



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

**PROCESSOS DE DIFERENCIAÇÃO
PEDAGÓGICA NOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO
BÁSICO: CONCEÇÕES E PRÁTICAS**

Margarida Infante Gonçalves

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2019



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

**PROCESSOS DE DIFERENCIAÇÃO
PEDAGÓGICA NOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO
BÁSICO: CONCEÇÕES E PRÁTICAS**

Margarida Infante Gonçalves

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências
Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Maria da Conceição Figueira

2019

AGRADECIMENTOS

Finalizada esta etapa que culmina o meu percurso académico, considero que não posso esquecer todos aqueles que, de alguma forma, tiveram um contributo para o sucesso da minha caminhada.

Aos meus pais, pelo apoio, coragem e amor que me deram ao longo desta caminhada e por me terem proporcionado a oportunidade de lutar pelo meu sonho.

Ao meu irmão, pelo companheirismo e pela força que me deu.

Ao meu avô, pelo carinho e preocupação.

Às minhas amigas e companheiras de viagem Beatriz e Filipa que comigo partilharam este percurso, recheado de momentos bons e maus, que nos mostrou que fazemos das adversidades as nossas vitórias.

À Francisca, à Kalynca e à Mariana, pela amizade e apoio e por acreditarem em mim.

À Brígida e à Mariana, por juntas termos começado esta caminhada e que por opções de vida os nossos percursos académicos se separaram, mas que sempre me apoiaram e deram força para continuar.

À minha orientadora, professora doutora Conceição Lança, por ter sido um apoio fundamental no desenvolvimento deste trabalho, pelo incentivo constante e por ter acreditado nas minhas capacidades.

À professora Filomena Covas, que sem a sua ajuda na análise de dados, não seria possível concluir a investigação.

Às professoras cooperantes, pelo exemplo e ensinamentos.

Gostaria igualmente de agradecer a todos os docentes da ESELx com quem me cruzei durante o percurso académico e que tanta mestria passaram.

RESUMO

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

É finalidade deste relatório a descrição analítica e reflexiva de um período de observação, intervenção e avaliação pedagógica – nos contextos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) – e a apresentação de um estudo de investigação que emergiu destas práticas.

A investigação intitulada “*Processos de diferenciação pedagógica no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: concepções e práticas*” teve como finalidade estudar as concepções e as práticas de um grupo de professores do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico sobre os processos de diferenciação pedagógica na sala de aula com os alunos. Em conformidade com o objetivo de estudo, identificaram-se como objetivos específicos: (i) Caracterizar as concepções de professores do 1.º e do 2.º CEB sobre o processo de diferenciação pedagógica; (ii) Identificar as práticas de diferenciação pedagógica enunciadas pelos professores; (iii) Comparar as concepções dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas que enunciam. Para o efeito, recorreu-se a uma metodologia de natureza quantitativa, privilegiando-se o inquérito por questionário (online) como técnica de recolha de dados. Participaram no estudo 50 professores dos 1.º e 2.º CEB. O tratamento dos dados foi realizado com recurso *Software Statistical Package for Social Sciences v25*.

Os resultados do estudo permitem destacar que, muito embora ambos os grupos de professores revelem concepções adequadas sobre os processos de diferenciação pedagógica, os docentes do 2.º CEB manifestam dificuldades na sua implementação, consequência do elevado número de alunos por turma. Os professores do 1.º CEB revelam-se mais favoráveis à implementação de práticas diferenciadas com os seus alunos em sala de aula.

Palavras-chave: Diferenciação pedagógica; Concepções de professores; Práticas de ensino; Sucesso educativo.

ABSTRACT

The following report is developed within the course of Supervised Teaching Practice II, part of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education.

The purpose of this report is the analytical and reflective description of a period of observation, intervention and pedagogical evaluation - within the context of the 1st and 2nd Cycle of Basic Education (CBE) - and a research study that emerged from this practice.

The research entitled "*Pedagogical differentiation processes in the 1st and 2nd Cycle of Basic Education: conceptions and practices*" aims to study the conceptions and practices of a group of teachers of the 1st and 2nd CBE regarding pedagogical differentiation processes in the classroom with their students. In accordance with the study objective, the following specific objectives were identified: (i) Characterize the conceptions of teachers in the 1st and 2nd CBE regarding differentiation processes; (ii) Identify the pedagogical differentiation practices enunciated by teachers; (iii) Compare the conceptions of teachers regarding pedagogical differentiation processes with the practices they enunciate. For this purpose, a methodology of quantitative nature was used, and the data collection consisted in a survey via questionnaire. 50 teachers in the 1st and 2nd CBE participated in the study. The data processing was accomplished using *Software Statistical Package for Social Sciences v25*.

The results of the study made it possible to show that, while both groups show adequate conceptions regarding pedagogical differentiation processes, the teachers in the 2nd CBE show difficulties in its implementation, due to the high number of students per class. The teachers in the 1st CBE are shown to be more favourable to the implementation of differentiated practices with the students in their classroom.

Keyword: Pedagogical differentiation; Conception of teachers; Teaching practices; Educational success.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CEB	3
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB4	
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	4
1.1.1. A instituição.....	4
1.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante	4
1.1.3. A turma.....	6
1.1.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens	6
1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	6
1.2.1. Diagnose e problemática	6
1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular	7
1.2.3. Atividades implementadas.....	8
1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens	8
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB9	
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	9
2.1.1. A instituição.....	9
2.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica dos orientadores cooperantes.....	10
2.1.3. As turmas	11
2.1.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens	11
2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	12

2.2.1.	Diagnose e problemática.....	12
2.2.2.	Estratégias globais de intervenção e de integração curricular	12
2.2.3.	Atividades implementadas.....	13
2.2.4.	Avaliação e regulação das aprendizagens	13
3.	ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º E NO 2.º CEB.....	15
3.1.	Nível cognitivo dos alunos	15
3.3.	Gestão dos tempos, conteúdos, espaços e materiais da turma	17
3.4.	Gestão das relações na sala de aula.....	17
3.5.	Processos de avaliação e de regulação das aprendizagens.....	18
	PARTE II – ESTUDO.....	20
4.	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	21
5.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	22
5.1.	Definição do conceito de diferenciação pedagógica	23
5.1.1.	Processos de diferenciação pedagógica: O que os justifica?	24
5.1.2.	O que diferenciar?	25
5.1.3.	Diferenciação pedagógica: princípios e estratégias	26
5.1.3.1.	Diferenciação pedagógica: Estratégias que a facilitam.....	27
5.1.4.	Diferenciação pedagógica: constrangimentos	27
5.1.5.	Diferenciação pedagógica: avaliação	28
5.2.	Diferenciação pedagógica: breve enquadramento legislativo no sistema de ensino português	29
5.3.	Papel do professor na sociedade atual.....	30
5.4.	Diferenciação pedagógica: alguns estudos.....	31
6.	METODOLOGIA	32
6.1.	Problemática e questões de estudo.....	32
6.1.1.	Objetivos específicos.....	33

6.2.	Opções metodológicas	33
6.2.1.	Natureza do estudo	33
6.2.2.	Técnicas de recolha de dados	34
6.2.3.	Técnicas de análise de dados	35
6.3.	Caracterização da amostra	36
6.4.	Princípios éticos do processo de investigação	37
7.	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	37
7.1.	Concepções dos professores do 1.º e do 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica	37
7.1.1.	Conceito da diferenciação pedagógica	38
7.1.1.1.	Pertinência dos processos de diferenciação pedagógica	40
7.1.2.	Análise comparativa das concepções dos docentes sobre diferenciação pedagógica	42
7.2.	Práticas de diferenciação pedagógica enunciadas pelos professores	43
7.2.1.	Estratégias de diferenciação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem	43
7.2.2.	Práticas de avaliação da aprendizagem	46
7.2.3.	Constrangimentos à prática de diferenciação pedagógica	47
7.2.4.	Análise comparativa das práticas de diferenciação pedagógica desenvolvidas pelos docentes	48
7.3.	Comparação das concepções dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas enunciadas	48
8.	CONCLUSÕES DO ESTUDO	49
8.1.	Concepções dos professores do 1.º e do 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica	49
8.2.	Práticas de diferenciação pedagógica enunciadas pelos professores	51

8.3.	Comparação das concepções dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas enunciadas.....	53
8.4.	Constrangimentos e limitações do estudo	53
8.5.	Recomendações para estudos futuros	54
9.	REFLEXÃO FINAL.....	55
	REFERÊNCIAS	58
	ANEXOS.....	60

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Indicadores de -avaliação dos objetivos gerais do PI – 1.º CEB	61
Anexo B. Avaliação do cumprimento dos objetivos gerais do PI – 1.º CEB.....	62
Anexo C. Indicadores de avaliação dos objetivos gerais do PI – 2.º CEB	64
Anexo D. Avaliação do cumprimento dos objetivos gerais do PI – 2.º CEB	65
Anexo E. Questionário sobre concepções e práticas de diferenciação pedagógica	71
Anexo F. Questionário do estudo análogo sobre concepções e práticas de diferenciação pedagógica	78
Anexo G. Teste de confiabilidade relativo ao grupo I do questionário: concepções sobre diferenciação pedagógica	83
Anexo H. Teste de confiabilidade relativo ao grupo II do questionário: práticas de diferenciação pedagógica	84
Anexo I. Caracterização da amostra.....	85
Anexo J. Comparação entre as concepções e as práticas de diferenciação pedagógica dos professores (Teste de Correlação de Pearson).....	89
Anexo K. Análise das médias sobre concepções de diferenciação pedagógica.....	90
Anexo L. Influência do tipo de escola nas concepções dos inquiridos (Teste-T).....	91
Anexo M. Análise das médias dos grupos de professores do público e do privado.....	92
Anexo N. Influência do tipo de ciclo nas concepções dos professores de 1.º e 2.º CEB (Teste-T).....	94
Anexo O. Influência da idade nas concepções dos professores de 1.º e 2.º CEB (Teste-T).....	95
Anexo P. Influência dos anos de experiência profissional nas concepções dos professores de 1.º e 2.º CEB (Teste-T).....	96
Anexo Q. Análise das médias das práticas de diferenciação pedagógica dos professores de 1.º e 2.º CEB	97
Anexo R. Influência do tipo de escola nas práticas dos professores de 1.º e 2.º CEB (Teste-T).....	98
Anexo S. Influência do ciclo de ensino nas práticas dos professores de 1.º e 2.º CEB (Teste-T).....	99
Anexo T. Influência dos anos de experiência profissional nas práticas dos professores de 1.º e 2.º CEB (Teste-T)	100

Anexo U. Influência da preparação na formação inicial nas práticas dos professores de 1.º e 2.º CEB (Teste-T)	101
---	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Resultados obtidos na questão do inquérito: “A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum”.....	38
Figura 2 - Resultados obtidos na questão do inquérito: “A diferenciação pedagógica consiste em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo”	38
Figura 3 - Resultados obtidos na questão do inquérito: “Em turmas onde não existam alunos com problemas específicos não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem”.....	39
Figura 4 - Resultados obtidos na questão do inquérito: “A diferenciação pedagógica permite aos professores adequar melhor o ensino às características e necessidades de todos os alunos”	40
Figura 5 – Resultados obtidos na questão do inquérito: “A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos atingirem o seu potencial máximo de aprendizagem”.....	40
Figura 6 - Resultados obtidos na questão do inquérito: “A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar”	41
Figura 7 - Resultados obtidos na questão do inquérito: “Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios”	41
Figura 8 - Resultados obtidos na questão do inquérito: “Planifico o trabalho da turma tendo em conta a diversidade dos alunos”	43
Figura 9 - Resultados obtidos na questão do inquérito: “Adapto o nível de exigência das tarefas às características individuais dos alunos e ao seu nível de aprendizagem”	44
Figura 11- Resultados obtidos na questão do inquérito: “Preparo diferentes materiais de acordo com as necessidades dos alunos”	45

Figura 10 - Resultados obtidos na questão do inquérito: “Preparo o mesmo tipo de materiais para todos os alunos”	Erro! Marcador não definido.
Figura 13 - Resultados obtidos na questão do inquérito: “Avalio todos os alunos da mesma forma para conseguir aferir os conhecimentos uniformemente”	46
Figura 12 - Resultados obtidos na questão do inquérito: “Avalio de forma diferente os vários alunos”	Erro! Marcador não definido.
Figura 14 - Resultados obtidos na questão do inquérito: “Os alunos participam na avaliação das suas próprias aprendizagens”	47
Figura 15 – Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de consciência lexical – Avaliação inicial	62
Figura 16 - Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de consciência lexical – Avaliação final	62
Figura 17 - Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de literacia – Avaliação inicial	63
Figura 18 - Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de literacia – Avaliação final.....	63
Figura 19 - Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação – Avaliação inicial (5 ^o 2 ^a)	65
Figura 20 - Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação – Avaliação final (5 ^o 2 ^a).....	65
Figura 21 - Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação – Avaliação inicial (5 ^o 3 ^a)	66
Figura 22 - Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação – Avaliação final (5 ^o 3 ^a).....	66
Figura 23 - Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática – Avaliação inicial (5 ^o 2 ^a)	67
Figura 24 - Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática – Avaliação final (5 ^o 2 ^a).....	67
Figura 25 - Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática – Avaliação inicial (5 ^o 3 ^a)	68

Figura 26 - Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática – Avaliação final (5 ^o 3 ^a).....	68
Figura 27 - Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação – Avaliação inicial (5 ^o 2 ^a).....	69
Figura 28 - Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação – Avaliação final (5 ^o 2 ^a)	69
Figura 29 - Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação – Avaliação inicial (5 ^o 3 ^a).....	70
Figura 30 - Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação – Avaliação final (5 ^o 3 ^a)	70

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Indicadores de avaliação do PI (1.º CEB).....	61
Tabela 2 - Indicadores de avaliação do PI (2.º CEB)	64

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB Ciclo de Ensino Básico

OC Orientadora(s) Cooperante(s)

PES II Prática de Ensino Supervisionada II

PI Projeto de Intervenção

INTRODUÇÃO

O presente relatório final insere-se na Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrado pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa.

