem.”</li> <li>• “Diversificação de recursos e estratégias educativas, <b>coadjuvação</b> e/ou <b>apoio em sala de aula</b>, tarefas diversificadas, diferenciação de recursos e estratégias de avaliação, adequação de instrumentos de avaliação, <b>tutorias entre pares</b>.”</li> <li>• “fichas de trabalho e/ou tarefas diversificadas; <b>apoio</b> mais <b>individualizado</b>, constituição de <b>pares</b> de alunos...”</li> <li>• “Diferentes textos orais e escritos, <b>integração</b> dos alunos <b>NEE</b> em <b>grupos de alunos dispostos a ajudar</b>, atividades diversificadas de acordo com as <b>dificuldades</b>.”</li> <li>• “<b>Mais apoio em sala de aula</b> Fichas individuais”</li> <li>• “Mais tempo, <b>apoio de pares</b>”</li> <li>• “<b>Apoio direto</b>, fichas de trabalho”</li> <li>• “Oferta de recursos variados e adaptados aos vários estilos de aprendizagem; adaptação curricular, quando possível; simplificação/redução de conteúdos nas tarefas atribuídas; alargamento do tempo para conclusão de tarefas; atribuição de trabalho de grupo/equipa em vez de individual; <b>apoio tutorial individualizado</b>; etc.”</li> </ul>
<p>Respostas baseadas em: - Fichas ou exercícios</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Seleção do tipo de <b>exercícios</b>”</li> <li>• “reforço positivo, preparação de <b>exercícios</b> de diferentes <b>graus</b> de complexidade”</li> </ul>

<p>- Apoio individualizado (não especificamente por outra pessoa) - Progressivamente mais estratégias diferenciadoras</p> <p>(12 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “diferentes <b>fichas</b> de trabalho/ diferentes <b>tarefas</b>”</li> <li>• “Adaptação de todas as atividades”</li> <li>• “<b>Apoio</b> mais <b>individualizado</b>, elaboração de <b>materiais específicos</b>”</li> <li>• “<b>Fichas</b> de trabalho diferentes/facilitadoras da realização dos <b>exercícios</b>”</li> <li>• “<b>Fichas</b> de trabalho adequadas e respeitar os ritmos.”</li> <li>• “<b>Fichas</b> diferenciadas / opção na seleção da tarefa a realizar”</li> <li>• “<b>apoio individualizado; fichas</b> diferenciadas;”</li> <li>• “Elaboração da planificação e dos critérios de avaliação; elaboração da planta da sala de aula; preparação de atividades e <b>fichas</b> de trabalhos adaptadas; adequação das instruções dadas; seleção de <b>exercícios</b> a realizar.”</li> <li>• “<b>Fichas</b> diferenciadas, trabalhos de pesquisa sobre realidades culturais distintas.”</li> <li>• “<b>fichas</b> de trabalho extra; instrumentos de avaliação adaptados; metodologias e estratégias de ensino envolventes e criativas; maior atenção ao aluno; <b>apoio</b> mais <b>individualizado</b>, sempre que possível.”</li> </ul>
<p>Respostas à diversidade: desde tarefas e atividades simples (individuais, a pares ou em grupo) até outras mais complexas envolvendo o elemento lúdico (jogos, gamificação, filmes, músicas, aplicações tecnológicas) que convidam à inclusão</p> <p>(21 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Atribuição de <b>tarefas</b> adaptadas; <b>apoio individualizado</b>”</li> <li>• “Tipo de <b>tarefas</b>, <b>grau</b> de dificuldade”</li> <li>• “Variedade de <b>tarefas</b>, tarefas mais fáceis ou mais curtas”</li> <li>• “Realização de <b>tarefas</b> simplificadas/mais lúdicas”</li> <li>• “Diferenciar processos de aprendizagem, gerir comportamentos”</li> <li>• “<b>estratégias</b> e instrumentos diversificados”</li> <li>• “<b>estratégias</b> diversificadas e específicas; <b>uso de material específico</b>; localização do aluno em sala de aula”</li> <li>• “diversificação das <b>atividades</b>”</li> <li>• “<b>Atividades</b> e metodologias diferenciadas”</li> <li>• “adaptar às características do grupo, deixar que todos participem ativamente”</li> <li>• “trabalhos de <b>pares/</b> pequenos <b>grupos</b> (se for possível por causa da Covid-19), <b>apoio</b> mais <b>personalizado</b> do professor, <b>fichas</b> adaptadas, ...”</li> <li>• “Trabalho de <b>pares</b>, de <b>grupo</b>, <b>fichas</b> diferenciadas por níveis de exigência”</li> <li>• “Organização dos alunos pela sala, <b>trabalho em pequenos grupos</b>, orientações claras, <b>prêmios</b> e incentivo/<b>reforço positivo</b>, materiais diferenciados, <b>apoio individualizado</b> na sala de aula.”</li> <li>• “Realização de trabalhos em <b>pares</b> e em <b>grupo</b> para partilha de saberes.”</li> <li>• “simplificação de <b>atividades</b> / simplificação de orientações / verificação do entendimento das orientações dadas / trabalhos de <b>grupo</b> - partilha de conhecimento”</li> <li>• “<b>Trabalho colaborativo</b> entre alunos”</li> <li>• “Questionários que obriga os formandos a colocarem perguntas aos colegas; descrição de imagens - descobrir as diferenças entre duas imagens.”</li> <li>• “Preparo <b>exercícios extra</b> para alunos que terminam rapidamente as propostas de trabalho. Procuo diversificar materiais (vídeos, áudios, jogos...)”</li> <li>• “<b>trabalho colaborativo</b>, jogos de equipa, canções associadas a motricidade...”</li> <li>• “<b>Atividades</b> lúdicas; "gamificação" de conteúdos; diversificação nos skills...respeitando sempre os ritmos de aprendizagem.”</li> <li>• “<b>Tarefas</b> diferentes com finalidades semelhantes; abordagem de conceitos gramaticais através de filmes e músicas; uso de aplicações tecnológicas”</li> </ul>
<p>Respostas diferenciadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Caminhos variados para chegar a mesma meta, tarefas diferentes, estratégias e instrumentos de avaliação diversos”</li> </ul>

<p>crescentemente mais integradas e holísticas, fruto de reflexão e planificação</p> <p>- Planificação intencional do desenvolvimento de competências</p> <p>- Crescente envolvimento dos alunos através de reflexão</p> <p>- Verificação das aprendizagens e feedback</p> <p>Diversificação de estratégias com exemplos concretos</p> <p>(16 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Diferentes atividades; diferentes questões colocadas oralmente; utilizar diversas maneiras de explicar um conteúdo.”</li> <li>• “Fichas diferenciadas, solicitação oral diferenciada, seleção de determinada questão para um aluno específico, reformulação da explicação de conteúdos ou conceitos (recurso à língua materna uma vez que leciono Inglês), distribuição de outras tarefas a alunos "avançados"..."</li> <li>• “<b>Dois professores</b> a partilhar a leção de conteúdos; criar dinâmicas de integração (os alunos de etnia cigana registam falta de assiduidade): aproveitar a presença de alunos para, por exemplo, ler o Diário de Anne Frank e falar do Holocausto; <b>desenvolvimento de projetos</b> que integram alunos de diversas turmas”</li> <li>• “Atividades que dão a conhecer as culturas dos alunos oriundos de outros países, atividades que vão ao encontro de alunos com dificuldades, atividades e <b>projetos desafiantes para aqueles que aprendem mais facilmente.</b>”</li> <li>• “Adequar os vários instrumentos de trabalho às capacidades de cada grupo de alunos, de acordo com as suas capacidades e com as competências que <b>pretendo que desenvolvam</b> / aprofundem (comunicativa, intercultural, estratégica) e dependendo do tipo de tarefa (de compreensão/produção oral/produção escrita).”</li> <li>• “Enquanto uns alunos respondem a perguntas sobre o texto, outros fazem o exercício com escolha múltipla e vocabulário mais simplificado, outros fazem apenas ligação de frases e outros até associam a imagem a uma ideia.”</li> <li>• “vários inputs da matéria que quero ensinar - escrito, video, audio (songs e chants), "hands on", escrita guiada, complemento com pistas ou palavras dadas, assinalar a bold palavras chave em instruções, verificação dada pelo exemplo do entendimento de instruções pelos alunos, Posters na sala de aula feitos pelos alunos com auxiliares de memória. etc.”</li> <li>• “<b>Planifico</b> dando oportunidade a que cada um partilhe um pouco de si (o que quiser partilhar), aproveitando o enquadramento dos diversos temas trabalhados e conteúdos programáticos; planifico com atenção aos diferentes tipos e ritmos de aprendizagem”</li> <li>• “Promoção de partilha de ideias e debates; trabalhos de pares e pequenos grupos; uso de atividades- âncora; <b>responsabilizar e implicar os alunos no processo de aprendizagem</b>; promoção de atividades diferenciadas por tempo.”</li> <li>• “Através da <b>autoavaliação contínua</b> dos alunos vários materiais de apoio são disponibilizados para fortalecer o tempo de estudo autónomo na sala de aula e assim consigo apoiar os alunos com maiores dificuldades.”</li> <li>• “<b>Verificar e analisar</b> dúvidas, estabelecer estratégias pedagógicas e proporcionar a <b>comunicação.</b>”</li> <li>• “utilizar materiais diversificados, de graus de dificuldade diferentes; realizar exercícios de <b>verificação</b> da aquisição de aprendizagens, com <b>feedback</b> imediato.”</li> <li>• “Criação de instrumentos de aprendizagem com diferentes graus de dificuldade; <b>reflexão em conjunto para prevenir</b> eventuais dúvidas e <b>discussão das várias etapas</b> da resolução das tarefas.”</li> <li>• “Formas de aprendizagem, de trabalho, de procura de informação, de <b>construção do conhecimento</b>, de avaliação.”</li> <li>• “Ensino <b>multimodal</b> e <b>multissensorial</b>, eliminação de barreiras de aprendizagem com muito cuidado com a tipologia de instruções,”</li> </ul>
--	---

## Anexo 4

### Parte 3 – Questão 34

**Quadro 63** - Fatores que facilitam a sua resposta à diversidade de alunos para apoiar a participação de todos nas atividades e na aprendizagem (68 respostas).