A PES II configura-se como um período essencial para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais, pelo que é neste momento que os estudantes desenvolvem competências de conceção e implementação de projetos curriculares de intervenção, assim como a análise e a reflexão sobre o papel do professor. Em conformidade, este relatório visa descrever, analisar e avaliar o trabalho realizado na PES II desenvolvida no 1.º e do 2.º CEB.

No 1.º CEB, a prática foi desenvolvida numa turma do 2.º ano de escolaridade de uma instituição privada de ensino, localizada na freguesia de Belém, e no 2.º CEB a prática desenvolveu-se numa escola pública, situada na freguesia de Benfica, com duas turmas do 5.º ano de escolaridade. Ambas as práticas decorreram durante nove semanas.

Este relatório integra ainda uma investigação desenvolvida no âmbito da PES II, intitulada *Processos de diferenciação pedagógica no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: conceções e práticas*, que teve como finalidade estudar as conceções e as práticas de um grupo de professores do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico sobre os processos de diferenciação pedagógica na sala de aula com os alunos. Configuraram-se como objetivos específicos do estudo: (i) Caracterizar as conceções de professores do 1.º e do 2.º CEB sobre o processo de diferenciação pedagógica; (ii) Identificar as práticas de diferenciação pedagógica enunciadas pelos professores; (iii) Comparar as conceções dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas que enunciam.

O presente documento contempla, assim, duas partes distintas. Numa primeira parte, apresenta-se a descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 1.º e 2.º CEB, assim como uma análise crítica e reflexiva da prática ocorrida nos dois ciclos.

Deste modo, a primeira parte do relatório final contempla a (i) *Descrição sumária da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB*, na qual se caracteriza o

contexto socioeducativo – a instituição, a ação pedagógica da Orientadora Cooperante (OC), a turma e os processos de avaliação e regulação da aprendizagem – e se identifica as potencialidades e as fragilidades do grupo, assim como dos objetivos gerais de intervenção, das estratégias globais de intervenção e de integração curricular. Neste ponto, apresentam-se ainda os processos de avaliação e regulação da aprendizagem. De seguida, surge a (ii) *Descrição sumária da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB*, na qual se caracteriza o contexto socioeducativo, bem como a problematização dos dados da diagnose, com a apresentação sumária dos objetivos gerais de intervenção, das estratégias globais de intervenção, assim como dos processos de avaliação e regulação da aprendizagem e das atividades implementadas. Por último, surge a (iii) *Análise crítica da prática desenvolvida de ensino no 1.º e 2.º CEB*, na qual se efetua uma análise reflexiva e comparativa acerca do processo de ensino-aprendizagem, da relação pedagógica, da gestão do trabalho na sala de aula e do processo de avaliação e regulação da aprendizagem.

A segunda parte deste relatório, na qual se apresenta o estudo empírico desenvolvido sobre as conceções e as práticas de diferenciação pedagógica dos professores do 1.º e do 2.º CEB. Na secção 4, apresenta-se a *Contextualização do estudo*, no qual se apresentam a problemática, as motivações para o estudo da mesma e o objetivo geral do estudo. A 5ª secção diz respeito ao *Enquadramento Teórico*, onde se apresentam os principais pressupostos teóricos sobre a temática. Na sexta secção é apresentada a *Metodologia*, na qual se explicitam a problematização, as questões e os objetivos específicos do estudo, bem como a natureza deste, as técnicas de recolha e análise de dados, assim como a caracterização da amostra e os princípios éticos da investigação. Na secção 7 – *Apresentação dos resultados* – são enunciados os resultados obtidos, a partir da análise dos dados recolhidos e na secção 8 surgem as *Conclusões do estudo*.

Por último, é feita uma reflexão final sobre todo o processo, evidenciando o contributo da prática pedagógica nos dois ciclos de ensino e do estudo empírico realizado para o desenvolvimento de competências profissionais, bem como a identificação dos aspetos mais significativos ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a aperfeiçoar no exercício da profissão docente.

Para finalizar, apresentam-se as referências que sustentam a elaboração do presente relatório, assim como os anexos que complementam, documentam e testemunham o trabalho.

**PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E
NO 2.º CEB**

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

Na presente secção, contextualizamos o contexto socioeducativo da instituição onde foi desenvolvida a prática, descrevemos as finalidades educativas e os princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante (OC) e caracterizamos a turma. Identificamos ainda a problemática e os objetivos gerais da intervenção, assim como o plano de ação da intervenção desenvolvida.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

1.1.1. A instituição

A prática de ensino supervisionada desenvolveu-se numa instituição de carácter privado – composta pelas valências do Pré-Escolar e do 1.º CEB – localizada na freguesia de Belém, na cidade de Lisboa. Esta área abrange uma diversidade de serviços económicos e culturais – ao dispor de toda a comunidade –, assim como serviços de desporto, lazer e de recreio.

A ação pedagógica da instituição assenta nos pilares do modelo socioconstrutivista caracterizado pela valorização de momentos de aprendizagem oriundos da interação social entre pares e do trabalho de equipa, assim como pela atribuição de um papel ativo, e único, do aluno no processo de aprendizagem. Deste modo, procura promover-se o desenvolvimento de competências de autonomia e responsabilidade, assim como o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva, num espaço livre e democrático.

A instituição defende a valorização de cada criança como um ser único, pelo que privilegia a atenção individualizada dos alunos – respeitando as suas motivações, ritmos e estilos de aprendizagem – de modo a que cada um consiga superar-se constantemente na procura da excelência académica.

1.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante

A ação pedagógica da OC baseava-se em princípios de um modelo pedagógico que privilegia a organização social do trabalho e o desenvolvimento social e moral das crianças (Niza, 1998), designadamente:

(i) a **criação de estruturas de cooperação**, essenciais para a construção cooperativa do processo de ensino e para a eliminação da ideia individualista da aprendizagem, pois “o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo” (Niza, 1998, p. 4); (ii) a **promoção de circuitos de comunicação** – fundamentais à existência de “um clima de livre expressão dos alunos” (Niza, 1998, p. 3) – que concedia um sentido social às aprendizagens, através de trocas constantes de produções e saberes (Niza, 1998); (iii) a **participação dos alunos na gestão do currículo**, onde, através de uma organização do trabalho e gestão cooperada do currículo, experienciavam a democracia na vida escolar e desenvolviam competências sociais e éticas (Niza, 1998); (iv) a **participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem**, o que lhes permitia a atribuição de um significado às experiências escolares e a construção do seu próprio conhecimento; (v) a **promoção de atividades de natureza diversificada**, que permitia a variar as modalidades de trabalho, as formas de comunicação e a troca de conhecimentos; (vi) a **integração curricular** dos saberes; (vii) a **promoção da aquisição de competências de autonomia** que permitia aos alunos a tomada das suas próprias decisões – na regulação do seu processo de aprendizagem – e a consciencialização das suas próprias capacidades e (viii) a **utilização de estratégias de diferenciação pedagógica** na procura de respostas às diferenças, e necessidades individuais, dos alunos.

No que respeita à organização da sala, esta encontrava-se organizada de modo a facilitar o ambiente de aprendizagem dos alunos, assim como privilegiar a autonomia e a inclusão. Neste sentido, a sala estava estruturada por áreas de trabalho, onde os materiais e os instrumentos de trabalho se encontravam acessíveis a todos os alunos, o que fomentava a autorregulação de cada um, assim como o sentido de responsabilidade, e incutia a autonomia e a cooperação entre pares e entre OC-alunos.

Em relação à organização e gestão do tempo, estas tinham por base a Agenda semanal da turma – construída e partilhada, no início da semana, com os alunos – onde constavam as rotinas que trabalhavam todas as áreas curriculares. A gestão e organização do tempo era realizada de acordo com as necessidades dos alunos.

1.1.3. A turma

A prática de ensino supervisionado foi realizada numa turma do 2.º ano de escolaridade constituída por vinte e dois alunos – 14 do sexo masculino e 8 do sexo feminino – com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Cinco alunos eram estrangeiros, sendo que dois destes não tinham o português como língua materna.

O grupo-turma era, de forma geral, interessado e participativo no trabalho escolar, destacando-se as suas capacidades mediadoras e de diálogo. A acrescentar, o grau significativo de autonomia, de cooperação e de responsabilização.

1.1.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens

O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos era de carácter contínuo, formativo e sumativo, o que potenciava a função pedagógica da avaliação e valorizava o processo de aprendizagem de cada aluno. Neste sentido, a avaliação constituía-se como um instrumento essencial – ao processo de ensino – para a tomada de decisões e para a definição de estratégias pedagógicas que ajudassem o aluno a progredir.

Em conformidade, a OC estabelecia um sistema de regulação contínua das aprendizagens, onde privilegiava a participação direta dos alunos na determinação dos objetivos do trabalho, no planeamento da ação, assim como na construção dos critérios de avaliação.

1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

1.2.1. Diagnose e problemática

De forma a avaliar as competências já adquiridas, assim como para preparar uma adequada intervenção pedagógica, recorreremos à avaliação diagnóstica para identificar as potencialidades e as fragilidades do grupo e, de seguida, identificar os objetivos de intervenção.

Desta forma, no que respeita às competências sociais, a maioria dos alunos era autónoma no trabalho individual, assim como na resolução dos seus problemas. Relativamente à participação, praticamente todo o grupo participava ativamente nos momentos da sala de aula e no Conselho de Turma. Não obstante, uma parte dos

alunos revelava não ser capaz de respeitar a sua vez para falar, intervindo de forma, por vezes, desadequada. Na relação com os outros, os alunos eram cooperativos e respeitavam as opiniões dos colegas.

Relativamente à área de Português, os alunos eram capazes de, no domínio da leitura, compreender o sentido de textos narrativos e descritivos e de identificar a informação essencial presente nos textos, no entanto, demonstravam problemas ao nível da inferência do sentido de palavras desconhecidas. No que respeita ao domínio da educação literária, os alunos não contactavam com obras literárias tradicionais, apesar de demonstrarem um gosto pela leitura de livros. Em relação ao domínio da gramática, o grupo era capaz de identificar a classe das palavras, no entanto revelava dificuldades em depreender o significado das palavras, em associar os significados conotativos a palavras ou expressões, assim como em identificar que o significado das expressões nem sempre é obtido de forma composicional.

Na área de Matemática, grande parte dos alunos tinha desenvolvido o sentido de número, revelando facilidade em efetuar adições e subtrações por cálculo mental. Uma das maiores dificuldades apresentadas dizia respeito ao registo escrito do raciocínio e dos procedimentos utilizados na resolução de problemas, apesar da boa capacidade dos alunos em conceberem e em aplicarem estratégias de resolução.

No refere à área de Estudo do Meio, os alunos detinham conhecimentos relacionados com os animais, apresentando, no entanto, algumas dificuldades em empregar a linguagem científica adequada.

A análise das diversas potencialidades e fragilidades da turma possibilitou a emergência de um conjunto de questões-problemas, nomeadamente: (i) Que estratégias implementar para promover um aumento do capital lexical dos alunos? (ii) Que estratégias utilizar para desenvolver a compreensão do significado conotativo de palavras e de expressões? (iii) Como criar um ambiente que promova a leitura de obras literárias e de textos de tradição popular?

Em conformidade, identificámos dois objetivos gerais de intervenção – *desenvolver competências de consciência lexical* e *desenvolver competências de literacia*.

1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Para a consecução dos objetivos gerais, definimos e implementámos diversas estratégias de intervenção e de integração curricular, em linha de continuidade com os princípios da ação pedagógica da OC.

Relativamente às estratégias de intervenção, foi privilegiada a introdução da rotina *Leitura de contos, fábulas e lendas* – para o objetivo *Desenvolver competências de literacia* – como incentivo ao contacto com textos de tradição oral e como uma forma de experienciar a fruição artístico-literária aos alunos. Introduzimos ainda a rotina *Provérbios* – para o objetivo *Desenvolver competências de consciência lexical* – interligada com a rotina suprarreferida, com o intuito de enriquecer o capital lexical dos alunos e de debelar as suas dificuldades, ao nível da descodificação do significado das expressões e das palavras.

No que respeita às atividades de integração curricular, destacamos os jogos de Educação Física nos quais integrámos conteúdos de Estudo do Meio – os animais.

1.2.3. Atividades implementadas

Durante a prática de ensino supervisionada, implementámos as tarefas exploratórias – com materiais manipuláveis – na área da Matemática; as atividades rotineiras de leitura e de interpretação de textos literários de tradição popular – fábulas, contos e lendas –, de compreensão de provérbios e expressões populares e de momentos de escrita a pares, na área de Português e, ainda, a realização de jogos didáticos de gramática, com recurso aos *iPads*.

1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens

As atividades e estratégias pedagógicas anteriormente descritas foram avaliadas de forma a compreender o cumprimento e o contributo dos objetivos gerais delineados, através do Projeto de Intervenção (PI), para o desenvolvimento de aprendizagens dos alunos. Neste sentido, optámos por aqui apresentar a avaliação do PI, assente nos indicadores de avaliação dos objetivos gerais de intervenção (cf. Anexo A).

A análise dos resultados permitiu evidenciar que, de forma geral, os objetivos gerais formulados foram alcançadas e tiveram impacto no desenvolvimento de competências pelos alunos.

Verificámos que os alunos *desenvolveram competências de consciência lexical*, apresentando uma evolução significativa na associação de significados conotativos a palavras ou expressões que não correspondem ao sentido literal (cf. Anexo B – Figuras 15 e 16). O sucesso na concretização deste objetivo poderá ser justificado pela implementação da rotina *Provérbios*, que permitiu aos alunos interpretarem o provérbio como um todo – uma expressão – que transmitia uma mensagem. Deste modo, os alunos evoluíram, conseguindo, no final da intervenção, identificar o significado de palavras, a partir da sua ocorrência nos diferentes contextos – em estreita relação com a leitura rotineira de lendas, contos e fábulas que permitiu estabelecer a relação com os provérbios em estudo. Evidenciamos ainda que o sucesso da implementação desta rotina foi visível na utilização regular, por parte dos alunos, de provérbios, demonstrando a importância e o significado destas novas aprendizagens para os alunos.

No que se refere ao objetivo *Desenvolver competências de literacia*, foi possível promover a leitura de obras literárias tradicionais, através da leitura de contos populares, lendas e fábulas. Neste sentido, é possível realçarmos uma evolução significativa dos alunos, no que diz respeito aos indicadores formulados (cf. Anexo B – Figuras 17 e 18). Através da leitura destas obras, possibilitámos a troca de ideias sobre a temática, lema ou mensagem transmitidos pelas obras, o que permitiu, aos alunos, a apreciação da diversidade cultural de textos existentes, algo que foi possível observarmos, através de uma mobilização diária das expressões ou morais apresentadas nos textos de tradição.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

Nesta secção, apresentamos o contexto socioeducativo da instituição onde foi desenvolvida a prática do 2.º CEB e caracterizamos a ação pedagógica das OC e as turmas. Identificamos a problemática e os objetivos gerais da intervenção, assim como o plano de ação da intervenção desenvolvida.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1. A instituição

A intervenção pedagógica foi desenvolvida, no concelho de Lisboa, numa instituição pública integrada num Agrupamento de escolas composto pelas valências do Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB. Este estabelecimento de ensino situava-se na freguesia de Benfica – zona caracterizada por ser de cariz residencial, apresentando alguns serviços económicos, educativos, culturais e de lazer.

O Agrupamento, onde se encontrava inserida a escola, pretendia o melhoramento das aprendizagens dos seus alunos, de modo a prevenir a exclusão social, pelo que os seus principais objetivos passavam pela promoção do sucesso escolar, de comportamentos e atitudes assertivas nos alunos de estratégias que conduzissem ao envolvimento do Encarregados de Educação no processo educativo dos seus educandos. Esta instituição educativa primava pelo ensino bilingue, de modo a possibilitar o acesso, de todos os alunos, ao currículo e a assegurar o desenvolvimento linguístico de alunos surdos e com problemas de comunicação.

2.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica dos orientadores cooperantes

Relativamente à ação pedagógica das OC, podemos dizer que ambas adaptavam as suas práticas pedagógicas às características dos alunos, adequando os materiais pedagógicos em função das necessidades específicas de cada turma. Não obstante, as ações pedagógicas das duas OC divergiam. A professora de Matemática promovia uma aprendizagem construtivista e interativa que surgia num processo de construção coletiva e individual, no qual os alunos eram desafiados a raciocinar e a chegar às suas próprias conclusões. Deste modo, a docente raramente recorria a métodos expositivos e privilegiava a utilização de materiais manipuláveis.

A ação pedagógica da OC de Ciências Naturais assentava numa metodologia mais expositiva, onde a docente transmitia os conteúdos aos alunos – agentes passivos no seu processo de aprendizagem – com recursos ao manual escolar. Em conformidade, o trabalho a pares ou em grupo era pouco utilizado.

No que respeita à organização do espaço, as mesas das salas – cada uma ocupada por dois alunos – estavam organizadas por filas, exceto quando o trabalho, em sala de aula, exigia outra disposição do espaço.

Em relação à organização das atividades e do tempo, tinham por base as planificações anuais definidas no começo do ano letivo, não contando, por isso, com a participação dos alunos.

2.1.3. As turmas

Relativamente à caracterização das turmas, a turma 2 era constituída por 25 alunos – 12 do sexo masculino e 13 do sexo feminino – com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Três crianças do grupo estavam sinalizadas com problemas específicos de aprendizagem, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, e três dos alunos da turma eram repetentes. Na grande maioria, os alunos da turma revelam alguma imaturidade e falta de autonomia, assim como falta de hábitos de trabalho.

A turma 3 era constituída por 20 alunos (12 rapazes e 8 raparigas), com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Da turma faziam parte quatro alunos de nacionalidade estrangeira. Quatro alunos estavam sujeitos às medidas universais e seletivas, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 e outros quatro alunos eram repetentes.

As duas turmas, de modo geral, eram participativas nas atividades propostas, no entanto, na turma 3, os alunos demonstravam alguma dificuldade em compreender as instruções fornecidas pelas docentes. A turma 2 era um grupo muito interessado. A participação, em ambas as turmas, era pouco organizada, havendo interrupções constantes ao bom funcionamento das atividades na sala de aula. Os dois grupos revelavam imaturidade e falta de autonomia, chamando continuamente as docentes para auxílio nas tarefas a realizar.

2.1.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens

No que respeita aos processos de avaliação e regulação das aprendizagens, era de carácter contínuo, formativo e sumativo. Por um lado, na disciplina de Matemática, a OC utilizava como instrumentos de avaliação as minifichas de avaliação que realizava com o objetivo de regular as aprendizagens do processo de ensino-aprendizagem; os trabalhos de casa e as fichas de avaliação sumativa. Na disciplina de Ciências Naturais, a docente recorria às fichas formativas, fichas de avaliação sumativa e questões-aula, de modo a averiguar a aquisição dos conteúdos, por parte dos alunos, num determinado momento.

2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

2.2.1. Diagnose e problemática

A análise dos dados de diagnose permitiu-nos identificar as potencialidades e as fragilidades dos alunos, na Matemática e nas Ciências Naturais.

Ao nível das **competências transversais**, as duas turmas apresentavam como potencialidades o interesse e a participação nas atividades propostas, no entanto, na turma do 5^o3^a, a maioria dos alunos não participava ativamente na aula. A esta fragilidade acrescentava-se o facto de, em ambas as turmas, os alunos terem dificuldades em respeitar as regras estabelecidas e em serem autónomos.

Na disciplina da **Matemática**, os alunos dominavam os conceitos matemáticos básicos relacionados com os números racionais não negativos – os termos de uma fração (numerador e denominador), a fração como parte de um todo e a adição de frações com denominadores iguais – no entanto demonstravam dificuldades na interpretação dos enunciados e da informação de problemas matemáticos, assim como na seleção dos dados dos problemas matemáticos. Os alunos tinham ainda dificuldade em compreender e em assimilar os conceitos matemáticos.

Relativamente à área das **Ciências Naturais**, os alunos eram capazes de identificar os meios de locomoção dos animais, o tipo de revestimento dos animais, assim como o tipo de alimentação destes. Não obstante, foi evidente a dificuldade dos alunos na interpretação dos enunciados e na seleção da informação importante presente em textos.

A problematização dos dados da avaliação diagnóstica possibilitou a emergência de três questões: (i) Que estratégias e procedimentos se devem implementar para desenvolver a interpretação, seleção e organização de informação? (ii) Que estratégias utilizar para proporcionar uma aprendizagem compreensiva da Matemática? (iii) Que estratégias e mecanismos utilizar para fomentar e autorregular a participação dos alunos? Com base nestas questões, definimos como objetivos gerais de intervenção: (i) *Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação*; (ii) *Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática*; (iii) *Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação*.

2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Para a consecução dos objetivos gerais, implementámos diversas estratégias de intervenção e de integração curricular, em linha de continuidade com os princípios da ação pedagógica das OC.

Relativamente à disciplina de Matemática, adotámos como estratégias globais algumas rotinas já implementadas pela OC – a realização de exercícios de aplicação e de consolidação. Ao nível do *desenvolvimento de uma aprendizagem compreensiva da Matemática*, introduzimos a rotina do *Número do dia*, onde os alunos relacionavam diferentes conceitos matemáticos (divisor e múltiplo de um número). Implementámos ainda tarefas exploratórias (a pares ou em pequenos grupos de trabalho), com recurso a materiais manipuláveis, para trabalhar os conteúdos de aprendizagem, possibilitando uma apropriação compreensiva destes.

Nas Ciências Naturais, introduzimos a rotina *Esquemas para desenvolver competências de interpretação, seleção e de organização da informação*. Desta forma, no final de cada aula, em conjunto com os alunos, organizávamos os conceitos trabalhados em esquemas ou em mapas de conceitos, o que permitia para a organização da informação. Por outro lado, utilizávamos textos e notícias – para trabalhar os conteúdos da unidade didática – o que contribuiu para desenvolver capacidades de interpretação e seleção de textos lidos.

2.2.3. Atividades implementadas

Durante o período de interventivo, implementámos atividades que envolviam os alunos no seu processo de aprendizagem, conferindo-lhes a oportunidade de descobrirem por eles próprios os novos conhecimentos, conceitos e conteúdos. Em conformidade, privilegiámos o trabalho a pares e em pequenos grupos e proporcionámos momentos de interação professor-aluno, com o objetivo de uma partilha de saberes.

Entre as atividades implementadas, salientamos as atividades exploratórias, na disciplina da Matemática, e as atividades práticas em Ciências Naturais. Implementámos igualmente atividades rotineiras como o *Número do dia* – em Matemática – e os *Esquemas*, em Ciências Naturais. Em ambas as disciplinas, foram realizados jogos didáticos, com recurso ao computador e às plataformas educativas digitais.

2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens

Apresentadas as potencialidades e as fragilidades das turmas, importa explicitarmos o processo de avaliação. À semelhança do referido anteriormente – para o 1.º CEB – optámos por apresentar apenas a avaliação dos objetivos do PI, por referência aos indicadores de avaliação estabelecidos previamente (cf. Anexo C). A análise dos resultados de aprendizagem permitiu concluir que as turmas evoluíram significativamente nas aprendizagens, em Matemática e em Ciências Naturais.

No que se refere ao objetivo *Desenvolver competências de interpretação, seleção e de organização da informação* (cf. Anexo D – Figuras 19, 20, 21 e 22) foi possível, ao longo da intervenção, constatar uma maior perceção e facilidade dos alunos em identificar o essencial dos enunciados. Observámos ainda uma melhoria na seleção de informação relevante presente num escrito, conseguido através de fichas de trabalho que visavam o desenvolvimento destas competências. O desenvolvimento da competência organizacional foi possível através da rotina *Esquemas*, que resultou numa organização e relação dos conceitos. O sucesso deste objetivo foi igualmente observável durante as discussões coletivas, onde os alunos conseguiam explicar, por palavras próprias, a informação recolhida.

Relativamente ao objetivo *Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática* verificámos um progresso significativo dos alunos que, no final, foram capazes de representar números racionais não negativos na forma de fração, algo que se opõe aos dados da diagnose. Por meio da utilização de materiais manipuláveis, os alunos desenvolveram a capacidade de comparar e de ordenar os números racionais, onde inicialmente demonstravam dificuldade em identificar o número maior. Desta forma, os alunos foram, progressivamente, compreendendo a relação maior-menor dos números, uma vez que consigam visualizá-los nos materiais manipuláveis.