<p>Condições de trabalho:</p> <p>Nº de turmas/níveis</p> <p>Nº de alunos/turma</p> <p>(In)disciplina e autonomia dos alunos</p> <p>Colaboração</p> <p>Todo o tipo de recursos, incluindo fotocópias</p> <p>(15 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Número de alunos reduzido por turma; turma <b>sem indisciplina.</b>”</li> <li>• “número reduzido de alunos por turma, <b>turmas calmas</b>, alunos bastante autónomos”</li> <li>• “Motivação e autonomia dos alunos <b>Turma sem problemas de indisciplina</b> Turmas com jumento reduzido de alunos”</li> <li>• “Nº mais reduzido de alunos na turma”</li> <li>• “numero reduzido de alunos por turma”</li> <li>• “Turmas reduzidas”</li> <li>• “diminuição do n.º de alunos por turma, diminuição do grau de exigência, estabelecimento de objetivos diferenciados”</li> <li>• “Turma reduzida, coadjuvações.”</li> <li>• “Turmas reduzidas, espaços adequados, apoio de outros professores”</li> <li>• “Turma reduzida em nº de alunos; espaços físicos apropriados à aprendizagem; uso das tecnologias; <b>gestão e autonomia na planificação das minhas aulas...</b>”</li> <li>• “Trabalho em tutoria”</li> <li>• “<b>Clima tranquilo</b>; turmas com menor numero de alunos; trabalho colaborativo em CT”</li> <li>• “Turmas mais pequenas, colaboração dos Encarregados de Educação, trabalho colaborativo”</li> <li>• “Turmas mais pequenas, acesso à internet de qualidade aceitável, existência de computador e projetor multimédia, possibilidade de fotocopiar materiais gratuitamente, número de turmas/níveis não muito elevado.”</li> <li>• “quadros interativos e acesso a equipamento digital.”</li> </ul>
<p>Expressão de aceitação e de afetividade</p> <p>(14 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tenho um filho deficiente o que me faz muito atenta à diferença.”</li> <li>• “A minha consciência de que todos somos diferentes e todos devemos ter oportunidade de evoluir e concretizar os nossos sonhos.”</li> <li>• “A aceitação da diversidade pelas turmas é muito importante”</li> <li>• “o fator principal é o gosto pelo sucesso dos alunos. Como leciono em vários ciclos, percebo que as lacunas na aprendizagem de base prejudicam o aluno ao longo de todo o seu percurso e vários ciclos. Não gosto de deixar ninguém para trás.”</li> <li>• “Empatia, apoio individualizado e incentivo/motivação para o trabalho”</li> <li>• “Reforço positivo, adequação das tarefas aos diferentes ritmos...”</li> <li>• “Tentativa de incluir as diferentes formas de aprendizagem, disposição para a motivação dos alunos, resiliência”</li> <li>• “Boa disposição; simpatia e aspeto lúdico de exercícios”</li> <li>• “Muito boa vontade, aceitação e adaptação de conteúdos e abordagens adequadas e sempre ouvir os alunos sem diferenciação.”</li> <li>• “Aposta da escola na valorização individual, no fortalecimento das relações, da auto-estima, na valorização e atenção ao envolvimento de todos e de cada um”</li> <li>• “Baseado-me no bom senso adapto a minha exigência ao que acho que os alunos são capazes de fazer.”</li> <li>• “Dar apoio individualizado”</li> <li>• “Flexibilidade/objetivos”</li> <li>• “Adequações”</li> </ul>

<p>Aspetos da diferenciação pedagógica</p> <p>(13 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Intervenção em pequenos grupos”</li> <li>• “Trabalho de grupos e pares”</li> <li>• “Dar tempos diferentes e atividades diversificados.”</li> <li>• “Dar um determinado tempo para que todos os formandos consigam entregar o trabalho proposta a tempo e horas. Praticar na plataforma TEAMS os passos a seguir para abrir um documento ou para preencher um documento, fazê-lo com o ecrã partilhado de forma que todos consigam acompanhar.”</li> <li>• “Formas de aprendizagem, de trabalho, de procura de informação, de construção do conhecimento, de avaliação.”</li> <li>• “propostas de trabalho com diversos suportes”</li> <li>• “Participação ativa de todos os alunos”</li> <li>• “a faixa etária com que trabalho permite-me utilizar estratégias muito diversificadas e motivadoras”</li> <li>• “criar neles a motivação intrínseca / evitar aulas expositivas / sts hands on the dough”</li> <li>• “Realização de atividades motivadoras e diversificadas que despertem a atenção e motivação constantes; reforço positivo e aceitar que todos t~Em ritmos de aprendizagem diferentes.”</li> <li>• “Tento aplicar atividades que vão ao encontro de vários estilos de aprendizagem- motora, visual, auditiva, reflexiva, ...”</li> <li>• “Modelo cooperativo de aprendizagem”</li> <li>• “Instruções bem organizadas e scaffolding”</li> </ul>
<p>Organização do trabalho</p> <p>Ambiente</p> <p>Colaboração</p> <p>Formação</p> <p>(9 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “bom ambiente e espírito de entreajuda”</li> <li>• “ajuda de um outro colega na sala de aula”</li> <li>• “Colaboração da EMAEI e técnicos, professores coadjuvantes, boa relação entre pares e com docentes”</li> <li>• “reuniões de articulação curricular com colegas com quem partilho os mesmos níveis; colaboração dos professores de Educação Especial.”</li> <li>• “Colaboração de outros professores, nomeadamente da Educação Especial; coadjuvação em sala de aula”</li> <li>• “Ter alguma <b>autonomia pessoal para adaptar o ensino às necessidades dos alunos</b>, mediante discussão em sede de grupo disciplinar; a ajuda sempre constante e pronta da EMAIE no que respeita ao feedback sobre cada caso NEE; haver suficientes propostas de medidas de inclusão para ir experimentando, no caso das anteriores não resultarem, etc.”</li> <li>• “O acompanhamento na realização das mesmas feito por mim e/ou pelos colegas (pares pedagógicos)”</li> <li>• “Boa relação com os titulares e frequência de algumas ações que me dão algumas estratégias”</li> <li>• “Verificar individualmente e corrigir, se necessário, a resposta do aluno antes de o expor, sem que esteja preparado para responder perante todos; ter na minha sala de aula o /a colega de educação especial a acompanhar os alunos que requerem uma maior atenção.”</li> </ul>
<p>Colaboração: o aluno, os pares/a turma, os EE</p> <p>Relação pedagógica professor-aluno</p> <p>(9 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Colaboração do aluno, o que nem sempre existe.”</li> <li>• “Cooperação entre alunos, bom ambiente de sala de aula e empatia”</li> <li>• “A colaboração dos alunos com mais facilidade de aprendizagem, o sentido de entre-ajuda no grupo-turma...”</li> <li>• “Ajuda de alunos com menos dificuldades, diferentes exercícios.”</li> <li>• “Apoio dos pares”</li> <li>• “Apoio dos pares”</li> <li>• “a interajuda na turma”</li> <li>• “acompanhamento em casa; motivação intrínseca; apoio inter pares”</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Relação pedagógica professor-aluno; envolvimento e cooperação da família e de outros professores da turma; recursos tecnológicos; materiais apelativos (Lúdico-didáticos);”</li> </ul>
<p>Atividades e recurso às tecnologias</p> <p>(3 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A diversidade de materiais online”</li> <li>• “Conhecimento de diversas ferramentas digitais e sites de materiais”</li> <li>• “Utilização de tecnologias, recetividade á aprendizagem, adaptação das atividades às competências dos alunos, ...”</li> </ul>
<p>Não há fatores facilitadores</p> <p>(5 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sou professora de Inglês e estou acostumada a ter diferentes alunos com diferentes dificuldades e formas de aprendizagem.”</li> <li>• “A capacidade de adaptação às várias realidades.”</li> <li>• “Não tenho. Apenas o meu trabalho pessoal”</li> <li>• “Nenhum.”</li> <li>• “Não há. Os alunos recusam trabalhar”</li> </ul>

## Anexo 5

### Parte 3 – Questão 35

**Quadro 64** - Fatores que limitam a concretização da resposta à diversidade na sala de aula (68 respostas).

<p><b>Elevado nº de alunos/Professor</b>  (3 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O número de alunos”</li> <li>• “excesso de alunos, turmas muito agitadas, excesso de solicitações por parte dos alunos”</li> <li>• “Número elevado de alunos, sobretudo se necessitam de estratégias muito diferenciadas”</li> </ul>
<p><b>Elevado nº de alunos/Turma e falta de autonomia dos alunos</b>  (17 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Turmas com 30 alunos.”</li> <li>• “Turmas enormes”</li> <li>• “Número elevado de alunos por turma”</li> <li>• “elevado número de alunos por turma”</li> <li>• “numero elevado de alunos por turma”</li> <li>• “Turmas grandes”</li> <li>• “Elevado número de alunos na sala”</li> <li>• “O elevado número de alunos por turma, ainda que, em algumas situações, algumas turmas (supostamente) devessem ter menos alunos.”</li> <li>• “As turmas grandes; as turmas mistas (3º e 4º ano juntos)”</li> <li>• “O excessivo nº de alunos por turma, a burocracia”</li> <li>• “Turmas com muitos alunos em que é difícil dar a alguns o tempo que necessitam sem que outros atropelam a resposta que está a demorar.”</li> <li>• “O número elevado de alunos por turma que precisam de atenção individualizada”</li> <li>• “existência de muitos alunos sem qualquer autonomia numa turma”</li> <li>• “Reduzida autonomia na realização das tarefas, nº de alunos por turma e exigência de atenção por parte dos outros alunos”</li> <li>• “turmas extensas, com vários alunos com necessidades específicas; dificuldades de autonomização de alguns alunos (dependem bastante da ajuda do professor e tendem a interromper o trabalho quando têm que tentar realizá-lo autonomamente).”</li> <li>• “Turmas muito grandes, demasiado alunos com necessidades nas turmas, falta de colaboração de encarregados de educação que só exigem, falta de materiais disponíveis para as várias problemáticas....”</li> <li>• “Elevado número de alunos por turma, indisponibilidade ou incapacidade para o acompanhamento por parte dos Encarregados de educação.”</li> </ul>
<p>Associada às turmas grandes, a <b>indisciplina</b>  (4 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Excesso de alunos por turma e existência de indisciplina.”</li> <li>• “O elevado número de alunos por turma; a indisciplina; a falta de apoio por parte da educação especial.”</li> <li>• “Quando as turmas são bastante heterogéneas e há problemas comportamentais associados não permite um acompanhamento mais individualizado.”</li> <li>• “Indisciplina, resistência à minha intervenção, inércia dos alunos...”</li> </ul>
<p><b>Burocracia</b> (2 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “burocracia”</li> <li>• “Tenho aulas em regime semestral; elevada burocracia na escola”</li> </ul>
<p>Falta de <b>tempo</b>  (4 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Falta de tempo”</li> <li>• “Falta de tempo”</li> <li>• “Falta de tempo na sala de aula para responder às necessidades destes alunos.”</li> <li>• “tempo útil que é escasso”</li> </ul>
<p>Excessiva <b>carga de trabalho</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Falta de tempo entre as aulas”</li> </ul>