Destacamos que, com a introdução da rotina *Número do dia*, os alunos foram estabelecendo relações entre as propriedades dos números, recorrendo às representações visuais dos divisores e dos múltiplos de um número - o que teve efeito na compreensão da fração como a parte de um todo e das frações equivalentes. Por último, verificámos uma evolução dos alunos na explicitação do raciocínio matemático e das estratégias utilizadas, com a utilização de uma linguagem matemática adequada. Observámos uma diversificação e aumento da complexidade das estratégias utilizadas por parte dos alunos, o que demonstrou uma evolução positivo do raciocínio matemático destes (cf. Anexo D – Figuras 23, 24, 25 e 26).

No último objetivo – *desenvolver mecanismos de autorregulação da participação* (cf. Anexo D – Figuras 27, 28, 29 e 30) – houve uma melhoria no respeito e na espera pela vez de falar dos outros. Verificámos a diminuição da chamada de atenção aos alunos, relativamente ao pedido da palavra para falar, e o aumento significativo da participação dos alunos, no decorrer da aula.

3. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º E NO 2.º CEB

Descritas, de forma sintética, as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto do 1.º e do 2.º CEB procedemos, agora, à comparação e reflexão fundamentada dessas mesmas práticas. Essa reflexão recairá sobre (i) os alunos, incidindo no desenvolvimento cognitivo e nas competências destes, em função do meio local da instituição; (ii) as práticas das OC, estabelecendo uma comparação entre o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido, ao nível da ação educativa, da gestão dos tempos, dos espaços e do currículo, assim como das relações em sala de aula, e dos processos de avaliação e de regulação das aprendizagens.

3.1. Nível cognitivo dos alunos

A prática de ensino supervisionada foi desenvolvida em dois anos de escolaridade diferentes – 2.º ano e 5.º ano –, pelo que os alunos, decorrente das suas idades, apresentavam níveis de desenvolvimento cognitivo diferentes. Os alunos do 1.º CEB encontravam-se no estágio de representação icónica, uma vez que, de acordo com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Bruner (1999), as crianças recorriam à representação visual da realidade – através de imagens sistematizadoras – e apresentavam uma memória visual concreta e específica. Por sua vez, os alunos do 2.º CEB – com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos – encontravam-se no estágio de representação simbólica, pois utilizavam a linguagem para representar a realidade. Alguns alunos, os que tinham 9 anos, ainda se encontravam no segundo estágio de desenvolvimento. Apesar das crianças dos dois ciclos de ensino estarem em estados de desenvolvimento diferentes – quando consideramos as suas idades –, observámos que o contexto envolvente das crianças podia influenciar o seu nível cognitivo, dado que os alunos do 1.º CEB estavam inseridos num contexto mais rico

em termos sensoriais, linguísticos, culturais e económicos. Deste modo, a sua passagem para o estágio de desenvolvimento seguinte podia ser acelerada, ao invés da evolução das crianças do 2.º CEB, cuja desenvoltura pode ser mais demorada no tempo, derivado do meio envolvente menos rico.

3.2. Princípios da ação educativa

No decurso da PES II, em contextos de 1.º e 2.º CEB, foram observadas práticas de natureza distinta, pelo que é possível procedermos a uma comparação. No 1.º CEB, a ação educativa da OC, assente num modelo pedagógico socioconstrutivista, onde os alunos eram envolvidos no processo de aprendizagem, opunha-se a um modelo expositivo caracterizado pela centralização do papel da docência e por um papel passivo no aluno. Ao privilegiar um envolvimento dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, a docente do 1.º CEB possibilitava que os alunos conhecessem e agissem sobre a realidade envolvente o que potencia a formação pessoal e social do aluno. Deste modo, a OC do 1.º CEB privilegiava uma metodologia em conformidade “com as exigências da sociedade actual e com as funções da escola: educar cidadãos intervenientes socialmente” (Ferreira & Santos, 2007, p. 49).

Por outro lado, no 2.º CEB, a prática das OC ao procurar “estruturar firmemente o ambiente de aprendizagem” (Arends, 1999, p. 281) impedia a interação entre alunos, na procura da partilha de saberes, e destacava o papel das docentes como agentes principais do processo de aprendizagem. Deste modo, a prática desenvolvida neste contexto vai contra os pressupostos de Niza (1998) que defende uma participação ativa e direta dos alunos, na gestão deste processo, onde cada criança desenvolve atitudes, valores e competências éticas e sociais.

Num modelo pedagógico socioconstrutivista, o trabalho pedagógico orienta-se por uma linha interativa, na qual a aprendizagem surge como um processo de construção individual e coletiva, no qual interagem o indivíduo, os colegas e o professor, num ambiente de valorização cultural e intelectual de cada um dos intervenientes. Deste modo, estabelece-se uma cultura de respeito por cada um e a promoção de uma aprendizagem significativa que valoriza cada aluno dentro de um grupo de união e entreaajuda.

Em contrapartida, numa prática pedagógica meramente expositiva, estabelece-se um modelo de ensino que não estimula a criatividade ou o pensamento de questões que vão para além do que é transmitido aos alunos em sala de aula (Arends, 1999).

3.3. Gestão dos tempos, conteúdos, espaços e materiais da turma

A gestão dos conteúdos e do tempo dedicado a cada conteúdo, no 1.º CEB, era realizada numa base semanal, enquanto no 2.º CEB a planificação diária das OC era planeada de acordo com o planeamento delineado no início do ano letivo para as disciplinas de Matemática e de Ciências Naturais. No contexto do 1.º CEB, a planificação possuía um carácter mais flexível, já que contemplava a participação dos alunos e a avaliação processual, sendo frequentemente ajustada para ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, tal como é defendido por Niza (1998).

Pelo contrário, no 2.º CEB, dada a rigidez do horário escolar e aos inúmeros conteúdos programáticos a abordar, havia numa gestão menos flexível do currículo, efetuada somente pelas docentes. Esta forma de gestão não considerava a diversidade dos alunos, pelo que o processo de ensino-aprendizagem era massificado, não atendendo, por isso, aos estádios de desenvolvimento, aos interesses e aos perfis de aprendizagem dos alunos (Rocha, 2016).

3.4. Gestão das relações na sala de aula

A sala de aula é um sistema social onde as relações e os comportamentos “resultam das interações entre as necessidades individuais e os papéis sociais” dos alunos e dos professores (Arends, 1995, p. 116), pelo que o clima desta influencia a cooperação e o envolvimento da criança no processo de aprendizagem.

Em conformidade com o modelo pedagógico privilegiado em cada instituição, no 1.º CEB, havia um momento, na agenda semanal, reservado para a gestão das relações em sala de aula: o Conselho de Cooperação Educativa. No 2.º CEB, não havia nenhum específico para esta gestão, pelo que em casos de conflito em sala de aula a sua resolução ocorria no momento. Caso não fosse passível de resolução, estas situações eram endereçadas para o Diretor de Turma ou registadas na caderneta, ou em folha destinada a esse efeito, para comunicar aos encarregados de

educação o comportamento dos alunos. A inexistência de um momento específico para a resolução, e gestão, dos conflitos resultava na falta de empatia, de solidariedade e de entreatajuda nas turmas, pelo que é importante que o docente desempenhe um papel de mediador, de modo a apoiar, e a potenciar, o crescimento pessoal do aluno, numa sociedade democrática.

No que diz respeito à relação professor-aluno, em ambos os ciclos, verificámos a existência de relações pautadas pela confiança e respeito mútuo. No entanto, as relações existentes, no 1.º CEB, baseiam-se em maiores laços de afetividades, justificados pela idade dos alunos. No 2.º CEB, os alunos tendem a privilegiar a relação com os colegas, em detrimento da relação com os professores, pelo que as relações das OC do 2.º CEB são mais distantes e menos afetivas.

Podemos concluir que a OC do 1.º CEB desempenhava um papel de mediadora da participação e das aprendizagens dos alunos, de modo a torná-las autónomas. Segundo Davis, Silva e Espósito (1989), este tipo de relações – e interações sociais – desempenha um papel essencial na criação de um ambiente favorável a novas aprendizagens, uma vez que estas trocas “entre parceiros – adulto/criança e criança/criança – . . . resultam, na experiência humana, em conhecimento do outro e em conhecimentos construídas com os outros” (p. 51). Bruner (1999) vai mais longo ao afirmar que o fomento – e regulação – destas relações entre professores e alunos “afecta a natureza da aprendizagem que ocorre, o grau até ao qual um educando desenvolve uma aptidão independente, o grau até ao qual confia na sua capacidade de desempenho individual” (p. 64), o que reflete a importância fulcral do papel do docente no crescimento da criança.

3.5. Processos de avaliação e de regulação das aprendizagens

No que diz respeito ao processo de avaliação e regulação da aprendizagem, verificámos que, no 1.º CEB, privilegia-se a avaliação formativa, enquanto no 2.º CEB era dado maior ênfase à avaliação sumativa. Neste sentido, a OC do 1.º CEB avaliava, regularmente, as aprendizagens com o objetivo de “ajudar o aluno a compreender onde se situa no contínuo de aprendizagem (ao nível da iniciação, de progresso ou de domínio ou competência)” (Heacox, 2006, p. 124) e a motivá-los para o rendimento escolar, pois, desta forma, conseguem identificar os seus pontos fortes e os pontos

menos fortes. Deste modo, o docente está a promover a participação ativa dos alunos na sua aprendizagem, o que os mantém focados nos objetivos da tarefa e na tarefa (Lopes & Silva, 2012).

Ao privilegiarem uma avaliação sumativa das aprendizagens, as OC dos 2.º CEB demonstravam-se mais preocupadas com o resultado da aprendizagem do que com o processo. Desta forma, as professoras do 2.º CEB não promoviam a participação dos alunos no processo de avaliação – uma vez que esta modalidade é centrada no professor – e apenas classificam a eficácia do ensino, na medida se faz um juízo de valor que classifica o desempenho do aluno, num dado momento (Lopes & Silva, 2012).

Concluimos assim que o processo de regulação e de avaliação das aprendizagens praticado no 1.º CEB é uma avaliação para a aprendizagem, pois fornece dados úteis à docente para planear e tomar decisões sobre o processo de ensino.

PARTE II – ESTUDO

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo realizado versa sobre a problemática da diferenciação pedagógica e o interesse pelo mesmo emergiu no contexto da prática de ensino supervisionada realizada no 1.º e no 2.º CEB, mais especificamente da observação de processos de diferenciação pedagógica implementados pela orientadora cooperante no 1.º CEB, em oposição à ausência destes procedimentos nas práticas pedagógicas dos docentes do 2.º CEB.

Atualmente, a incerteza e as mudanças na sociedade acontecem a uma velocidade que exige dos indivíduos competências novas e diferentes. Esta exigência convoca um novo papel dos professores e da escola para um debate sobre a educação (Echazarra, 2016). Espera-se que a escola dote os alunos de conhecimento, mas também de competências que os habilitem para a vida social e profissional (Roldão, 2017). Assim, torna-se imperioso o investimento na “formação de cidadãos com saberes diversificados e actualizados que sustentem a reflexão, a acção e, sobretudo, a tomada de decisões e escolhas críticas” (Cardoso, 2006, p.75). A grande questão que se coloca é como é que os professores de hoje conseguem dotar os alunos destas competências, respeitando a diversidade existente nas salas de aula?

Esta diversidade crescente de alunos nas salas de aula, consequência das suas múltiplas culturas, capacidades de aprendizagem, diferentes experiências sociais e culturais e expectativas, exige igualmente, por parte do professor, uma resposta capaz de proporcionar a todos um percurso escolar orientado, de acordo com os seus ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem. Em consequência, a resposta a esta multiplicidade de características dos alunos e exigências da sociedade torna-se um importante e difícil desafio para os professores (Tomlinson & Allan, 2002).

A problematização deste tema conduziu-nos às seguintes questões problema: quais as concepções dos professores do 1.º e 2.º CEB sobre a complexidade e as exigências do seu trabalho pedagógico? Como diferenciam o ensino para alunos tão diversos, garantindo o sucesso individual de cada um? Que estratégias privilegiam? Que práticas descrevem?

Em conformidade com estas questões apresentadas, selecionámos a questão problema – *Quais as concepções e práticas, sobre os processos de diferenciação pedagógica, dos professores do 1.º e do 2.º CEB?*

Para a escolha do tema em muito concorreu a observação de práticas de diferenciação pedagógica, onde, através da atribuição de um papel ativo e central dos alunos, se respeitava e dava resposta às suas necessidades individuais, prática essa que teve consequências na aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, no seu sucesso educativo.

É neste contexto, e no sentido de uma reflexão sobre o papel do professor e do aluno na escola atual, que emergiu o interesse pelo estudo do tema: *Processos de diferenciação pedagógica no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: concepções e práticas*. Neste sentido, identificámos como objetivo geral da investigação, estudar as concepções e as práticas de um grupo de professores do 1.º e do 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica na sala de aula com os alunos. Para o efeito, recorreu-se a uma metodologia de natureza quantitativa, privilegiando-se o inquérito por questionário (online) como técnica de recolha de dados.

Em nosso entender, o tema do estudo é relevante e de interesse para a comunidade científica dos professores. Sendo a diferenciação pedagógica encarada como uma adequação do processo de ensino-aprendizagem, de modo a respeitar as diferenças e a “ajudar cada aluno a tirar o máximo proveito do seu potencial e talento” (Tomlinson, 2008, p. 17), este estudo pode contribuir para a melhoria das práticas docentes. Destaca-se, do mesmo modo, a atualidade e a pertinência do tema nas políticas educativas do país, cujas linhas de orientação determinam a exigência de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, respondendo às necessidades e à diversidade de cada um.

5. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Na presente secção, apresentamos um quadro concetual relativo à diferenciação pedagógica com o objetivo de delimitar o problema da investigação, estabelecendo uma relação entre o conhecimento existente sobre o tema e o problema a investigar (Coutinho, 2019).

Em conformidade, o quadro concetual é sustentado pelos seguintes temas: (i) temática da diferenciação pedagógica; (ii) enquadramento legislativo do sistema de

ensino português, como reivindicação do direito dos alunos a uma educação inclusiva; (iii) papel do professor na sociedade atual, destacando-se os desafios e as competências que lhe são exigidas no âmbito da preparação dos alunos para a sua integração na vida profissional e social e (iv) apresentação de alguns estudos sobre a temática.

5.1. Definição do conceito de diferenciação pedagógica

Nesta subsecção, apresentamos o conceito de diferenciação pedagógica, assim como o aprofundamento de aspetos relacionados com este conceito.

Tal como temos vindo a referir, a diversidade e heterogeneidade dos alunos presentes em cada sala de aula implicam uma resposta educativa de qualidade, emergente do reconhecimento das diferenças, dos ritmos e estilos de aprendizagem e das capacidades de cada aluno (Ferreira, 2017; Morgado, 2003). Neste sentido, o desafio que se coloca aos professores “é o de deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e o de criarmos, pelo contrário, condições efectivas para que os alunos aprendam” (Santana, 2000, p.30).

Ensinar todos os alunos da mesma forma implica negligenciar as suas diferenças. É neste contexto que a diferenciação pedagógica surge como uma forma de lidar e de gerir eficazmente a heterogeneidade presente numa turma, promovendo a igualdade de oportunidades a todos os alunos (Rocha, 2016; Santana, 2000; Tomlinson & Allan, 2002). Na perspetiva de Rocha (2016), a diferenciação é o processo pelo qual os professores fazem “progredir no currículo uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de ensino e estratégias de aprendizagem e estudo” (p. 28).

Neste sentido, a diferenciação pedagógica pressupõe uma alteração no processo de ensino do professor, em resposta às necessidades de cada criança (Heacox, 2006). O mesmo será dizer, nas palavras de Tomlinson (2008), adapta-se o ensino ao aluno, possibilitando que este maximize as suas capacidades e tire o máximo partido do seu potencial e talento.

Um ensino diferenciado propõe assim a concretização de um conjunto de dispositivos e de estratégias em sala de aula que respondam, num processo contínuo de aprendizagem, às diferentes expectativas e necessidades dos alunos (Duarte, 2004; Heacox, 2006), proporcionando-lhes “diferentes formas de apreender conteúdos,

processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções” (Tomlinson, 2008, p. 13). Nesta perspectiva, o ensino diferenciado impossibilita uma prática de ensino tradicional e expositivo, onde o aluno desempenha um papel meramente passivo. Por oposição, numa pedagogia diferenciada, os alunos são colocados no centro do processo de ensino e de aprendizagem.

A diferenciação do processo de ensino e aprendizagem configura-se ainda fundamental para o sucesso educativo dos alunos, uma vez que influencia positivamente o seu envolvimento e motivação no processo de aprendizagem e na criação de um clima positivo, potenciando uma aprendizagem duradoura e com sucesso (Duarte, 2004; Morgado, 1999; Tomlinson, 2008).

5.1.1. Processos de diferenciação pedagógica: O que os justifica?

Assumindo como premissa a necessidades de respeitar a diversidade dos alunos, Heacox (2006) e Tomlinson e Allan (2002) identificaram um conjunto de características que justificam os processos de diferenciação pedagógica. As autoras destacaram a recetividade, as capacidades cognitivas, os perfis de aprendizagem e os fatores socioeconómicos e familiares dos alunos.

A recetividade está relacionada com a disponibilidade que o aluno tem em trabalhar, num dado momento, uma ideia ou competência específica. O docente deve idealizar tarefas e momentos de aprendizagem com diferentes graus de dificuldade, tendo em consideração que algumas crianças já dispõem de determinadas competências, enquanto outras não possuem conhecimentos ou competências de base necessárias para progredir no processo de aprendizagem.

As capacidades cognitivas afetam a facilidade do aluno em aprender e a sua forma de representação do que aprenderam, pelo que o professor deve providenciar atividades que apoiem as preferências de aprendizagem dos alunos, encorajando-os a desenvolver as áreas em que manifestam menos possibilidades.

Os perfis de aprendizagem dos alunos dependem dos seus estilos de aprendizagem, do seu talento e do seu tipo de inteligência – a forma como aprendem. Neste sentido, ao diferenciar o ensino, o professor deve proporcionar, aos alunos, ambientes de aprendizagem que lhes assegurem experiências significativas e estimulantes, adequadas às suas capacidades e dificuldades, assim como ao seu perfil de aprendizagem.

Por último, no que diz respeito aos fatores socioeconómicos e familiares, importa ter consciência de que os alunos não dispõem do mesmo envolvimento e apoio familiar, fator esse que pode influenciar a motivação e o empenho destes na escola. Por esta razão, a diferenciação deve contribuir para proporcionar percursos diferenciados aos alunos com diferentes características.

5.1.2. O que diferenciar?

O professor deve diferenciar os seus procedimentos pedagógicos, de modo a ir ao encontro das necessidades dos alunos, pelo que, na perspetiva de Ferreira (2017), Heacox (2006), Tomlinson (2008) e Tomlinson e Allan (2002), a diferenciação pedagógica pode ocorrer ao nível de três elementos do currículo: (i) os conteúdos; (ii) os processos e (iii) os produtos.

No que respeita aos conteúdos, estes são “os tópicos, os conceitos ou os temas curriculares apresentados aos alunos” (Heacox, 2006, p. 16), correspondendo ao “o *quê*” os alunos aprendem. Estes podem ser diferenciados através do enfoque ou da valorização dos conceitos, dos processos e das competências essenciais e nucleares ou do aumento dos níveis de complexidade da aprendizagem, de acordo com as necessidades dos alunos (Heacox, 2006). Para que o docente possa diferenciar o conteúdo, necessita de realizar uma avaliação prévia das competências e dos conhecimentos dos alunos.

No que respeita aos processos, estes materializam-se no modo “*como*” os alunos compreendem as informações e adquirem competências de uma determinada área (Tomlinson, 2008; Tomilinson e Allan, 2002). O professor diferencia o processo quando, numa atividade, fornece diversas opções com base nos níveis de dificuldade diferentes ou nos interesses dos alunos (Tomlinson & Allan, 2002). Salieta-se que “apesar de o conteúdo ser o mesmo, as formas que permitem aos alunos apreenderem ou processarem a informação são diferentes” (Heacox, 2006, p. 17).

Por fim, no que diz respeito aos produtos, estes são “os *resultados finais da aprendizagem*” (Heacox, 2006, p. 17). Estão relacionados com “os itens que um aluno pode usar para demonstrar aquilo que aprendeu, compreendeu e é capaz de fazer” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 23), refletindo o posicionamento do aluno face aos objetivos pré-estabelecidos. A diferenciação dos produtos acontece quando se possibilita que cada aluno escolha a forma de demonstrar a sua aprendizagem, tendo

em consideração os seus pontos fortes ou menos fortes. Pode fazê-lo, por exemplo, através de um portefólio, uma exposição, uma peça de teatro ou um debate.

O objetivo primordial da diferenciação pedagógica é o crescimento substancial de todos os alunos, pelo que “ao diferenciarem estes três elementos, os professores oferecem diferentes abordagens sobre o que os alunos aprendem, como o aprende e de que modo demonstram o que aprenderam” (Tomlinson, 2008, p. 17).

5.1.3. Diferenciação pedagógica: princípios e estratégias

O processo de diferenciação permite uma resposta adequada às necessidades dos alunos, no entanto é impossível que cada professor domine “uma gama infinita de saberes e competências operativas” (Morgado, 2003, p. 73).

Numa tentativa de facilitar o trabalho do professor, e garantir o sucesso do aluno, Tomlinson e Allan (2002) enunciam alguns princípios que orientam a diferenciação pedagógica “numa sala de aula assumida como um contexto proactivo” (p. 18). São eles, designadamente:

(i) a flexibilização do processo de ensino-aprendizagem, onde o tempo, os materiais, os objetivos e a organização do trabalho são utilizados com o objetivo de promover o sucesso individual e coletivo;

(ii) a avaliação como base da planificação do trabalho do professor, com a finalidade de retirar o máximo proveito do potencial do aluno, levando-o a atingir o sucesso escolar (Tomlinson, 2008, 2016);

(iii) a organização flexível dos alunos – em turma, pequenos grupos ou individualmente – de acordo com o objetivo do trabalho e com as dificuldades e interesses dos alunos;

(iv) a proposta de trabalho e atividades adequadas e desafiantes aos alunos, pois o objetivo “é que cada criança se sinta constantemente desafiada, que ache o seu trabalho atraente durante a maior parte do tempo e que manipule com segurança a informação, princípios e competências” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 20);

(v) por último, a colaboração entre alunos e professor no processo de aprendizagem, como parceiros no planeamento e na monitorização do processo, uma vez que os alunos “detêm informações essenciais sobre o que funciona e o que não funciona para eles ... conhecem os seus próprios gostos e modos de aprendizagem” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 21).

5.1.3.1. Diferenciação pedagógica: Estratégias que a facilitam

A diferenciação pedagógica implica a implementação de estratégias que coloquem os alunos no centro dos processos de ensino.

Na perspectiva de Tomlinson e Allan (2002), as estratégias devem centrar-se em grupos de interesse, em contratos de aprendizagem, em atividades e produtos diferenciados e em tarefas propostas pelo professor e pelos alunos. A este respeito, Heacox (2006) sugere a utilização flexível do tempo, de modo a que o docente possa satisfazer adequadamente as necessidades de aprendizagem dos alunos ou fornecer tempo adicional de instrução para os alunos que necessitem. Por seu lado, Ferreira (2017) acrescenta as sessões tutoriais individuais como estratégia e Pires (2001) refere a diversidade de materiais de apoio, assim como a organização das modalidades de trabalho (momentos de trabalho individual, trabalho a pares ou trabalho em pequenos grupos) indispensáveis a esta prática. Por último, Morgado (2003) indica a promoção de uma cultura de autonomia e de cooperação na sala de aula como uma estratégia facilitadora da diferenciação pedagógica.

5.1.4. Diferenciação pedagógica: constrangimentos

Os professores reconhecem a necessidade de diferenciar o ensino, em resposta à grande diversidade e às necessidades dos alunos, no entanto quando se propõe implementar uma prática de diferenciação pedagógica, o docente pode encontrar alguns fatores que podem ser condicionantes.

Heacox (2006) e Ferreira (2017) apontam como constrangimentos: (i) a extensão do currículo e a sua gestão; (ii) as orientações, a nível nacional e das instituições, relativamente aos conteúdos e às competências que os alunos devem dominar; (iii) o tempo dispensado pelo professor a planear um ensino diferenciado, uma vez que com as funções que o professor detém, a diferenciação pedagógica é um trabalho adicional; (iv) o aumento do número de alunos por turma, não facilita os procedimentos de diferenciação pedagógica; (v) a ausência ou a insuficiência de recursos humanos ou materiais; (vi) a avaliação, considerando que os alunos realizam tarefas diferenciadas com critérios diferentes; (vii) a necessidade de explicar aos alunos as diferenças entre o trabalho que realizam, pois estes podem sentir-se desconfortáveis com as diferenças de trabalhos e, por último, (viii) a necessidade de

explicar, igualmente, aos pais o ensino diferenciado, pois ficam preocupados com o facto dos alunos executarem trabalho diferenciado.

5.1.5. Diferenciação pedagógica: avaliação

A avaliação é um instrumento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo a sua importância reforçada quando colocada num contexto de ensino diferenciado. O objetivo da avaliação é fornecer um feedback do processo de aprendizagem e da qualidade do trabalho do aluno, pelo que este processo deve ser contínuo e sistemático.