(5 respostas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ter 4 níveis de inglês diferentes para lecionar, ter 9 turmas e mais de 150 alunos”</li> <li>• “Turmas numerosas, muitos alunos, níveis e turmas.”</li> <li>• “Apoios em materiais e excesso de horas lectivas.”</li> <li>• “A não existência das condições referidas no número anterior.” (cf. 34: “Turmas mais pequenas, acesso à internet de qualidade aceitável, existência de computador e projetor multimédia, possibilidade de fotocopiar materiais gratuitamente, número de turmas/níveis não muito elevado.”)</li> </ul>
<p>Extensão do programa</p> <p>Carga horária da disciplina</p> <p>(6 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Muitos conteúdos a lecionar e falta de tempo”</li> <li>• “Pouco tempo de aulas para os conteúdos a dar.”</li> <li>• “Programas demasiado ambiciosos e pouco funcionais; interesses divergentes ente pares; alguma iliteracia digital por parte dos alunos.”</li> <li>• “grande número de alunos por turma; grande heterogeneidade; extensão dos programas”</li> <li>• “Carga horária da disciplina, falta de tempo na aula para dar mais atenção, falta de recursos”</li> <li>• “Constrangimentos normativos, programáticos e a avaliação externa.”</li> </ul>
<p>Escola: escassez de recursos materiais, tecnológicos e humanos</p> <p>Alunos: carência de recursos</p> <p>(6 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Poucos recursos de algumas escolas”</li> <li>• “carência de recursos tecnológicos”</li> <li>• “Não haver professores nem salas suficientes.”</li> <li>• “salas de aula desadequadas, turmas grandes demais, falta de meios informáticos.”</li> <li>• “Falta de material dos formandos: por vezes os formandos não têm internet em casa, não têm telemóvel ou computador portátil para poderem trabalhar no TEAMS na formação à distância.”</li> <li>• “Número excessivo de alunos por turma, alunos oriundos de meios desfavorecidos sem acesso à informação digital.”</li> </ul>
<p>Aspetos pedagógicos e outros argumentos</p> <p>(3 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tudo igual ao mesmo tempo para todos”</li> <li>• “O fator limitante é o número de alunos por turma, os alunos de hoje não são os mesmos de há 30 anos - é preciso atividades mais curtas ou centradas em projetos onde trabalham vários processos de aprendizagem mas para isto ser avaliado e o prof. Dar feedback não pode estar sujeito a um programa denso de conteúdo de um índice remissivo, e os exames tem q avaliar de um modo genérico (escola obrigatória) Formas de pensar e interpretar e não específicas a determinados conteúdo como se tivesse a fazer uma prova específica. Refiro-me Ao exame nacional português e matemática que é mais uma específica do que um exame a capacidade daquele cidadão estar pronto para a vida ativa”</li> <li>• “Evitar dar atenção e estimular apenas os alunos que aprendem com facilidade; realizar uma ficha de trabalho/teste destinada a todos os alunos; não valorizar os pequenos sucessos dos alunos com dificuldades.”</li> </ul>
<p>Imputável aos alunos e à diversidade</p> <p>(9 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ritmos de aprendizagem”</li> <li>• “A diferença dos ritmos de aprendizagem”</li> <li>• “O grau de autonomia do aluno”</li> <li>• “Fraco conhecimento da Língua Portuguesa em termos formais; Dificuldade em focar-se nas tarefas propostas; fraca autonomia; Problemas comportamentais;”</li> <li>• “heterogeneidade dos grupos, falta de curiosidade científica, imaturidade”</li> <li>• “fraca autoestima do aluno/ grupos ou pares em que se incluam alunos muito bons (porque estes inibem a progressão dos alunos c/ necessidades educativas)”</li> <li>• “A falta de empenho demonstrada por alguns alunos, falta de assiduidade de alguns alunos”</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não trabalham, não percebem o que lhes é apresentado, temos que os convencer que sabem alguma coisa, mas isso dura só um minuto. Desistem com facilidade ou nem iniciam as atividades.”</li> <li>• “Alunos inseridos em turmas grandes; alunos preguiçosos e encarregados de educação oportunistas.”</li> </ul>
<p><b>Problemas ao nível da organização</b></p> <p>Associado ao elevado número de alunos por turma, insuficiente <b>colaboração, comunicação, agilização</b> (rigidez institucional e/ou da organização escolar)</p> <p>(7 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “nº alunos na turma, inexistência de apoio por colegas do 910”</li> <li>• “turmas muito grandes; ausência de trabalho colaborativo.”</li> <li>• “A quantidade de aluno por turma e a ausência de ajuda por parte de outros profissionais da educação dentro da sala de aula.”</li> <li>• <b>“Falta de trabalho colaborativo entre os docentes”</b></li> <li>• “Número de alunos por turma; problemas de indisciplina; falta de recursos tecnológicos da escola; <b>falta de comunicação e colaboração entre professores</b>”</li> <li>• “Falta de interesse de colegas em articular/colaborar com a minha disciplina. Falta de recursos das escolas: Em algumas não há projetores, computador na sala, leitor de CDs na escola para todas as turmas. Falta de passagem de informação aos Encarregados de Educação, <b>entranças a atividades fora da sala de aula.</b> (...)”</li> <li>• “A falta de assiduidade de alguns alunos (se faltam, não há medidas a aplicar...); a morosidade dos processos, sobretudo no início do ano; as turmas demasiado grandes; a falta de mais recursos tecnológicos; a falta de outros espaços/recursos mais motivadores para alguns alunos, etc.”</li> </ul>
<p><b>Resistência dos colegas</b></p> <p>(2 resposta)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A dificuldade em explicar a outros professores que é importante ajudar um aluno com dificuldades.”</li> <li>• “Considerar que incluir nas turmas alguns alunos "NEE" não é inclusão”</li> </ul>

## Anexo 6

### Parte 3 – Questão 36

**Quadro 65** - Percepção dos participantes relativamente ao potencial das metodologias do ensino de língua estrangeira para dar resposta à diversidade (68 respostas).

<p><b>Sim</b></p> <p>A natureza do ensino de língua estrangeira: competências transversais (interculturalidade, comunicação, colaboração, criatividade); atividades; recursos; competências multimodal e multisensorial; metodologias centradas no aluno, variedade, materiais e meios apelativos</p> <p>(34 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sim”</li> <li>• “Sim .”</li> <li>• “Sim, permitindo mais dinamismo, colaboração e criatividade.”</li> <li>• “Visto que a aprendizagem de uma língua estrangeira já implica a aceitação de pessoas que falam uma língua diferente e têm uma cultura também distinta, considero que sim.”</li> <li>• “Sim, na medida em que desenvolvem competências de comunicação e relacionamento social.”</li> <li>• “Sim pela sua própria componente comunicativa.”</li> <li>• “Sim. Atividades de interação oral”</li> <li>• “Sim, pela. diversidade de atividades motivadoras que temos ao nosso dispor”</li> <li>• “sim, permitem uma grande diversidade de tarefas”</li> <li>• “Sim pela grande diversidade de atividades possíveis”</li> <li>• “sim, devido ao vasto leque de tarefas e à diferente valorização de diferentes competências”</li> <li>• “sim. Muitos recursos disponíveis”</li> <li>• “sim porque há uma variedade de recursos a utilizar”</li> <li>• “Sim, nomeadamente o Inglês por ainda ser considerado "um mal necessário!"; pela variedade de recursos existentes para variar estratégias...”</li> <li>• “No geral, sim - temos ao dispor vários tipos de materiais que são potencialmente motivadores para os alunos (música; trailers de filmes, entre outros)”</li> <li>• “Sim. Há uma grande variedade de atividades que é possível realizar na aula com recurso a canções, filmes, jogos, etc.”</li> <li>• “Sim, porque podemos recorrer a som (canções...), imagem (foto, vídeo...) ou texto (blog, mensagens...); a temas diversos que vão ao encontro dos interesses dos alunos; a uma multiplicidade de tarefas (jogos...)”</li> <li>• “Sim, porque nas línguas estrangeiras sempre se recorreu a instrumentos e recursos mais diversificados e menos expositivos (vídeos, jogos interativos, audição de diálogos, canções, etc., e mais recursos visuais - desenhos, bonecos, plantas de espaços, flash cards e outros).”</li> <li>• “Sempre; diversidade de recursos e estratégias usadas; temas abordados”</li> <li>• “Porque suscitam muita diversidade de estratégias que assim acomodam a variedade de situações.”</li> <li>• “Tem abordagens mais lúdicas e diversificadas para cada conteúdo do currículo”</li> <li>• “Sim, pois trabalhamos por competências.”</li> <li>• “Sim, porque são avaliadas várias competências separadamente e cada aluno pode ter mais dificuldade numa ou outra competência, mas também tem mais facilidade noutras.”</li> <li>• “Sim, sem dúvida. O facto de ensinarmos por domínio e não por conteúdo, permite maior flexibilidade e facilidade em dar resposta a essa diversidade.”</li> <li>• “sim, pelo cariz prático e individualizado da disciplina.”</li> <li>• “Sim, porque temos consciência de que temos de cultivar uma abordagem em que os alunos consigam cada vez mais gerir a própria aprendizagem, pensar sobre a sua melhor forma de aprender, desenvolvendo competências de metacognição...”</li> </ul>
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sim. Por si só, é uma língua, portanto a aprendizagem dá-se em forma de espiral, pelo que os conteúdos são normalmente uma retoma e um aprofundar do que já foi trabalhado. Trabalha-se muito à base de repetition drills, outro fator que ajuda os alunos a interagir oralmente com mais à vontade. Os recursos usados, normalmente mais lúdicos (Vídeos/filmes/canções/jogos), são promotores de uma maior motivação para a aprendizagem.”</li> <li>• “Sim. O trabalho colaborativo, recorrendo à metodologia de trabalho de projeto, eTwinning, por exemplo, Flipped Classroom, articulação de conteúdos parece-me que tem tido mais visibilidade na minha escola do que o trabalho desenvolvido noutras disciplinas.”</li> <li>• “Sim, porque já há décadas que trabalhamos em ensino diferenciado e os nossos manuais já estão preparados para isso. Por outro lado, as novas tecnologias são parceiros incríveis.”</li> <li>• “Sim, pois tem abordagens diferenciadas e metodologias ativas com trabalho de pares, grupo e role-play.”</li> <li>• “Sim é multimodal e multissensorial por natureza”</li> <li>• “Sim, porque existem muitas formas de abordar o mesmo conteúdo.”</li> <li>• “sim, utilizando metodologias centradas no aluno e no TPR, por exemplo, permitem chegar mais facilmente a todos os alunos”</li> <li>• “Sem dúvida! A diferenciação pedagógica faz parte da prática diária do professor de LE (Em abono da verdade, muitos não a põem em prática!) mas ao menos estudaram e tiveram uma vez na vida exemplos de práticas corretas. A abertura à interculturalidade existe nas línguas estrangeiras pela sua natureza!”</li> </ul>
<p><b>Sim implícito</b></p> <p>Embora sem chegar a dizer “Sim”, as respostas têm um cariz positivo, aludem a aspetos vantajosos (9 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Têm um leque vasto de hipóteses para avaliar: imagens/áudios/textos---”</li> <li>• “No ensino da língua estrangeira é possível trabalhar com a audição, a expressão oral, a expressão escrita e visual de forma a favorecer da melhor forma a aprendizagem dos formandos.”</li> <li>• “O facto de a aprendizagem ser feita segundo os diferentes SKILLS”</li> <li>• “Variedade de skills a trabalhar”</li> <li>• “Pela minha aposta na oralidade”</li> <li>• “Maior recurso à expressão oral”</li> <li>• “A diversidade que permite facilita a adequação aos alunos”</li> <li>• “A multiplicado de atividades possíveis pode conseguir chegar a uma maior diversidade de alunos”</li> <li>• “Por ser um ensino mais centrado no aluno”</li> </ul>
<p><b>Talvez</b></p> <p>Uns alegam dependência do aluno ou grupo de alunos. Outros justificam com o professor ou as metodologias do professor (8 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sim e não. Um <b>aluno</b> com limitações expressivas no âmbito da aprendizagem tem dificuldades acrescidas na aprendizagem da LE, o que afeta sobejamente qualquer metodologia que possa ser adotada.”</li> <li>• “Depende de cada <b>aluno</b>”</li> <li>• “Depende muito da conjugação de <b>alunos</b> em cada <b>turma</b>. Por vezes é muito difícil desenvolver a oralidade em alunos que têm muito medo de se expor.”</li> <li>• “Não mais do que outras disciplinas. Não depende da disciplina, depende das <b>metodologias</b> que o professor implementa.”</li> <li>• “Possivelmente, na medida em que se enquadram num variado leque de atividades e <b>metodologias</b> que acabam por ser mais abrangentes.”</li> <li>• “Não necessariamente. Tudo depende das <b>dinâmicas</b> que conseguimos gerar.”</li> <li>• “Não sei se é isso. O <b>professor</b> é que tem que chegar a todos e procurar formas de aí chegar”</li> <li>• “<b>Sim</b>, existe muita diversidade, <b>mas</b> o <b>professor</b> e a maneira como usa essas <b>metodologias</b> é determinante nessa resposta aos alunos.”</li> </ul>
<p><b>Não sei</b></p> <p>Ceticismo (3 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não sei”</li> <li>• “Sinceramente, não sei bem...”</li> <li>• “Não sei se é isso. O professor é que tem que chegar a todos e procurar formas de aí chegar”</li> </ul>
<p><b>Não</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não.”</li> </ul>

<p>6 inquiridos invocam o aluno. As metodologias do ensino de língua estrangeira <b>não</b> têm mais potencial para dar resposta à diversidade de alunos. A diversidade de alunos é apontada como obstáculo/ razão para não ser possível “dar resposta à diversidade” (14 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não.”</li> <li>• “não”</li> <li>• “Não”</li> <li>• “não.”</li> <li>• “Não! Acho que o potencial é o mesmo!”</li> <li>• “Não, embora reconheça que certos recursos usados no ensino da língua estrangeira sejam mais aliciantes.”</li> <li>• “Não. É quase <b>impossível apoiar de forma diferenciada</b> alunos durante 1 h juntamente com outros 23 ou 24.”</li> <li>• “Não, as <b>metodologias</b> mais inovadoras já estão <b>ultrapassadas</b> quando finalmente chegam às salas de aula.”</li> <li>• “Não. Alguns <b>alunos NEE</b> rejeitam a Língua Estrangeira pois não entendem o que é dito.”</li> <li>• “Não. Todos os <b>alunos</b> são <b>diferentes</b> e chegam a patamares de desenvolvimento diferentes na sua competência comunicativa. Existem múltiplos fatores que interferem com esse desenvolvimento que não é linear para ninguém.”</li> <li>• “Não. Uma língua estrangeira é algo estranho para <b>eles</b>, não retêm vocabulário nenhum independentemente da metodologia.”</li> <li>• “não. As <b>dificuldades</b> não se esbatem no contexto de uma aula de LE.”</li> <li>• “Não, por vezes a <b>distância entre saberes</b> é muito grande o que não permite chegar a todos da mesma forma...”</li> </ul>
--	--