A avaliação é indispensável para orientar o percurso de ensino e de aprendizagem, uma vez que permite ajustá-lo e melhorá-lo em função dos objetivos curriculares (Cardoso, 2006). Neste sentido, a avaliação pode assumir uma modalidade diagnóstica ou formativa. A avaliação diagnóstica permite compreender os conhecimentos prévios dos alunos e dá indicações ao professor na tomada de decisões eficazes para responder às necessidades específicas de cada aluno, possibilitando uma adequação do ensino (Ferreira, 2017).

A avaliação formativa é uma ferramenta de apoio e de orientação para o desenvolvimento do aluno (Ferreira, 2017), possibilitando que o aluno aprenda e “ajudando-o na interpretação das normas escolares e no domínio dos métodos de trabalho e de aprendizagem” (Duarte, 2004, p. 46). Deste modo, esta modalidade de avaliação permite regular os processos de cada aluno, levando-o a tomar consciência dos seus progressos e das suas dificuldades.

O processo de avaliação formativa contempla processos de autoavaliação e de avaliação cooperada. A autoavaliação possibilita que os alunos reconheçam e reflitam as suas dificuldades, mobilizando mecanismos para ultrapassá-las (Morgado, 2003). Para o efeito, é importante, numa perspetiva cooperativa, que o professor ensine os alunos a avaliarem o seu trabalho e o dos colegas, tornando-os independentes e conscientes das estratégias, dos progressos e das dificuldades (Pires, 2001), de modo a que lhes seja possível identificar objetivos e delinear planos de ação (Ferreira, 2017).

Por fim, importa referir que, apesar das atividades serem diferenciadas, o processo de avaliação é justo e equitativo, pois ao diferenciarem-se os resultados da

aprendizagem, está igualmente a diferenciar-se os critérios de avaliação, garantindo assim uma equidade neste processo (Heacox, 2006).

5.2. Diferenciação pedagógica: breve enquadramento legislativo no sistema de ensino português

O sistema de ensino português encara como prioridade a necessidade de garantir a igualdade de acesso à escola, o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades a todos os alunos.

Neste sentido, a principal prioridade é a concretização de uma escola inclusiva, onde cada aluno tenha direito “a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades” (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018, p. 2918), proporcionando a todos “a participação e o sentido de pertença em efectivas condições de equidade” (*ibidem*). Esta preocupação já se encontrava expressa na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), no entanto verificou-se que nem todos os alunos tinham acesso à aprendizagem e, conseqüentemente, ao sucesso educativo, pelo que se procedeu a alterações legislativas.

Deste modo, para garantir um clima escolar inclusivo e equitativo, cada escola deve reconhecer a diversidade dos seus alunos como uma mais-valia para a vida escolar, encontrando formas de lidar com estas diferenças através de uma adequação do processo de ensino às especificidades dos alunos. Cabe a cada instituição escolar identificar as dificuldades de aprendizagem com que a criança se depara e “assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018, p. 2919).

Reconhecendo igualmente a diversidade existente nas salas de aula, o despacho normativo n.º 55/2018 defende dinâmicas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade. Entre elas, destacam-se a implementação de medidas que se adequem à aprendizagem e à inclusão de todos os alunos; a adequação e diversidade das estratégias de ensino e aprendizagem, assim como a monitorização e avaliação da eficácia das estratégias e medidas adotadas.

Nesta lei, estabelece-se a avaliação como parte integrante do ensino e da aprendizagem, definindo que, enquanto processo regulador, esta “orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas” (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018, p. 2936). Explicita-se igualmente que é este processo avaliativo que

“fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica” (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018, p. 2937), permitindo um ajustamento das medidas pedagógicas adequadas às características e às necessidades dos alunos.

5.3. Papel do professor na sociedade atual

Numa época de alterações profundas e aceleradas, a conceção do papel do professor como transmissor do conhecimento e executor de tarefas curriculares tem vindo a ser substituída por uma conceção de professor como agente ativo no ensino (Cardoso, 2014) e construtor do currículo. As alterações verificadas implicam o desenvolvimento de novas competências profissionais associadas ao novo papel do docente. A imagem tradicional do professor já não se adequa à sociedade atual, pelo que este é hoje entendido como um profissional analítico, reflexivo, com capacidade de agir e de intervir no processo de ensino.

Na atualidade, a tarefa do docente é, em conformidade com as exigências da sociedade atual, preparar os alunos com competências que lhes permitam uma intervenção, como futuros cidadãos, mais autónoma, responsável, crítica, consciente, empreendedora e tolerante, capazes de analisar e de intervir em situações complexas e únicas. Na perspetiva de Perrenoud (2000), a principal meta da escola, neste século, é o desenvolvimento de competências nos alunos e não o ensino de conteúdos disciplinares. Em conformidade, o professor deve ajudar os alunos a construírem os seus conhecimentos. Assim, passa-se de uma pedagogia centrada no formador, onde os alunos têm um papel passivo, para uma pedagogia centrada nos alunos, onde o professor dá a oportunidade aos alunos de descobrirem o mundo através de várias abordagens ao currículo, aproximando-os do mundo real (Echazarra, 2016). O docente torna-se “o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo do aluno” (Rocha, 2016, p. 24).

Em conformidade, as novas exigências implicam uma adequação e atualização permanente do profissional de educação, justificadas por mudanças “de tal forma intensas e voláteis, que o Professor terá de estar em constante atualização, de forma a adquirir novas competências” (Guimarães, 2014, p. 18). Estas novas competências são no âmbito “diagnóstico, resposta, avaliação, relações pessoais, desenvolvimento do currículo, responsabilidade” (Guimarães, 2014, p. 6), assim como competências de

comunicação (de diálogo), de observação formativa e de regulação dos processos de aprendizagem de cada aluno (Perrenoud citado por Duarte, 2004).

Em suma, este novo professor deve estar preparado para proporcionar aos alunos saberes necessários à cidadania, dotando-os de conhecimentos, mas também de competências que os preparem efetivamente para a vida social e profissional e para a formação ao longo da vida (Roldão, 2017). É neste contexto que se destaca a importância do processo de diferenciação pedagógica, pois a escola deve oferecer, a cada aluno, um percurso diferenciado e significativo “que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá sem dúvida o sucesso social e pessoal das suas vidas” (Roldão, 2017, p. 21).

5.4. Diferenciação pedagógica: alguns estudos

Existem poucos estudos realizados, no contexto nacional e internacional, sobre os processos de diferenciação pedagógica, no entanto é possível enumerar algumas conclusões que nos evidenciam a necessidade da implementação de processos de diferenciação pedagógica.

Hunt, Fisher et al., Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen (citados por Tomlinson & Allan, 2002) concluíram que a aprendizagem mais eficaz do aluno – e conseqüente aproveitamento escolar – está relacionada com a capacidade do professor em diagnosticar o nível de competências do aluno e em prescrever tarefas apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen (citados por Tomlinson & Allan, 2002) reforçam esta ideia ao afirmarem a necessidade de ajustar as tarefas às características individuais dos alunos.

Sternberg (citado por Tomlinson & Allan, 2002) concluiu que quando a instrução é adequada aos padrões e estilos de aprendizagem dos alunos, o aproveitamento é superior. Ideia igualmente corroborada por Hunt, Fisher et al., Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen (citados por Tomlinson & Allan, 2002) que indicam que o sucesso educativo do aluno é superior quando cada um é considerado individualmente. Anderson e Midgley (citados por Tomlinson & Allan, 2002) referem que quanto mais tempo os estudantes permanecerem em contextos de práticas de diferenciação pedagógica, melhor será o seu aproveitamento escolar.

6. METODOLOGIA

Nesta secção apresentamos o quadro metodológico que sustenta o presente estudo. Como ponto prévio, consideramos a necessidade de explicitar a problemática, as questões e os objetivos do estudo. Em seguida, expomos as opções metodológicas adotadas e descrevemos as técnicas de recolha e de análise de dados. Por fim, procedemos a uma breve alusão da amostra e enunciámos os princípios éticos utilizados no decurso da investigação.

6.1. Problemática e questões de estudo

Atualmente, os alunos presentes na sala de aula são diferentes, pelo que é fulcral encontrar uma solução para atender às suas necessidades individuais (Heacox, 2006). Tendo esta consciência, é direito de todos os alunos terem docentes que os aceitem tal como são “conduzindo-os ao longo de percursos de aprendizagem, o mais longe e o mais rápido possível” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 12).

No entanto, a realidade das escolas é distinta. Os alunos são confrontados com professores que os tratam todos como se fossem iguais, talvez por falta de diretivas sobre como devem ensinar e responder às necessidades dos alunos ou por falta de conhecimento das características individuais dos alunos. Nesta perspetiva surge a pedagogia diferenciada como ajuda “a lidar com as necessidades académicas diversificadas dos alunos que integram salas de aula, elas próprias cada vez mais diversificadas” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 13). Uma pedagogia que apresenta uma dualidade. Por um lado, é urgente, na medida em que “abre novas oportunidades para adoptar outros conceitos” que sirvam os interesses dos alunos, mas é, simultaneamente inquietante, uma vez que exige “uma abordagem que é tão difícil de concretizar quanto é, igualmente, promissora” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 8).

Neste sentido, estudar as concepções e as práticas dos professores torna-se fundamental, uma vez que as concepções que os docentes detêm podem influenciar o modo como ensinam e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Com efeito, identificámos as seguintes questões, que se configuraram como eixo orientador do estudo: (i) O que é a diferenciação pedagógica? (ii) Quais são as concepções dos professores sobre a diferenciação pedagógica? (iii) Quais são as

práticas de diferenciação pedagógica enunciadas pelos docentes? (iv) Que estratégias de diferenciação pedagógica são desenvolvidas pelos professores? (v) Quais são os constrangimentos identificados pelos professores à implementação de práticas de diferenciação pedagógica? e (vi) Que relações existem entre as concepções e as práticas de diferenciação pedagógica apresentadas pelos docentes?

6.1.1. Objetivos específicos

Esclarecido o objetivo geral do estudo, é imprescindível identificar os objetivos específicos que possibilitam, de modo gradual e progressivo, a operacionalização do mesmo (Sousa & Baptista, 2011). Assim, estabelecemos como objetivos específicos do estudo: (i) Caracterizar as concepções de professores do 1.º e do 2.º CEB sobre o processo de diferenciação pedagógica; (ii) Identificar as práticas de diferenciação pedagógica enunciadas pelos professores; (iii) Comparar as concepções dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas que enunciam.

6.2. Opções metodológicas

Estabelecidos os objetivos do presente estudo, apresentamos, nesta secção, as opções metodológicas adotadas no decurso da investigação. Explicitamos a natureza do estudo e as técnicas de recolha e de tratamento de dados. Procedemos à caracterização da amostra e a uma breve referência dos princípios éticos da investigação.

6.2.1. Natureza do estudo

A escolha da metodologia apresenta-se como uma das etapas fulcrais de uma investigação, uma vez que esta condiciona a escolha das técnicas de recolha de dados que devem ser adequadas aos objetivos a que se quer dar resposta (Sousa & Baptista, 2011).

Neste sentido, e tendo em conta o objeto de estudo, adotámos uma metodologia quantitativa, com recurso à recolha de dados quantificáveis, centrada “na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou socioafetivas passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo da investigação” (Coutinho, 2019, p. 26).

6.2.2. Técnicas de recolha de dados

Após a definição da natureza do estudo, importa escolher as técnicas de recolha de dados, ou seja, “o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p. 70).

Neste sentido, e em conformidade com os objetivos e natureza do estudo, privilegiámos como técnica de recolha de dados o inquérito por questionário com o intuito de recolher informações dos inquiridos relativamente às suas opiniões e ao seu nível de conhecimento sobre o tema em estudo (Quivy & Campenhouldt, 2018). Esta técnica permitiu a inquirição de um grupo de indivíduos, representativo da população em estudo, possibilitando, deste modo, “caracterizar os traços identificadores de grandes grupos de sujeitos” (Coutinho, 2019, p. 139).

No que respeita ao instrumento de recolha de dados – o inquérito por questionário (cf. Anexo E) – encontrava-se estruturado em três partes distintas: uma primeira parte, referente à caracterização dos inquiridos, uma segunda parte, relativa às conceções dos sujeitos sobre os processos de diferenciação pedagógica e, por último, uma terceira parte dedicada à recolha de dados sobre as práticas de ensino diferenciado. Importa salientar que o questionário apresenta, maioritariamente, questões do tipo fechado. Na segunda parte do questionário – grupo I –, as respostas são dadas com recurso à escala de Likert – correspondendo 1 a discordo totalmente; 2 a discordo parcialmente; 3 a indeciso; 4 a concordo parcialmente e 5 a concordo totalmente –, com o intuito de verificar o nível de concordância dos inquiridos relativamente às 19 afirmações apresentadas. Na terceira, e última, parte do questionário, composta por 15 afirmações, recorreremos a uma tabela de frequência (correspondendo 1 a nunca; 2 a raramente; 3 a às vezes; 4 a muitas vezes e 5 a sempre), de modo a perceber o grau de frequência com que os docentes implementam as práticas enunciadas.

A elaboração deste instrumento teve por base a adaptação de um questionário utilizado em estudo análogo sobre a temática (cf. Anexo F). Após a conclusão do questionário efetuou-se um pré-teste com o objetivo de confirmar se o questionário era aplicável e permitia responder aos problemas levantados (Sousa & Baptista, 2011). Para tal, o questionário foi testado com sete professores com características próximas dos sujeitos da amostra.

A modalidade escolhida para a administração do questionário foi a autoadministração (Coutinho, 2019), uma vez que não existiu contacto direto com os participantes da amostra e a distribuição do questionário foi realizada *online* (Sousa & Baptista, 2011).

Por fim, acrescenta-se que a recolha dos dados foi realizada entre 20 de maio e 20 de junho de 2019.

6.2.3. Técnicas de análise de dados

Para a realização da análise de dados recolhidos através do inquérito por questionário, recorreu-se ao *Software Statistical Package for Social Sciences v25*.

Para garantir a qualidade informativa dos dados recolhidos, o instrumento de recolha deve apresentar duas características: validade e fiabilidade. A validade refere a qualidade dos resultados da investigação, aceitando-os como indiscutíveis, enquanto a fiabilidade assegura a consistência do processo de medição (Coutinho, 2019). No sentido de conferir a validade do instrumento de recolha de dados procedeu-se à realização do teste de confiabilidade (Alpha de Cronbach) que tem como objetivo analisar a consistência interna do questionário.

No que respeita aos dados sobre as concepções de diferenciação obteve-se o valor de .72 ($\alpha = .72$, $n = 19$) (cf. Anexos G) e relativamente aos dados sobre as práticas de diferenciação desenvolvidas, obteve-se um valor de .61 ($\alpha = .61$, $n = 15$) (cf. Anexos H). Estes valores na avaliação da consistência interna do questionário são razoáveis, embora baixos.

Posteriormente, procedemos à análise descritiva dos dados recolhidos – quer em relação às variáveis sociodemográficas (caracterização da amostra) (cf. Anexo I), quer em relação aos diferentes itens do questionário utilizado – e à análise de relações entre as variáveis, com recurso a testes paramétricos (Teste-T).

As análises comparativas relativas à diferenciação pedagógica e às práticas de diferenciação foram realizadas em função das diferentes variáveis (i) quanto ao *tipo de escola* – docentes da escola pública e docentes da escola privada e (ii) quanto ao *ciclo de ensino onde lecionam* – docentes do 1.º CEB e docentes do 2.º CEB. As concepções e práticas dos inquiridos foram ainda analisadas em função da *idade*, dos *anos de experiência profissional* e da *preparação na formação inicial para o trabalho com alunos com características e necessidades tão diversas*. Para tal, cada uma das

variáveis foi necessário o ajustamento dos dados, ou seja, criaram-se dois grupos em cada variável.

No que respeita aos testes realizados para a variável *idade*, estes foram realizados, tendo em conta a mediana – situada nos 42 anos de idade. Assim, constituíram-se dos subgrupos: um com 24 professores com idades inferiores a 42 anos e outro com 26 professores com idades iguais ou superiores a 42 anos.

No que respeita aos testes realizados para a variável *anos de experiência profissional*, estes foram realizados, tendo como ponte de corte a mediana (19 anos). Deste modo, foram constituídos dois subgrupos: um com 23 professores menos de 19 anos de experiência e outro com 26 professores experiência de ensino igual ou superior a 19 anos.

Relativamente à variável *preparação na formação inicial para o trabalho com alunos com características e necessidades tão diversas*, constituíram-se dois grupos: um com 21 docentes que consideram que a preparação foi muito insuficiente e insuficiente e outro com 29 docentes que consideram que a preparação foi suficiente, boa e muito boa.

Para comparar as médias entre grupos, utilizámos o Teste-T.

A análise da associação entre as variáveis concepções e práticas de diferenciação pedagógica foi estudada através da realização do Teste de Correlação de Pearson (cf. Anexo J).

Em todos os testes estatísticos realizados, utilizou-se o nível de significância de 5% ($p \leq .05$), ou seja, considerando-se a média dos grupos significativamente diferente quando o valor de significância apresentado foi inferior ou igual a 0.05.

6.3. Caracterização da amostra

Participaram, no estudo, 50 professores (49 do género feminino e 1 do género masculino) com idades compreendidas entre os 24 e os 61 anos.

No que respeita à formação académica de base, 78% dos inquiridos são licenciados e 22% são mestres. Salienta-se que 18 dos inquiridos realizaram formações em contexto profissional. Dos docentes inquiridos, 66% lecionam em escolas publicas e outros 34% em escolas privadas.

De destacar que 66% dos inquiridos são professores que desempenham as suas funções docentes no 1.º CEB, outros 28% são professores de 2.º CEB e 6% dos

docentes desempenha funções em ambos os ciclos de ensino. Em média, os professores inquiridos têm 19 anos de experiência profissional, numa amplitude de dados de 0 a 38 anos.

Os inquiridos lecionam nos mais diversos distritos do país, com destaque para Lisboa (42%), Faro (30%) e Setúbal (10%).

6.4. Princípios éticos do processo de investigação

A realização de uma investigação implica a consideração de alguns princípios éticos e deontológicos (Batista, 2014). Neste sentido, a presente investigação foi desenvolvida em conformidade com os princípios éticos mencionados na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Batista, 2014): (i) o consentimento informado dos participantes do estudo, relativamente à natureza e aos objetivos da investigação, sendo dever do investigador prestar os esclarecimentos necessários aos participantes ao longo do processo; (ii) o respeito pela confidencialidade e privacidade dos participantes, devendo o investigador assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos; (iii) a divulgação da informação aos participantes, em relação aos resultados da investigação e sobre a forma como os dados serão usados e divulgados; (iv) a desistência de participação dos participantes, tendo estes o direito a manifestar dúvidas ou reservas e desistir da sua participação, com ou sem motivo exposto.

7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Explicitada a metodologia adotada na investigação, na presente secção, apresentamos os resultados do estudo.

7.1. Concepções dos professores do 1.º e do 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica

Com vista a caracterizar as concepções dos professores do 1.º e do 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica, procedemos à divisão da temática em duas dimensões: (i) conceito de diferenciação pedagógica e (ii) pertinência dos processos de diferenciação pedagógica.

7.1.1. Conceito da diferenciação pedagógica

No que respeita ao conceito de diferenciação pedagógica, para estes professores, a diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum ($\bar{X}=4.12$) (cf. Figura 1).

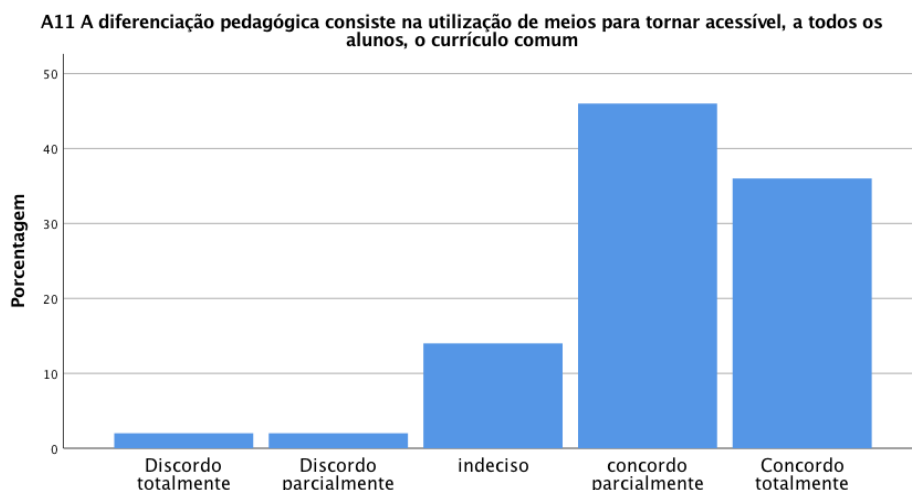


Figura 1 – Resultados obtidos na questão do inquérito: “A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum”

No entanto, os professores demonstram uma indecisão – não concordam nem discordam – sobre se a diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos ($\bar{X}=2.74$) (cf. Anexo K).

A maioria dos docentes discorda que a diferenciação pedagógica consista em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma e ao mesmo ritmo ($\bar{X}=2.42$), como observamos na Figura 2.

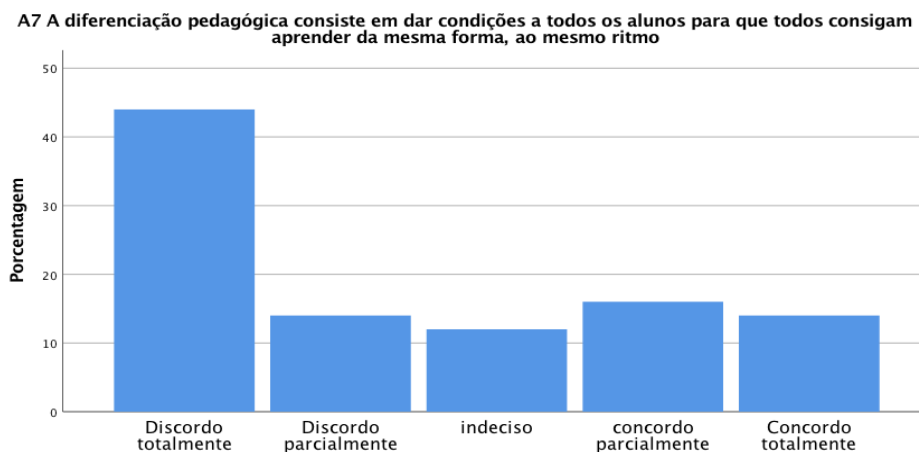


Figura 2 - Resultados obtidos na questão do inquérito: “A diferenciação pedagógica consiste em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo”

Na opinião dos professores, a diferenciação pedagógica não é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto ($\bar{X}=2.42$), logo, para estes docentes, a diferenciação pedagógica é uma estratégia a implementar – durante o processo de ensino-aprendizagem – em resposta às necessidades educacionais dos diferentes alunos (cf. Anexo K).

Os docentes apresentam concepções próximas dos referenciais teóricos sobre os processos de diferenciação pedagógica, uma vez que discordam que a diferenciação se destine apenas aos alunos que se encontram incluídos no sistema de ensino com dificuldades de aprendizagem ($\bar{X}=2.34$), com problemas motores ($\bar{X}=2.10$) ou com problemas de visão e audição ($\bar{X}=2.20$). Neste sentido, os professores discordam que em turmas onde não existam alunos com problemas específicos, não se justifica diferenciar o ensino, o que demonstra que, para estes docentes, o ensino diferenciado destina-se a todos os alunos, independentemente de apresentarem – ou não – problemas específicos ($\bar{X}=1.34$), tal como expresso na figura 3.

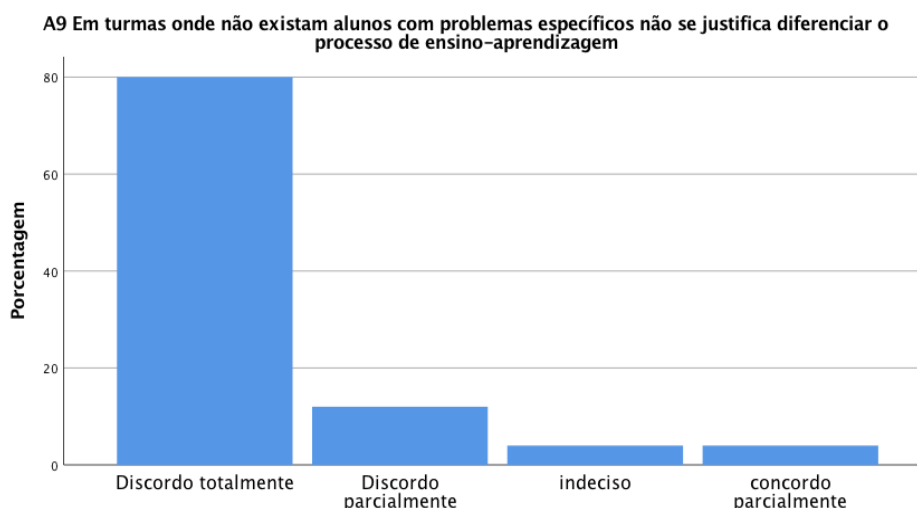


Figura 3 - Resultados obtidos na questão do inquérito: "Em turmas onde não existam alunos com problemas específicos não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem"

7.1.1.1. Pertinência dos processos de diferenciação pedagógica

Relativamente à pertinência dos processos de diferenciação pedagógica, a análise dos dados permitiu verificar que os professores apresentam concepções adequadas, uma vez que concordam – em elevada percentagem – que a diferenciação permite aos professores adequar melhor o ensino às características e necessidades de todos os alunos ($\bar{X}=4.68$) (cf. Figura 4).