## Anexo 7

### Questão 111 (Facultativa)

**Quadro 66** - Impacto do DL 54/2018 na prática letiva dos inquiridos (53 respostas).

<p>Descrença (3 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tudo o que está preconizado neste DL já era feito por qualquer profissional digno desse nome. Mas era combinado com rigor e responsabilidade (conquanto esses valores já viessem a ser esvaziados de significado há alguns anos!). O DL veio apenas encher-nos de papéis, triplicar o trabalho, facilitar as passagens, (quase) inviabilizar o chumbo, legalizar a ignorância, desresponsabilizar alunos, enganar pais incautos, contribuir para uma sociedade esquecida dos deveres, apenas preocupada com os direitos, mais violenta e agressiva por não estar habituada a ouvir NÃO! Todos se acham no direito de...ao abrigo do DL n.º...E os professores, quando não conseguem estimular quem não quer ser estimulado, é porque são incompetentes, desinteressados, preguiçosos. Nós, professores, também precisamos de um DL 54 para nos aliviar a angústia, suavizar a revolta e ajudar neste "faz de conta" que é o ensino. ENSINO!... Que a educação está em CASA! Já agora, só por curiosidade: na minha escola dizem que a designação "Educação Especial" está ultrapassada! Agora é "Educação inclusiva"!!!” (R57)</li> <li>• “Não há condições para o implementar. <b>Todo o processo é uma farsa.</b>” (R30)</li> <li>• “<b>Continua na mesma</b>, até porque ao "ensino especial" <b>o que interessa mesmo é que os relatórios estejam bem feitos...e de acordo com a lei.</b>” (R29)</li> </ul>
<p>Perceção apenas de <b>aspectos negativos</b>, acentuando o impacto negativo na sua <b>vida profissional</b> e os poucos ou <b>nenhuns benefícios</b> para os <b>alunos</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Burocratização extrema com pouco impacto real na melhoria das aprendizagens “trabalho improdutivo”</li> <li>- Aumento do volume de trabalho despendido em burocracia</li> <li>- Acréscimo de horas no total do trabalho docente “roubando” horas na planificação e preparação das aulas</li> <li>- Nº de alunos por turma/ Nº de turmas</li> </ul> <p>(9 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<b>Maior burocracia</b> e estruturas organizacionais mais complexas e <b>distantes</b>” (R2)</li> <li>• “Por vezes, bastante <b>distante</b> das <b>realidades</b> existentes. <b>Operacionalização muito burocrática...</b>” (R1)</li> <li>• “Já ensinei alunos cegos, surdos-mudos, com problemas graves de saúde num outro tempo. O DL 54/2018 ainda não teve mito impacto no meu modo de ensinar. <b>Acho que se escreve muito no papel e a ação prática é muito pouca.</b>” (R28)</li> <li>• “Só foram criadas <b>mais grelhas</b> e <b>mais burocracia</b> que resultam em <b>perda de tempo</b> para os professores.” (R56)</li> <li>• “Não mudou significativamente a perspectiva que eu já tinha e a minha actuação, mas trouxe-me uma maior <b>carga burocrática, dispersão</b> e <b>exaustão</b> (necessidade de <b>registar</b> tudo, <b>documentar</b> tudo, "<b>multiplicação</b>" de reuniões, fazer tudo e de tudo), "<b>roubando-me</b>" <b>horas</b> que podia dedicar aos meus alunos” (R26)</li> <li>• “Veio <b>aumentar substancialmente o trabalho</b> com mais <b>burocracia</b> e <b>documentação.</b>” (R33)</li> <li>• “Infelizmente trouxe <b>mais trabalho improdutivo</b>” (R44)</li> <li>• “Extenuante e <b>burocrático.</b>” (R16)</li> <li>• “Tento responder da melhor forma para chegar à maioria dos alunos, mas por vezes é <b>quase ou mesmo impossível</b>, temos aula 2 horas por semana, <b>turmas grandes</b> (mais de 20 alunos) e algumas mistas. Por vezes quando o mecanismo está a funcionar a aula termina” (R64)</li> </ul>
<p>Perceção <b>ligeiramente menos negativa</b>,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não teve nenhum porque já era acautelado as medidas inclusivas através de outra legislação ou por mim enquanto ator no terreno. <b>Não é preciso mais leis, mas sim mais professores, redução de turmas e centros de apoio</b></li> </ul>

<p>os argumentos apontam <b>limitações e obstáculos concretos</b> com impacto negativo <b>mais visível nos alunos</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escassez de docentes e profissionais especializados</li> <li>- Falta de crédito horário</li> <li>- Excesso de turmas por docente</li> <li>- Redução de terapias e apoios</li> <li>- Condições precárias para determinado tipo de alunos</li> <li>- Insatisfatória comunicação entre EMAEI e professores</li> <li>- Pouco apoio da Ed. Especial na planificação de atividades</li> <li>- Burocratização extrema</li> <li>- A escola necessita de uma nova organização</li> </ul> <p>(8 respostas)</p>	<p><b>dentro da escola</b> e não fora para os pais pagarem explicações que ficaram por fazer na escola.” (R37)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Globalmente positivo, há muitos alunos que beneficiando da implementação de medidas de suporte à aprendizagem e sendo resilientes vão progredindo e seguindo o seu percurso escolar normal. No entanto, há também alunos com perfis muito específicos que precisam de apoio mais ajustado às suas necessidades e que, <b>na ausência dessas condições</b>, não correspondem ao que lhe vai sendo proposto, reduzindo o impacto das medidas proclamadas no decreto lei.” (R63)</li> <li>• “Permite-me fazer fichas e atividades diferenciadas para todos os alunos que considero que têm dificuldades ou necessitam de diferenciação e não apenas para os antigos "NEEs", o que ajuda muitos a obter sucesso. Por outro lado, sinto que alguns alunos com grandes dificuldades (ex. dislexia) ficaram prejudicados, pois os <b>apoios, terapias, etc. foram reduzidos ao mínimo (não há horas nem professores suficientes)</b> para abranger apenas os casos mais graves. Os professores sugerem as medidas, mas muitas não são colocadas em prática e os alunos é que ficam prejudicados, pois não é possível apoiar todos.” (R66)</li> <li>• “Veio legitimar muitas estratégias que já usava com os alunos e por vezes eram criticadas por grupo/colegas. <b>Gostava mesmo é que houvesse comunicação entre os colegas das equipas multidisciplinares e o resto dos professores das turmas</b>. Na prática não acontece e poderia ser bastante produtivo para os alunos.” (R7)</li> <li>• “<b>Deveriam ser dadas orientações mais claras da equipa multidisciplinar e menos papéis para preencher</b> por parte desta equipa. <b>Precisamos de tempo para preparar as aulas</b> e não para preencher <b>documentos ociosos...</b>” (R31)</li> <li>• “<b>Muito trabalho e pouco apoio da Educação Especial na Planificação das atividades</b> de afor o com as dificuldades dos alunos.” (R47)</li> <li>• “Pouco impacto porque o meu Agrupamento <b>não dá vazão às necessidades dos cento e tal alunos nestas condições</b> atribuindo-lhes as várias medidas necessárias ao seu sucesso.” (R32)</li> <li>• “Fraco, uma vez que <b>não trouxe instrumentos práticos ou uma nova organização da Escola</b>. Continuamos mais focados em <b>burocracia</b> do que em Projetos/Estudos que demonstrem resultados nesta (e noutras) áreas da Prática e Eficácia letivas.” (R42)</li> </ul>
<p><b>Apontam aspetos positivos e negativos</b></p> <p>(3 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<b>Veio esclarecer algumas dúvidas sobre recursos e metodologias</b> já antes usados informalmente, mas veio tornar, infelizmente, todo o processo muito <b>mais burocratizado, logo, mais lento</b> e até, porventura, <b>ineficaz</b> em alguns casos.” (R60)</li> <li>• “<b>Alterou metodologias e a avaliação</b>, mas traduziu-se num <b>incrível aumento nas horas de trabalho</b> investido (muito para além das 35 ou 40 horas semanais). O trabalho é sobretudo dificultado pelo <b>número de alunos e turmas</b> a que leciono.” (R65)</li> <li>• “<b>Melhoria nas aprendizagens; mais tempo na preparação</b> de aulas” (R62)</li> </ul>
<p><b>Perceção de que o novo normativo veio regulamentar procedimentos já seguidos e não trouxe alterações à prática letiva</b></p> <p>(12 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não alterou muito pois <b>a diferenciação já era feita à luz do 3 / 2008</b>.” (R61)</li> <li>• “Na prática, <b>muito semelhante ao anterior DL</b>, embora tenha aberto oportunidade aos "outros" alunos.” (R21)</li> <li>• “Veio apenas regulamentar o já posto em prática há muitos anos.” (R68)</li> <li>• “Veio regulamentar e normalizar o que já fazíamos com alguma frequência” (R22)</li> <li>• “Trouxe à luz da lei o que muitos dos professores de língua estrangeira vinham a fazer Há muitos anos. De certo modo veio legitimar as práticas correntes e enquadrá-las legalmente.” (R51)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não alterou significativamente devido ao modelo de ensino que já lecionava (MEM)” (R9)</li> <li>• “Eu já tentava realizar atividades diferenciadas anteriormente” (R48)</li> <li>• “Este normativo veio regulamentar uma prática já de muitos professores (mas ainda poucos).” (R20)</li> <li>• “O DL 54/2018 veio apenas formalizar algo que já fazia na sala de aula, portanto, não teve grande impacto na forma como passei a lecionar.” (R41)</li> <li>• “Pouco, uma vez que eu sempre planifiquei e lecionei tendo em consideração a diversidade.” (R49)</li> <li>• “Sempre apliquei o que preconiza e demasiadamente estrutura a ação é aplicação.” (R45)</li> <li>• “<b>Apenas acrescentou burocracia</b>, uma vez que a diferenciação pedagógica, por exemplo, sempre fez parte da minha planificação, caso contrário, a maioria dos alunos nunca seria capaz de aprender nada.” (R14)</li> </ul>
<p><b>Percepção positiva</b> (12 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “In progress :-)” (R3)</li> <li>• “tranquila” (R25)</li> <li>• “positivo” (R53)</li> <li>• “relevante” (R6)</li> <li>• “Muito relevante.” (R43)</li> <li>• “Fundamental” (R11)</li> <li>• “Forte” (R18)</li> <li>• “Impacto significativo.” [<i>positivo ou negativo?</i>] (R59)</li> <li>• “Abrange mais alunos e isso é muito positivo.” (R54)</li> <li>• “Possibilidade de integração de todos os alunos, com vista ao sucesso...” (R5)</li> <li>• “DL 54/2018 veio ajudar a integrar aqueles e aquelas que são diferentes.” (R40)</li> <li>• “Diversificação na prática letiva” (R58)</li> </ul>
<p><b>Alteração de percepção e de atitude:</b> - Tomada de consciência - Reflexão - Abertura - Compromisso (5 respostas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Como já tenho muitos anos de ensino não alterei grande coisa na minha prática letiva, mas estou sempre a aprender e foi mais uma <b>tomada de consciência</b> e alerta para a <b>diversidade</b> de alunos.” (R36)</li> <li>• “<b>Levou-me a pensar mais na diversidade</b> dos meus alunos que não apenas os antigos NEE” (R39)</li> <li>• “Tem cada vez mais <b>a minha atenção e compromisso</b>” (R35)</li> <li>• “Impactou a minha prática letiva, obrigando a uma <b>reflexão mais pormenorizada sobre estratégias para que cada aluno alcance o sucesso.</b>” (R55)</li> <li>• “<b>Alterou a minha prática pedagógica especialmente com as medidas universais aplicadas a todos os alunos.</b> Anteriormente eu só elaborava fichas A e B (antigos NEE). Neste momento, elaboro 3: A para os alunos com mais facilidade, B para os alunos com algumas dificuldades e C para os alunos com selectivas.” (R8)</li> </ul>
<p>Desconhecimento (1 resposta)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Desconheço o DL porque estou destacada nos Açores. Nas 2 escolas em que lecionei em 2018/2019 e 2019/2020, o DL em causa <b>nunca foi discutido.</b>” (R19)</li> </ul>

## Anexo 8

### GUIÃO DA ENTREVISTA

Agradecemos desde já a sua disponibilidade por colaborar neste estudo e permitir ser entrevistado(a). Para o nosso trabalho é muito importante perceber dois aspetos, sobre os quais lhe vou pedir agora as suas perspetivas.

#### Perfil

1. É membro da APPI?
2. Indicou no questionário que fez formação na área da *Inclusão*. Que impressões teve da formação que fez? O que é que foi abordado? Foi mais teórico ou prático?
3. Que outro tipo de formação gostaria de fazer?
4. O que significa a Educação Inclusiva para si?

#### Diversidade

5. Pode descrever-me aquilo que considera “diversidade” na sala de aula?
6. 5.1. Já considerava “diversidade” conforme acabou de descrever antes da entrada em vigor do DL 54/2018? [→ [Impacto do DL 54/2018](#)]
7. Em termos de educação inclusiva, como prepararam a Diferenciação Pedagógica na vossa escola? Pode me fornecer alguns exemplos, por favor?
8. O que diz o Projeto Educativo da sua escola relativamente à Diversidade e Diferenciação Pedagógica?

#### Diferenciação Pedagógica

9. Pode descrever-me a sua experiência relativamente à diferenciação pedagógica como professor(a) de língua estrangeira?
  - a. Como é que faz para tornar a aula **acessível a todos**?
  - b. O que faz para os alunos que terminam **mais depressa**?
  - c. O que faz para os alunos que frequentemente precisam de **mais tempo** para completar a tarefa?
  - d. Poderia dar um ou dois **exemplos** de **atividades** / de uma **aula** em que aplica a Diferenciação Pedagógica?
  - e. Na sua opinião pode usar as mesmas tarefas no Ensino Profissional e no Secundário?
  - f. Acha que a disciplina de Inglês pela sua natureza facilita a implementação de Diferenciação Pedagógica na sala de aula?
10. Tem corrido **bem** ou não tão bem?
11. Já experienciou algumas dificuldades na diferenciação? Que tipo de dificuldades?
12. Como atua com **turmas grandes** quando pretende aplicar a diferenciação pedagógica? Que estratégias usa?
13. Como usa a **avaliação formativa** nas suas aulas?
14. Que lhe sugere a aplicação da **taxonomia** de Bloom (ou de SOLO) na planificação de atividades diferenciadas?
15. Como sugere que se diferencie no **conteúdo**? E no **processo**? E no **produto**?

16. Que **formas sociais** de trabalho usa (individual, a pares, em grupo, em pleno)? Pode dar um exemplo? Como agrupa os alunos?
17. Pode partilhar alguns **exemplos** de situações que têm corrido **bem** ou **muito bem** e de outras que **não correram tão bem**? [*Ups and downs*]
18. De acordo com a sua experiência, considera que na sua escola a Diferenciação Pedagógica é prática comum à generalidade dos professores? E no Departamento?
19. Do seu ponto de vista, qual poderá ser a razão de a Diferenciação Pedagógica ainda não ser prática comum à generalidade dos professores? [*Em caso de resposta negativa à 30*]
20. Tendo em conta a sua experiência, pode descrever o impacto do DL 54/2018 na sua prática letiva?
21. Que mudanças no sistema educativo português considera fundamentais para que a Educação Inclusiva, com enfoque na Diversidade e Diferenciação Pedagógica, possa ser mais efetiva?

## Anexo 9

Moldura Adotada, Traduzida e Adaptada

**Quadro 67** - Moldura para análise dos dados apurados nas entrevistas adaptada a partir de *Continuum of Levels of Teacher Development in Differentiation* (Heacox, 2017, pp. 16-19)<sup>184</sup>.

<b>Educação Inclusiva</b>			
<b>O quê? Porquê?</b>		<b>Como?</b>	
<b>Diversidade:</b> conceito ainda instável		Diversidade: <b>conceito estável ou progressivamente a estabilizar-se</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Educação Inclusiva é sinónimo de Educação Especial.</li> <li>• Foco nos défices e nas dificuldades dos alunos.</li> <li>• Recurso à categorização.</li> <li>• Desresponsabilização/resistência.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Educação é vista como um direito de todas as crianças, independentemente das circunstâncias biológicas, neurológicas, psicológicas, pessoais, sociais, económicas, culturais e étnicas de cada uma.</li> <li>• A diversidade é associada a toda a paleta da experiência humana.</li> <li>• Cada aluno é único. É um indivíduo. É uma pessoa.</li> </ul>	
<b>Diferenciação pedagógica</b>			
<b>Pré-Principiante na Diferenciação Pedagógica</b>	<b>Principiante na Diferenciação Pedagógica</b>	<b>Praticante da Diferenciação Pedagógica</b>	<b>Perito na Diferenciação Pedagógica</b>

<sup>184</sup> Tradução livre (Margarida Cruz).

<b>Crenças dos Professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores controlam o processo ensino-aprendizagem</li> <li>• Todos os alunos têm de cobrir o programa, e, portanto, participam nas mesmas atividades. Sentimento de tolerância e de benevolência relativamente aos alunos com “NE”, “dispensados” das atividades mais complexas. Os alunos com “NE” “não podem ser” da responsabilidade do professor porque não é um especialista.</li> <li>• O sucesso, ou o insucesso, na aprendizagem é da responsabilidade do aluno (depende do esforço do aluno).</li> <li>• Os alunos são vistos em termos de grupo. Por ex.: o 7º ano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores controlam o processo ensino-aprendizagem</li> <li>• Todos os alunos têm de cobrir o programa, e, portanto, participam nas mesmas atividades. Sentimento de tolerância e de benevolência relativamente aos alunos com “NE”, “dispensados” das atividades mais complexas, que realizam uma ficha alternativa.</li> <li>• O sucesso, ou o insucesso, na aprendizagem é da responsabilidade do aluno (depende do esforço do aluno).</li> <li>• Os alunos são vistos em termos de grupo. Por ex.: o 7º ano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores partilham a responsabilidade da aprendizagem.</li> <li>• Os alunos aprendem de maneiras diferentes e em ritmos diferentes, portanto, os professores precisam de planejar e oferecer diferentes experiências de aprendizagem para aumentar a probabilidade de sucesso nas aprendizagens do aluno.</li> <li>• Os professores podem aumentar a probabilidade de sucesso do aluno através da diferenciação.</li> <li>• Os alunos diferem no grau de preparação (<i>readiness</i>) para aprender.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores facilitam a aprendizagem.</li> <li>• O aluno é o centro da sala de aula. Os professores precisam de conhecer o grau de preparação (<i>readiness</i>) dos alunos, as suas preferências de aprendizagem<sup>185</sup> e interesses. A instrução deve ser consistentemente ajustada, modificada ou adaptada para responder especificamente a essas diferenças.</li> <li>• Os professores têm a responsabilidade profissional de diferenciar para incrementar as aprendizagens e criar oportunidades de sucesso.</li> <li>• Os alunos diferem no grau de preparação, interesses e preferências de aprendizagem.</li> </ul>
--------------------------------	---	---	---	--

<sup>185</sup> No original, “learning preferences” (Heacox, 2017). Tomlinson (2017) emprega o termo “learning profile”.

<b>Papel do professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cabe ao professor de Educação Especial responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos com “NE”.</li> <li>• Depende do apoio de outro elemento – tutor, professor coadjuvante, professor de EE. Recorre a um aluno que domina a “matéria” e termina mais cedo para apoiar e “responsabilizar-se” por um aluno que precise de apoio adicional.</li> <li>• Acredita que a falta de motivação é imputável ao aluno, é problema do aluno e, por vezes, prejudica o bom funcionamento das suas aulas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depende dos conselhos da EMAEI / do professor de Educação Especial.</li> <li>• Depende do apoio de outro elemento – tutor, professor coadjuvante, professor de EE. Recorre a um aluno que domina a “matéria” e termina mais cedo para apoiar e “responsabilizar-se” por um aluno que precise de apoio adicional.</li> <li>• Acredita que a falta de motivação é problema do aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consulta a EMAEI / o professor EE. Pode colaborar com estes de forma limitada.</li> <li>• Oferece uma extensão das atividades ou substitui atividades curriculares para quem rapidamente domina conteúdo, competências ou processos (termina as tarefas mais cedo).</li> <li>• Compreende que a chave da motivação é o interesse. Fornece uma série de atividades que respondam aos interesses e às preferências de aprendizagem dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor é um parceiro da EMAEI / do professor de EE em diferenciação para alunos com necessidades específicas.</li> <li>• Permite “testar” conteúdo, competências ou processos. Em seguida, elimina ou compacta as atividades curriculares e providencia oportunidades de aprendizagem alternativas que vão além do programa e/ou captam os interesses dos alunos.</li> <li>• Reúne informações sobre as preferências de aprendizagem dos alunos e os seus interesses nos tópicos das unidades. Planifica e gera interesse nas unidades com base nesses dados.</li> </ul>
---------------------------	--	--	--	--

<b>Práticas Pedagógicas e Instrução</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona aos alunos tarefas pouco diferenciadas.</li> <li>• O ritmo da aula é igual para todos os alunos. (<i>Paces all students together</i>)</li> <li>• Faculta experiências de aprendizagem controladas pelo professor, gerando dependência do professor nos alunos.</li> <li>• Segue uma abordagem do processo ensino-aprendizagem assente em atividades, prestando pouca atenção ao alinhamento de objetivos e atividades.</li> <li>• Envolve a maioria dos alunos na mesma atividade.</li> <li>• Constitui grupos mistos com alunos de níveis de proficiência diferentes, podendo considerar os problemas de "comportamento" ao formar os grupos de trabalho.</li> <li>• Incentiva os alunos a ler, a fazer trabalhos de casa ou a ocupar o tempo como quiserem quando terminam mais cedo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona aos alunos tarefas pouco diferenciadas.</li> <li>• O ritmo da aula é igual para todos os alunos.</li> <li>• Faculta experiências de aprendizagem controladas pelo professor, gerando dependência do professor nos alunos.</li> <li>• Segue uma abordagem do processo ensino-aprendizagem assente em atividades, prestando pouca atenção ao alinhamento de objetivos e atividades.</li> <li>• Envolve a maioria dos alunos na mesma atividade, no entanto, pode atribuir trabalho adicional para desafiar alunos com melhor desempenho escolar e/ou fichas para os alunos com "NE".</li> <li>• Constitui grupos mistos com alunos de níveis de proficiência diferentes, podendo considerar os problemas de "comportamento" ao formar os grupos de trabalho.</li> <li>• Incentiva os alunos a ler, a fazer trabalhos de casa ou a ocupar o tempo como quiserem quando terminam mais cedo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona tarefas abertas com o intuito de encorajar os alunos a irem mais longe.</li> <li>• Quando necessário e apropriado, investe tempo para voltar a ensinar e expandir a aprendizagem.</li> <li>• Planifica oportunidades para os alunos que requerem maior independência e responsabilidade.</li> <li>• Esforça-se ativamente por alinhar objetivos/metos e tarefas dos alunos e reduzir desvios das metas curriculares.</li> <li>• Esforça-se por prover um trabalho relevante e desafiante, visando as metas de aprendizagem.</li> <li>• Forma grupos de modo flexível e assente em estratégias pedagógicas para combinar alunos e tarefas adequadas às suas necessidades de aprendizagem.</li> <li>• Planifica, apresenta e coloca à disposição propostas de atividades para envolver os alunos quando terminam mais cedo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferece tarefas que correspondam ao grau de preparação, preferências de aprendizagem e interesses dos alunos.</li> <li>• Ajusta o alinhamento temporal do processo ensino-aprendizagem (<i>instructional timelines</i>) e as atividades com base nas necessidades dos alunos.</li> <li>• Prepara os alunos e espera (expetativa) responsabilidade e independência nas aprendizagens.</li> <li>• Empenha-se numa planificação refletida e compreensiva para garantir o alinhamento de metas, tarefas dos alunos e formatos de avaliação.</li> <li>• Envolve todos os alunos num trabalho desafiante e significativo, focado em metas de aprendizagem relevantes e nas suas necessidades de aprendizagem específicas.</li> <li>• Forma grupos de modo flexível e assente em estratégias pedagógicas, os alunos são agrupados de maneiras variadas, para diversas finalidades, para melhor atender às metas de aprendizagem e às suas necessidades.</li> <li>• Planifica, apresenta e coloca à disposição um "menu" de atividades de extensão, vinculadas a temas curriculares que representam uma variedade de preferências e de interesses de aprendizagem a pensar</li> </ul>
---	---	---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os alunos estão envolvidos nos mesmos produtos e formatos de apresentação.</li> <li>• Não oferece nenhum ajuste das tarefas baseado nas necessidades de alunos específicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os alunos estão envolvidos nos mesmos produtos e formatos de apresentação.</li> <li>• Oferece reduzido, ou nenhum, ajuste das tarefas baseado nas necessidades de alunos específicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite que os alunos escolham entre uma variedade de formatos de produtos e apresentações.</li> <li>• Utiliza uma estratégia única para hierarquizar tarefas (por grau de preparação, desafio / complexidade, preferência de aprendizagem, nível de abstração, recursos de aprendizagem ou grau de estruturação).</li> </ul>	<p>nos alunos que terminam mais cedo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifica para uma variedade de formatos de produtos e apresentações. Às vezes, os alunos podem escolher, outras vezes são lhes atribuídos, formatos de produtos ou de apresentação específicos para corresponder à preferência e experiência de aprendizagem ou ampliá-la.</li> <li>• Nivelas as tarefas / atividades de forma diversificada para diversos fins (por grau de preparação, desafio / complexidade, preferência de aprendizagem, nível de abstração, recursos de aprendizagem ou grau de estruturação).</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de iniciar nova unidade, raramente usa, se é que alguma vez usou, avaliação prévia/diagnóstica (<i>pre-assessment</i>).</li> <li>• O conceito de avaliação formativa é vago ou data dos anos 90.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de iniciar nova unidade, raramente usa, se é que alguma vez usou, avaliação prévia/diagnóstica.</li> <li>• A avaliação formativa baseia-se no trabalho diário, TPC, questionários e observação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depende de estratégias de avaliação prévia/diagnóstica formais (papel / lápis). Quando planifica, atua de acordo com os dados recolhidos.</li> <li>• Usa uma gama limitada de estratégias de avaliação formativa formais e informais, mas sistematicamente reflete sobre os dados e atua durante a planificação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa sistematicamente estratégias de avaliação prévia/diagnóstica formais e informais. Quando planifica, atua de acordo com os dados recolhidos.</li> <li>• Utiliza sistematicamente uma ampla gama de estratégias de avaliação formativa formais e informais, usando os resultados para fins de planificação.</li> </ul>
<b>Atribuição de notas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atribui notas que refletem hábitos de trabalho, atitudes e comportamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atribui notas que refletem hábitos de trabalho, atitudes e comportamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atribui notas que refletem a consecução das metas de aprendizagem. Relata hábitos de trabalho, atitudes e comportamento de outra forma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atribui notas que refletem a consecução dos objetivos de aprendizagem. O progresso da aprendizagem, hábitos de trabalho, atitudes e comportamento são também relatados, mas de outra forma.</li> </ul>

Nível Zero: **Pré-principiante** – Ainda se questiona porquê diferenciar: os conceitos diversidade e EI ainda não foram apropriados ou perfilha o modelo médico-prescritivo de educação especial.

Nível Um: **Principiante** – As práticas profissionais apresentam pouca ou limitada evidência de diferenciação planeada.

Nível Dois: **Praticante** – As práticas profissionais refletem evidências de diferenciação planeada.

Nível Três: **Perito/Experiente** – As práticas profissionais refletem evidências consideráveis de diferenciação cuidadosamente planeada; sugerem amplitude e profundidade de compreensão e aplicação das melhores práticas de diferenciação.

---

<sup>186</sup> Tradução livre (Margarida Cruz).

## Anexo 10

### ENTREVISTAS

**Quadro 68** - Algumas respostas dos entrevistados (nomes fictícios) por categorias.

<b>Categoria: Diversidade</b>
<p><b>Ana:</b> “A aprendizagem é um direito [...] legítimo. Nós estamos a ser pagos [...] para criar condições para que esse direito seja realizado na sua plenitude. A diversidade na sala de aula é a norma: [...] não existem dois cérebros iguais.”</p> <p><b>Laura:</b> “Eu sempre olhei para os meus alunos como seres individuais, mas totalmente diferentes uns dos outros. Ou seja, são as tais necessidades que cada pessoa é e, portanto, dentro de uma sala de aula um aluno não deixa de ser uma pessoa... características diferentes de um grupo que são sublinhadas pela sua individualidade, diferenças de aprendizagem de cada aluno.”</p> <p><b>Sílvia:</b> “tenho muito mais a consciência de tentar adaptar aos diversos estilos de aprendizagem. Estou mais desperta para o aluno... porque realmente ele é o centro de tudo. Ele é o centro da nossa ação, é a razão da nossa existência... é extremamente importante nós colocarmos na perspetiva dele permanentemente.”</p> <p><b>Olga:</b> “Para mim inclusão seria aquilo que eu experienciei na Alemanha... os alunos com características para Ensino Especial, com dislexias, problemas de fala, problemas de audição, e estavam todos incluídos nesta escola... isto é que eu considero inclusão.”</p> <p><b>Gustavo:</b> “Se nós queremos ser verdadeiramente inclusivos, coloca[ndo] alunos com dislexia, hiperatividade, autismo dentro de turmas de outras crianças que não têm esses problemas, perturbações, ok, tudo bem! Eu até sou da opinião que devem ser separadas. Não é por aí que eu não estou a ser inclusivo.”</p>
<b>Categoria: Papel do professor</b>
<p><b>Ana:</b> “Eu não tenho conteúdos para lecionar... tenho um processo para construir para ajudar o aluno a construir aprendizagens dentro daquilo que está previsto em termos do currículo para a minha disciplina [...] e tenho que o fazer de forma a evitar o maior número de lacunas no aluno... construir aulas, ou sequências ou tarefas multimodais e multisensoriais, [para] dar resposta à diferenciação [...] fazer ajustes no desenho da tarefa para um determinado grupo de alunos ou um aluno particular.”</p> <p><b>Sílvia:</b> “[E]u sou um elemento permanente da EMAEI. Nós sentimos, enquanto equipa, que se torna muito mais difícil chegar às Medidas Universais a todos os professores. As medidas seletivas e as restantes são taxativas... eram os antigos NEEs, era o antigo 3. Portanto, tudo está linear.”</p> <p>“vamos implementar um Projeto de intervenção MAIA na escola que tem a ver com a avaliação formativa e vamos tentar interligar com as Medidas Universais para ver se, conciliando com as práticas letivas, porque esta Avaliação Pedagógica tem a ver com as práticas letivas, as práticas letivas são indissociáveis das Medidas Universais, portanto, a ver se conseguimos abranger, e aí sim fazer um trabalho mais completo nesse sentido.”</p> <p>“Nós temos tantas ferramentas interessantíssimas ao nosso dispor, para dar ao aluno a possibilidade de ser ele a fazer a sua verificação, a responder a um questionário para ele próprio perceber onde é que vai, o que é que já sabe, o que é que não sabe, o que é que [falta aprender] ... de forma muito simples. Nós já não somos o professor que fica na frente dos alunos a expor. Eu estou o mínimo possível ali à frente. Eu falo o mínimo possível. A aula é deles. A aula é para eles. As aulas são para eles produzirem, fundamentalmente, seja escrito, seja oral, mas eles têm de produzir, têm de procurar...”</p> <p>“Muitas vezes ponho-os a trabalhar... quando estão a trabalhar em grupo, a pesquisar eles próprios, “Não, vocês têm de pesquisar” [por ex.] uma definição. “Mas aquela definição não pode ser copiada tal e qual... Não. Têm que procurar duas ou três ou quatro e fazer a vossa própria. E depois têm que a defender em grupo. E depois em grande grupo, vamos então escrever a melhor definição possível, com as ideias de todos.”</p> <p>“[Gosto de] fazer sentir que “Eu quero que tu chegues a este patamar”. “Eu vou-te ajudar a chegar a este patamar. E tu tens capacidade para chegar a este patamar”. “E tu, por ex., tens mais capacidade, eu quero que vás mais além. Não é 20, é 21 Tu vais chegar ao 21!” Eu gosto de fazê-los sentir que eles são capazes! E acho que isso é muito importante. Vêm habituados a... “Eu nunca fui bom”, “Eu não sou capaz!”, ao risco vermelho, criatividade anulada, imaginação não é necessário.”</p> <p>“Porque as relações... e isso é importante para os alunos, eles aprenderem connosco, porque nós no fundo somos educadores, e nós não podemos esquecer esta faceta de educador. Eu não sou pai, nem mãe, mas sou educadora, e eu tenho de olhar para os meus alunos como um todo: como alunos de Inglês, como adolescentes, como futuros cidadãos, futuros profissionais e eu quero que eles saiam brilhantes do secundário. [Trabalho as competências do Perfil] seja através dos conteúdos, através das atividades, seja através das formas de trabalho.”</p> <p><b>Laura:</b> “[P]ara se aprender uma língua, ou o que quer que seja, temos que estar com vontade e com condições para tal. Eu tenho plena consciência que, quando aprendemos uma língua estrangeira, as condições têm que ser as melhores... quem já teve contacto porque já viajou, ou porque faz parte de uma família com a maior competência, maior capacidade financeira, ou porque está inscrito numa escola de línguas, num <i>British Council</i>, esses miúdos têm melhores condições. Agora, há muitos deles que não têm essas condições, mas que têm a tal</p>

vontade de querer e, isso, um professor pode fazer a diferença, mas eu acho que parte de cada, da motivação intrínseca de cada aluno. E, portanto, o professor tem que estar alerta... atento para esse tipo de motivação, vontade, para poder depois despoletar o que de melhor esses miúdos podem querer aprender.”

“[T]enho... plano B ou plano C. Quando preparo uma aula é sempre a minha preocupação saber que vou encontrar alunos com vários patamares de aprendizagem ou de motivação para a língua, eu aí tenho sempre um material extra, cada vez mais, uso as novas tecnologias e dou-lhes um link para eles poderem ir ver ou um *TedTalk* de que eu gostei e deixo usar os auscultadores enquanto alguém está a terminar a tal “fichinha”. Muitas das vezes eu uso esse tipo de atividades. Não gosto nada, e eu sinto isso muitas vezes, e sentia no início da minha carreira, eu acho que também agora estes quase trinta anos me dão outra forma de olhar para os miúdos, eu sentia às vezes que as tarefas que eu pensava para o todo ficavam muito aquém, ou então ficavam muito além para outros e portanto eu tinha que arranjar ali um meio termo... e assim arranjo sempre qualquer coisa ... faço uma ficha adaptada... aqueles alunos que ficam aquém, arranjo sempre alguma coisa, que eles não notem que é diferente dos outros, mas que não tem tantas exigências. Pode ser em vez de um *gap filling* pode ser, por ex., um *close*, pode ser um *matching*... Aqueles que em 5, 10 min. fazem uma tarefa que está pensada para 15 minutos tenho sempre então a tal atividade, o tal link, o TEDTalk, uma entrevista, uma música, uma coisa qualquer no YouTube em que eles podem aceder e podem ver.”

“Levamos tudo tão preparadinho e tão direitinho e tudo tão organizadinho, ainda hoje com 20 e tal anos serviço acho que está tudo a correr bem e há sempre um momento ou um aluno ou um assunto ou uma tal uma característica da diversidade que nos leva para outro sítio qualquer onde nós nunca fomos e temos nós que nadar sem boia ... aí eu “aproveito-me” dos meus alunos porque essa diversidade é muito positiva se nós a soubermos utilizar a nosso proveito. Sem expor muito os miúdos porque eu não gosto desta exposição.”

“Quando eu começo a ver no final do primeiro período, que há alunos que têm potencialidades e vejo que alguns têm mais dificuldade em gerir o seu tempo ou em pesquisar ou em interpretar um texto, normalmente emparelhos, sem eles sentirem muito isso... [no segundo período] “Agora vamos mudar aqui a sala de aula! ... Já conheço as caras”, porque eu não gosto muito de uniformidade.” “Emparelho-os e dou-lhes a mesma ficha, a mesma tarefa ou o mesmo texto e depois peço trabalho de pares, colaborativo que acho que é fundamental aproveitar efetivamente esses alunos com melhores competências e capacidades para poderem ser tipo uma escadinha para os outros poderem chegar onde, sozinhos, é mais difícil chegar.”

**Olga:** “As colegas [de Educação Especial] que estão no ensino secundário estão sempre em cima do acontecimento, fazem, preparam todos os documentos necessários para todos estes miúdos, fazem os diagnósticos, dão-nos dicas do que temos ou não temos que seguir, estão em contacto com os EE e considero que o trabalho é muito bem feito nesse sentido. Pode resultar mais ou menos, depende também dos alunos.”

“Tive uma colega que esteve sempre a acompanhá-los, não dentro da sala de aula porque não era essa a questão, mas sempre com a noção de que todos os elementos do conselho de turma tinham em atenção as necessidades que estes alunos especificamente tinham e isto permitia ou implicou que toda a gente pensasse nesse assunto aquando das avaliações, no próprio processo ensino-aprendizagem. E resultou, principalmente com dois alunos. Um ficou um bocadinho mais atrás, mas passou também. Mas dois alunos tiveram muito sucesso... considero que tem a ver com a equipa que está connosco.”

“As medidas que são utilizadas quase sempre [no secundário] têm a ver com a avaliação, com uma forma diferente de avaliar, quer formativamente quer sumativamente. Da parte formativa há... aquilo que nos pedem é aquela motivação pelo elogio pela persistência, para que o aluno não desista. pedir para todos nós que explicássemos as instruções com um bocadinho de mais de pormenor, quando assim fosse necessário, e havia um aluno que precisava dessa ajuda.”

“No básico, eu acho que as medidas passam um bocadinho mais por ajudá-los em sala de aula e tutorias. Os alunos do básico, muitos deles tinham tutorias com professores do conselho de turma e também com estes professores que estão no ensino especial: a organização dos cadernos, a organização do estudo era feita à parte, em horas específicas, com estes alunos que também precisavam.”

“[N]o 12º ano, tinha um aluno com necessidades, com as medidas universais ... medidas adicionais... medidas adicionais, e que não entendia nenhuma palavra de inglês. Pronto, nem “eu”, talvez “Hello”, não sei. E num 12º ano, eu não posso estar a falar português dentro da sala [...]. Arranjava umas fichas com temas que tivessem a ver, por ex. com a Europa, então, arranjei países da Europa com as cidades da Europa em inglês e ele teria que fazer a ligação das cidades, com a ajuda do seu telemóvel para ele poder procurar, e isso ele tinha capacidade, e como tinha internet na escola, tinha essa hipótese de fazer. Ia fazendo as fichas de acordo com aquilo que ele conseguia fazer. Todas as instruções estavam em português e o objetivo dele era estar dentro da sala de aula com os outros colegas.”

**Gustavo:** “O que é que nós fazemos com o 54? Aumentamos a letra, sublinhamos algumas instruções nos testes, alguns testes são alterados, a terminologia, as instruções de uma forma mais simples. Mas... isso não é ajudar os alunos”

“[E]u não entro dentro de uma sala de aula para dar aulas a uma criança autista, ou com défice cognitivo ou com hiperatividade... eu não me vou concentrar nela... sou sensível à perturbação, mas eu não ando a fazer fichas: olha, para aquele aluno vou fazer uma ficha assim, para aquele aluno vou fazer assim, e depois para o resto vou fazer...Eu não faço isso, de certeza, porque eu tenho [8 níveis]. Mas também sei que a maior parte dos colegas

também não vão fazer, mesmo que tivessem só dois níveis: 7º e 8º ano. Não vão fazer porque isso não é prático. Então, o professor não fazia outra coisa.”

“[N]ós queremos que os miúdos venham para a escola, a gostar da escola, e a dizer “É fixe!” Eu tenho que os saber encantar com a flauta de Orfeu. É mesmo assim. Não é fazer a escola fácil. Não é dar aquilo que eles querem. Ninguém está a dizer isso. As regras são fundamentais, a disciplina... Nós temos que saber chegar a eles e dar-lhes essa motivação. Eles não podem sentir medo.”

#### **Categoria: Natureza da língua e natureza do ensino da língua**

**Ana:** “[A]tividades comunicativas [...] compreensão oral, compreensão escrita, interação oral, interação escrita, produção oral, produção escrita [...] [N]o desenho das tarefas, enquadrar ali o Perfil do Aluno. [O] conteúdo [...] em termos culturais [...] de língua [...] de léxico [...] é a matéria-prima que eu tenho para que o aluno construa as suas aprendizagens. [O] conhecimento da língua não é um fim em si mesmo. Por ter conhecimento da língua não o vai validar como comunicador.”

**Sílvia:** “[A] avaliação Pedagógica tem a ver com as práticas letivas, as práticas letivas são indissociáveis das Medidas Universais. [Referindo-se à avaliação formativa] não é só a terminologia que está incorreta, é principalmente porque está associado a uma prática desajustada.”

“[Os alunos] vêm habituados ao... “Então professora, não há testes de gramática?” Eu disse, “Não, então, a gramática, vamos rever, vamos estudar, mas está patente naquilo que tu escreves e dizes. Tu não escreves sem gramática, mas tu não vais pela rua com espaços em branco para as pessoas completarem”.”

“[O] Perfil do Aluno é o ideal a ser trabalhado em sala de aula para aquilo que é o mundo hoje em dia. Há competências sociais, humanas, competências que podem ser muito bem trabalhadas a nível académico para depois ajudá-los a fazer face no meio profissional... o trabalhar em grupo, em pares, o discutir, o debater, o confrontar opiniões sem julgar, sem criticar.”

**Olga:** “Eu incidi essencialmente na parte da motivação: sempre que [os alunos com dificuldades] queriam participar, ou sentia que era possível eles participarem porque sabia que aquela resposta podia ser dada por aqueles alunos, era a eles que eu perguntava. Porque sabia que aquela resposta viria dali corretamente para poder depois elogiar e o aluno sentir-se motivado a continuar a participar.”

“Quanto à avaliação, eu tentava essencialmente ir para escolhas múltiplas, *matching*. Quanto à escrita, diminuía o número de palavras, bem como lhes dava um pouco mais de instruções... mais dicas para que eles pudessem pegar e fazer alguns dos textos. Também com estes alunos, dependendo dos alunos, eu dava-lhes a dica de qual seria o tema que eles deveriam em casa preparar para poder trazer algumas ideias para no momento em que eventualmente iam ser avaliados. E resultava. Não houve aquela evolução que eles passaram a saber tudo, mas eu senti que houve mais motivação.”

“[T]ento fazer outros exercícios que implicam jogos: *Kahoot*, *Socrative*, *Menti*, *Mentimeter* para chuva de ideias... ultimamente, também utilizo um... quando quero selecionar alunos *at random* [para selecionar alunos aleatoriamente] ... *Wheelofnames*, eles acham muita piada. Utilizo muito o *Google forms*, esse é o dos que utilizo mais para quando quero avaliar algumas coisas dentro da sala de aula. E também o *Quizzes*. Não usei praticamente o quadro, e praticamente não usámos papel. Foi mesmo quase sempre tudo digital, mesmo depois de termos regressado ao ensino presencial. E isso também os motivou bastante. Mesmo no ensino presencial utilizei o ensino digital e a parte digital.”

“Tenho várias formas de escolher os grupos. Logo no início do ano, principalmente quando eu estou a conhecer a turma, uma das coisas que utilizo, por ex., são gomas. Levo daqueles *Gummy Bears* com cores dentro de uma caixinha. Já sei que vou levar X cores de acordo com os grupos [...] Depois vou passando a caixa para eles tirarem. Eles não sabem para que é. Depois faço a junção. Eles inicialmente ficam a olhar para aquilo, não sabem o que é que vai acontecer, mas depois naturalmente fazem os grupos através das cores dos *Gummy Bears*. Isto essencialmente no início do ano para que os alunos não deixem ninguém de fora. Depois, quando é necessário fazer algum trabalho de apresentação oral específico, já deixo que sejam eles a escolherem-se entre si, sempre que isto implique algo de mais de um dia. Se for dentro da sala de aula, quase sempre sou eu que faço a escolha dos grupos e quase sempre é destas formas diferentes, porque eles aceitam muito, muito bem. [A] disciplina de Inglês permite tudo isso [referindo-se às ferramentas digitais]. Quando estamos a falar da diferenciação no geral, e até quando estamos a falar no Ensino Especial, também isto [os jogos] resulta. Porque estes miúdos ainda mais se sentem incluídos. Não ficam excluídos de forma nenhuma.”

**Laura:** “Muitas vezes, numa língua estrangeira, aqui em Portugal essencialmente, estamos muito preocupados com a correção linguística... eu acho cada vez mais [que] o Inglês tem de ser comunicativo, tem que ser uma ferramenta efetivamente... A língua estrangeira, ou aprender a língua estrangeira... tem que se aprender de uma forma comunicativa.”

“[E]u detesto “fichinhas”, mas nós muitas vezes temos que ter as evidências escritas e as coisas que eles fazem efetivamente, é aí que, infelizmente, ainda conseguimos ver...podemos apresentar a avaliação depois no final do ano de uma forma mais concreta.”

“Essencialmente eu acho que é uma das coisas que nós nesta escola trabalhamos bastante: autonomia e o uso da língua sem medos, a língua estrangeira é para ser usada sem medos.”

**Gustavo:** “Se eu estou a avaliar leitura e interpretação, eu devo-me cingir à leitura e interpretação. Não é tão importante estar a corrigir se o aluno escreveu mal uma palavra...se for por escrito, deve estar corrigido que é para o aluno ver que fez ali o erro, mas não lhe tirar pontos por isso. Se ele comunicou bem a resposta, se eu

consegui perceber... teve apenas uns erros ortográficos [...] não é por isso que eu devo estar a tirar pontos. Porque é leitura e interpretação. Eu estou interessado em avaliar a interpretação, a capacidade de ele compreender um texto no todo. Porque haverá uma altura onde eu vou avaliar, de facto, a ortografia dele, a pontuação. É na escrita, aí sim. [N]ão se dava a devida importância à oralidade no Inglês... é fundamental... porque quando se aprende gramática, não se aprende a falar... enquanto professores de uma segunda língua, devemos estar preocupados em primeiro pô-los a falar. E o falar está intimamente ligado com ouvir.”

#### **Categoria: Cultura escolar e cultura de escola**

**Ana:** [N]ão se desenha os horários, nem dos alunos, nem dos professores com bases pedagógicas, nomeadamente [tendo em conta] medidas universais [...] devido às características dos alunos. [A]tribuir as turmas, não com base num cálculo de horas, mas com base em critérios pedagógicos [...] de acordo com a caracterização dessas turmas, para não vir o colega, por ex., contratado e apanhar os restos, que pode ser só meia dúzia de turmas, mas que dão mais trabalho do que 10 turmas de um [curso] normal. Não é legítimo nem para o colega, muito menos para os alunos. Se nós queremos uma escola inclusiva, não podemos continuar a encaixar o processo numa estrutura do século XIX.”

**Sílvia:** “[T]emos muitas turmas, muitos alunos. O tempo para trabalho individual é restrito.”

“As medidas universais não são vistas como universais [referindo-se aos colegas]. Aliás, os professores dizem que aplicam, mas depois quando se pedem evidências, através de questionários ou através das próprias atas, alguns [colegas] sentem-se um pouco perdidos em perceber o que podem mencionar. Até misturando alguns conceitos. Sinto que não se apropriaram ainda de forma ideal destes conceitos. Resolvemos [EMAEI] fazer a aferição e a monitorização através das atas. Houve colegas que não compreenderam... [alguns] ainda sentem que há uma suspeição em relação às suas avaliações, propostas, estilo de ensino.”

“Como membro do Conselho Pedagógico, senti que há essa necessidade de formação. [Tenho] pena que as pessoas não sintam necessidade de ir à procura [...] estamos à espera que a formação nos venha bater à porta. [Se] nós desconhecemos, nós vamos à procura do conhecimento. [Se] nós não estamos a trabalhar devidamente, vamos à procura de formas de inovar. Sinto que há alguma resistência, devido a muito desconhecimento, e depois aquele clima de suspeição.”

**Gustavo:** “Muitos professores tomam uma planificação, não como uma proposta, mas à letra, o que quer dizer: tem que dar tudo o que lá está! [P]ara dizer que cumpriu com a planificação. O professor tem que perguntar: Então, mas os alunos aprenderam?”

“Nós temos crianças a achar que a escola é como ir para o trabalho, para uma fábrica. Muita gente faz durante 20, 30 anos: “Iiii, 2ªf!” “Então a escola... não vais ter com os teus amigos? Não vais brincar?” Não, não brinca. Claro que não brinca, está tudo “operacionalizado” em competências, categorizado!”

“O exame comanda tudo. E então no liceu! [E]m vez de aumentar a discussão em sala de aula e desenvolver o espírito crítico dos alunos, [os professores] não estão a fazer isso... se o exame pode conter um determinado tópico, autor, tema, é isso que os professores do secundário estão a dar aos alunos A debitar: “Vá tomem lá!” Não estão a desenvolver nenhum espírito crítico. “Vá, vá, escrevam isso, decorem, vá, memorizem isso”. Porquê? Porque o exame está a ditar”

“Eu acho que os exames matam. Os exames matam a avaliação formativa. Os exames matam o *task-based learning*, o *project-based learning*. Matam!”

“A autoavaliação no meu colégio, para mim não é uma autoavaliação. Deve ser feita como em 95% das escolas: “Então que nota é que tu achas que deves ter? Está bem?” Uma verdadeira autoavaliação implica que eles escrevessem... é ajudá-los a fazerem uma crítica do seu próprio trabalho.”

“[Muitos colegas] alteram planos, utilizam nomenclatura nova, e pedem aos encarregados de educação para assinar papéis. Mas tudo não passa de uma grande desresponsabilização. Os professores fazem-no para dizer que os Pais e Encarregados de Educação sabiam, e que os alunos tiveram aquele plano de recuperação, aquela ajuda ou que lhes foi comunicado. Pronto, está tudo em papel. A verdade é que na realidade, no dia a dia, aqueles alunos não têm a ajuda necessária.”

“Se eu não estou ligado afetivamente a uma comunidade escolar, dificilmente há uma entrega autêntica, genuína da minha parte dentro daquela comunidade escolar.”

**Olga:** “[A] pressão [dos Exames Nacionais] é muito grande... nos exames não há qualquer tipo de consideração: é aquilo que sabem ou não sabem. Os alunos com estas características [referindo-se a alunos NEE] vão sabendo e vão evoluindo, mas ficam aquém daquilo que é pedido nos exames porque têm dificuldades grandes em memorizar, organizar ideias e os exames pedem isto tudo. Eu verifiquei, por ex., que os meus colegas de História e Cultura das Artes, de Geometria Descritiva e Filosofia, que eram as 3 disciplinas dos exames de agora do 11º ano, elas tinham estes meus alunos e sei que aplicaram as medidas, mas estavam preocupadíssimas relativamente aos exames.”

“[O recurso ao elemento lúdico através de ferramentas digitais] resulta, mas implica sempre alguma preparação da nossa parte. [O] obstáculo principal é a quantidade de níveis que me entregam... que temos que ter. Neste momento tenho 51 anos e tenho sempre no mínimo 6 turmas, com 51 anos já tenho 2 horas de redução, graças a Deus! O principal problema é esse. Este ano que passou tinha 6 turmas, 4 níveis, Inglês e Alemão. Tinha 10º, 11º, 12º de Inglês e tinha 12º de Alemão. Isto é muito. Se eu quero fazer esta diferenciação, se eu quero fazer projetos, se eu quero dar aos alunos isto [recurso a ferramentas digitais], pensar e planificar, não posso ter tanta coisa! Nos cursos CEF, nos cursos profissionais, deveríamos, na realidade, fazer o máximo deste tipo de diferenciação. Temos

dificuldade em fazer, porque isto implica tempo, mesmo que esteja habituada a fazer, até pode ter imensa destreza nas TIC. Não é porque eu pensei, que aquilo num abrir e fechar de olhos acontece, não acontece! E acho que o principal problema está aí, a quantidade de alunos, eu tinha 136 alunos, tinha 136 alunos durante este ano... o ano passado tinha 151 alunos. Eu acho que isto só por si não permite que façamos um bom trabalho... Neste momento, em que eu me sinto mais cansada por tudo e menos motivada por tudo, temos muito mais trabalho.”  
“A maioria dos professores considero que não [faz diferenciação]. Temos todos mais do que 55 anos, 58, 60, estamos muito velhos, cansados. Não é porque sejam maus professores, é que já não há nem motivação, nem vontade... não, não acontece.”

**Laura:** “Vou já dizer aqui, fazer um pequeno parêntese. Eu estou extremamente cansada. Sinto-me com alguma dificuldade de articular uma ideia até ao fim. Portanto, se vir que a qualidade das minhas respostas não é aquela que espera... sinto-me mesmo limitada.”

“[T]emos uma excelente equipa de Educação Especial, grande diversidade de alunos e, portanto, o Projeto Educativo tem projetos específicos e um excelente projeto de educação especial, atendendo à diversidade dos nossos alunos.”

“[A]qui nesta escola... há um trabalho sério colaborativo. Nós temos efetivamente grupos divididos por níveis de trabalho e nós temos uma tarde e também no nosso horário mais 45 minutos em que um grupo de [um determinado] nível pode juntar-se e fazer testes, fichas, pensar em aulas de forma colaborativa. Aqui o trabalho colaborativo é eficaz e verdadeiro.”

“[E]sta escola tem uma particularidade: há muitos professores de Inglês no grupo que estão por mobilidade por doença. Não há muitas turmas agregadas aos professores, o que não é a realidade geral do nosso país. Torna-se mais fácil fazer trabalho colaborativo porque os professores têm mais disponibilidade. Mesmo os professores do quadro não têm o seu horário com quatro ou cinco ou seis turmas. Os professores do quadro distribuem as turmas e, portanto, há mais tempo para pensar nas aulas. O facto de haver 16 professores ou 15 (este ano havia 15 professores de Inglês) para 8 turmas de 10º e 11º, 5 ou 6 de 7º e 8º faz toda a diferença. Porque efetivamente os professores são menos sobrecarregados e por isso estão com mais vontade de partilhar tarefas porque não têm o horário tão sobrecarregado.

Normalmente [...] nesta escola não há professores que tenham mais do que dois níveis, há sempre esse cuidado. E isso traz qualidade no ensino. Os alunos aqui têm muitas tutorias, muitos apoios em sala de aula, aqui até se chama coadjuvação, ... eu este ano tive duas coadjuvações na minha sala de aula de uma colega. Obviamente, tínhamos mesmo que trabalhar colaborativamente. Já passei por outras escolas e sei que não há recursos humanos para isso. [...] Enquanto o Ministério não perceber que isso traz benefício fundamentalmente para os nossos alunos, são eles que beneficiam desta nossa menor carga letiva, isto não vai funcionar nunca só pela boa vontade dos professores!”

#### **Categoria: Formação**

**Ana:** “Dedico muito tempo à investigação [...] [S]empre trabalhei muito com a APPI [e] senti necessidade de me atualizar. [T]enho colegas no estrangeiro que trabalham comigo. E fiz este ano uma certificação em *Neurolanguage Teaching*, que é toda a neurociência aplicada ao ensino da língua estrangeira.”

**Sílvia:** “Fiz [formação] em Avaliação Formativa que está muito de mãos dadas com a Diferenciação. E Ferramentas Digitais para se poder aplicar e abranger o máximo de alunos possíveis. E claro que tudo o que seja para diferenciar e ajudar a aprender melhor, a compreender melhor o modo como os alunos aprendem e o modo de os ajudar a chegar ao currículo é sempre válido. É mesmo imprescindível para mim. Há sempre perspetivas novas. É sempre bom repensar conceitos, lógicas, práticas porque, se não lemos, se não investigamos, se não temos esta formação contínua, tendemos depois a adotar um estilo e a cair numa variedade mais restrita de recursos, materiais, até de práticas. E tudo o que nós pudermos fazer em formação ajuda não só na reciclagem daquilo que fomos pondo de parte, porque fomos também adaptando, porque o tempo também não ajuda a inovar constantemente, a procurar... voltar a pensar em tudo aquilo que fomos pondo assim naqueles ficheiros menos utilizados da nossa prática. Por isso eu sou muito adepta de formação ao longo da vida. Faço mesmo muitas horas de formação. Ajuda-me a estar permanentemente a refletir sobre aquilo que faço. E, claro, e a diferenciação pedagógica é algo que me preocupa grandemente.”

**Laura:** “[T]oda a formação neste momento fica pela rama; é tudo muito teórico [...] gosto de casos práticos, de coisas que já tenham sido experienciadas ou experimentadas [...] gosto daquelas ações de formação tipo oficinas de formação, em que nós levamos para a sala de aula, experimentamos e trazemos feedback ... é mais favorável para o professor e para os alunos. [N]os congressos da APPI, [há] ações [workshops] que são muito mais práticas [...] saímos de lá com imensos exemplos, podemos chegar no dia seguinte à sala de aula e fazer.”

**Olga:** “Já fiz a formação [em inclusão] em... talvez há 12 anos atrás. [E]stou a fazer formação em avaliação formativa... a participar no Projeto MAIA. Sou formadora das TIC nas línguas estrangeiras e tento fazer outros exercícios que implicam jogos... [os alunos] acham muita piada. [A]preendi [a formar os grupos de variadas formas] porque fui fazer uma formação na Alemanha como professora e estávamos sempre a fazer grupos desta forma e eu achei aquilo fantástico.”

**Gustavo:** “[E]stou interessado em fazer um mestrado de Didática do Inglês em *e-learning*... fiz o CELTA<sup>187</sup>, foi um mês intensivo em Lisboa na *International House*. Mas devo confessar que foi muito mais útil e produtivo do que o meu estágio. [T]ambém dou aulas ao 3º e 4º ano porque tirei a formação de complemento de ensino de Inglês no 1º Ciclo. Foi no Instituto de Educação. Devo dizer que não foi isso que me deu experiência a dar aulas ao 1º ciclo. Eu tirei só esse curso por razões administrativas, ou para concorrer. Aprendi muito mais com uma diretora inglesa numa escola de línguas, onde dei aulas, do que propriamente a tirar este curso. A formação contínua foi mais importante. Confesso que as minhas orientadoras, quer a de Português quer a de Inglês, não aprendi nada com elas.”

---

<sup>187</sup> Originally standing for Certificate in English Language Teaching to Adults, CELTA, now known as Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages, TESOL.