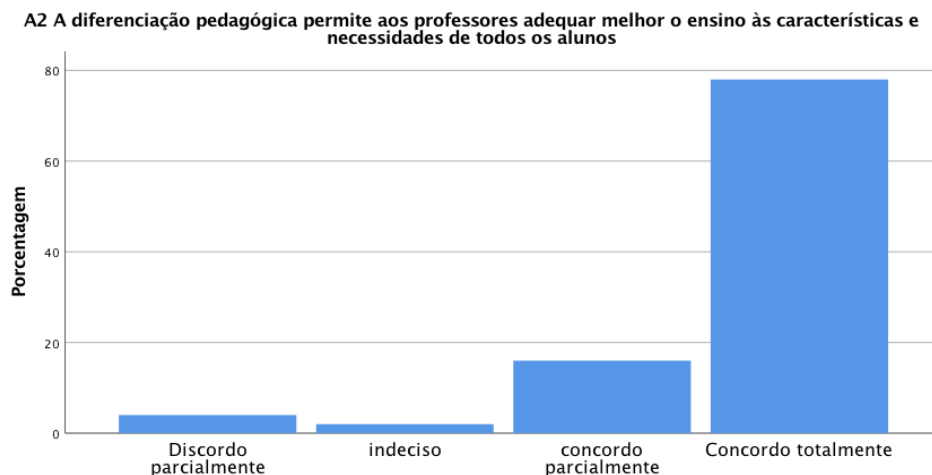


Figura 4 - Resultados obtidos na questão do inquérito: "A diferenciação pedagógica permite aos professores adequar melhor o ensino às características e necessidades de todos os alunos"

Do mesmo modo, a maioria dos professores concorda, tal como expresso na figura 5, que a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para que todos os alunos atinjam o seu potencial máximo de aprendizagem ($\bar{X}=4.56$), discordando, por isso, que as estratégias de diferenciação pedagógica – apesar de importantes – não são fundamentais para os alunos obterem sucesso escolar ($\bar{X}=2.42$) (cf. Figura 6). Para estes docentes, a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, na sala de aula, é crucial para que os alunos tenham uma aprendizagem eficiente e adequada às suas características e necessidades individuais.

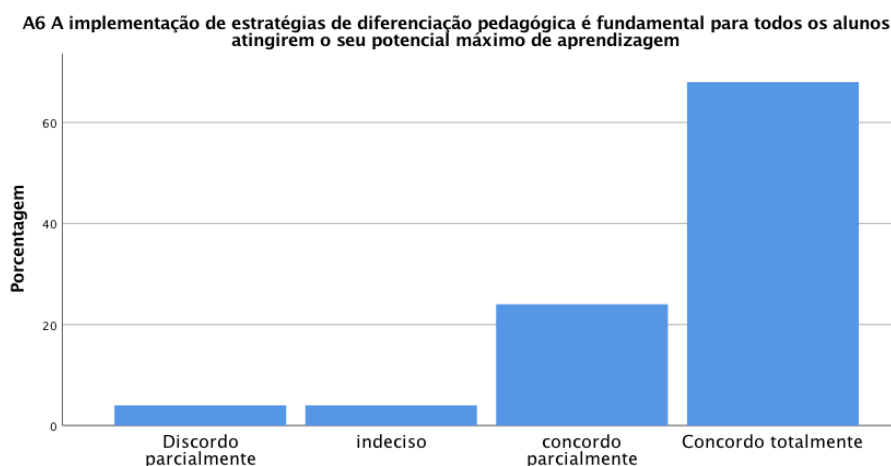


Figura 5 – Resultados obtidos na questão do inquérito: "A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos atingirem o seu potencial máximo de aprendizagem"

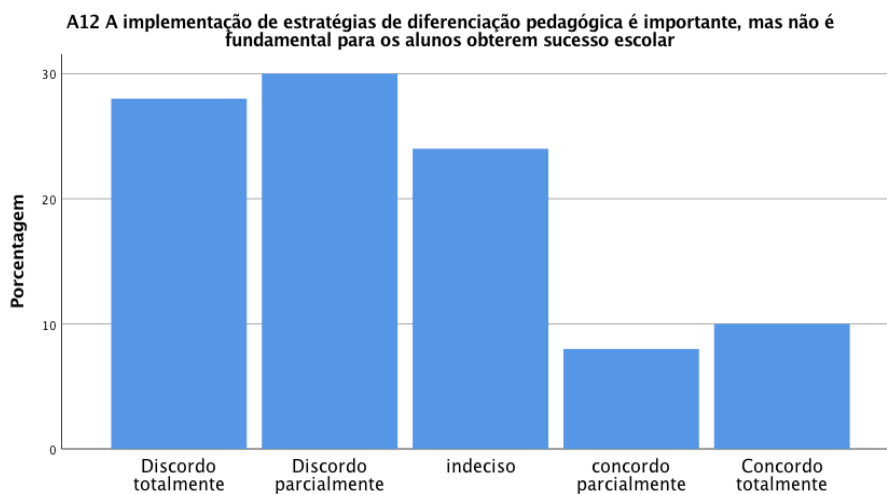


Figura 6 - Resultados obtidos na questão do inquérito: “A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar”

Por outro lado, os inquiridos concordam que a diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares ($\bar{X}=4.48$) e discordam totalmente que a diferenciação pedagógica seja dispensável na educação artística e na educação física ($\bar{X}=1.74$).

Na opinião destes docentes, a avaliação dos alunos deve ser realizada de acordo com critérios diferentes, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem é diferenciado ($\bar{X}=2.28$) (cf. Figura 7). Deste modo, a análise dos resultados demonstrou que os professores têm conceções adequadas do processo avaliativo – justo e equitativo – num ensino diferenciado.

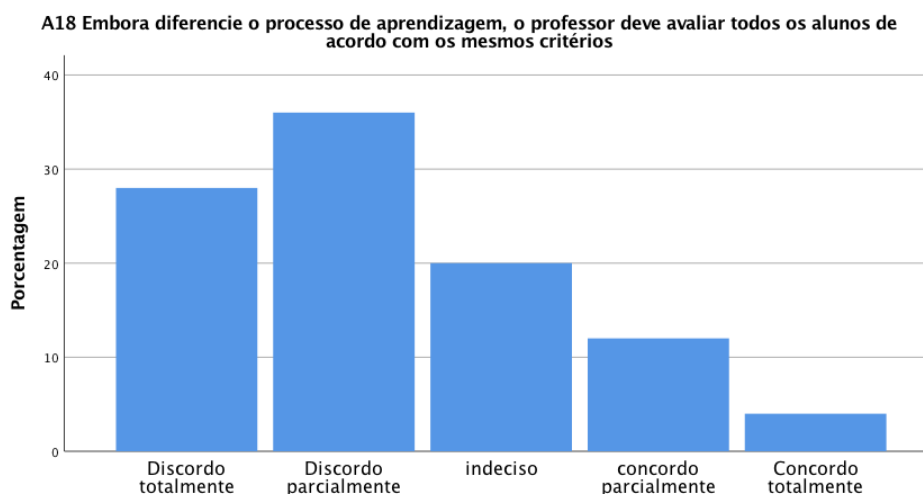


Figura 7 - Resultados obtidos na questão do inquérito: “Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios”

7.1.2. Análise comparativa das concepções dos docentes sobre diferenciação pedagógica

Caracterizadas as concepções dos docentes sobre a diferenciação pedagógica importa proceder à comparação dos resultados em função do tipo de escola e do ciclo de ensino em que lecionam, dos anos de experiência profissional e da idade que os docentes possuem.

Relativamente ao tipo de escola, os resultados indicam diferenças significativas entre os professores do privado e os do público ao nível das concepções sobre a diferenciação pedagógica ($t(48) = -2.06, p = .05$) (cf. Anexo L).

Os professores do ensino privado mostram-se indecisos relativamente aos alunos a quem se destina a diferenciação pedagógica, o que demonstra uma concepção errada sobre este conceito, uma vez que o ensino diferenciado se destina a todos os alunos, independentemente dos seus problemas específicos. Por outro lado, os docentes do público discordam que a diferenciação pedagógica se destine apenas aos alunos com problemas motores ($\bar{X}=1.85$) ou com problemas de visão e audição ($\bar{X}=2.06$), o que permite verificar que estes professores apresentam concepções próximas dos referenciais teóricos sobre o conceito de diferenciação pedagógica (cf. Anexo M).

No que respeita às concepções dos docentes em função do ciclo de ensino em que lecionam, os resultados não indicam diferenças significativas entre os 33 professores do 1º ciclo e os 14 professores do 2º ciclo. As médias do grupo dos professores do 1.º CEB foram de 55.8 para as concepções e para os professores de 2.º CEB, as médias foram muito semelhantes ($\bar{X}=55.8$) (cf. Anexo N).

Quanto às concepções dos docentes sobre a diferenciação pedagógica em função da idade, os testes demonstram que não existe uma diferença significativa entre as concepções dos professores mais velhos (idades iguais ou superiores a 42 anos) e dos professores mais novos (idades inferiores a 42 anos). O grupo de professores mais velhos obteve uma média de 57.8 para as concepções de diferenciação pedagógica e o grupo dos professores mais novos obteve uma média de 53.9. Apesar da média do grupo de professores mais velhos ser superior, esta diferença não chega a ser estatisticamente significativa (cf. Anexo O).

Quanto ao efeito do número de anos de experiência profissional, não se encontram diferenças estatisticamente significativas relativamente às concepções que

os professores detêm (cf. Anexo P). O subgrupo de professores com mais experiência – docentes com experiência de ensino igual ou superior a 19 anos – obteve uma média de 56.9 e o subgrupo dos professores com menos anos de experiência – menos de 19 anos de experiência de ensino – obteve uma média de 54.7.

7.2. Práticas de diferenciação pedagógica enunciadas pelos professores

Com vista a identificar as práticas de diferenciação pedagógica desenvolvidas pelos professores do 1.º e do 2.º CEB, a apresentação dos resultados será realizada em três dimensões: (i) estratégias de diferenciação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, (ii) práticas de avaliação da aprendizagem e (iii) constrangimentos à prática de diferenciação pedagógica.

7.2.1. Estratégias de diferenciação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem

A análise dos dados permitiu verificar que a maioria dos docentes inquiridos planifica, com elevada frequência, o trabalho da sua turma, tendo em conta a diversidade dos alunos ($\bar{X}=4.38$) (cf. Figura 8). Isto demonstra que estes professores respeitam a diferença existente na sala de aula – procurando respostas adequadas a esta – uma vez que programam o trabalho da turma em função das necessidades, dos interesses e das capacidades de cada criança.

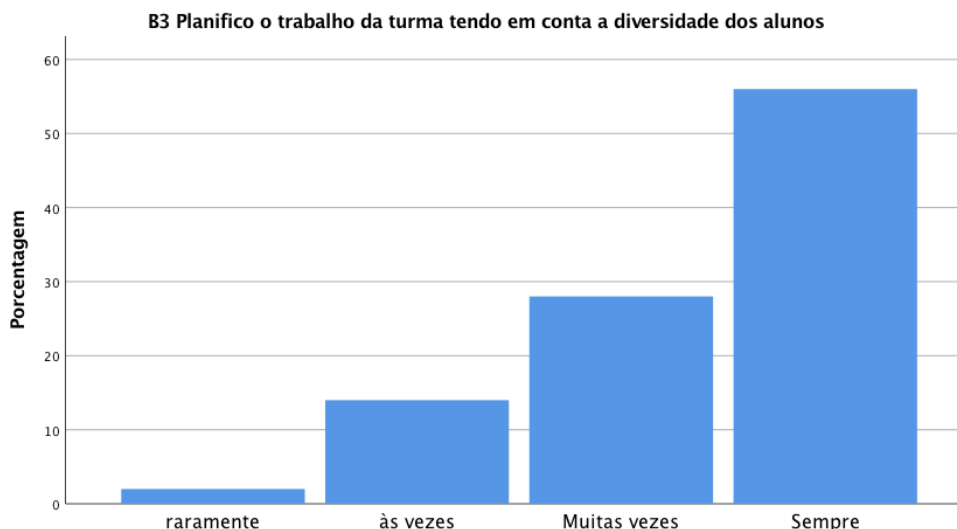


Figura 8 - Resultados obtidos na questão do inquérito: "Planifico o trabalho da turma tendo em conta a diversidade dos alunos"

Constatamos que o grau de frequência – muitas vezes – com que estes docentes adaptam o nível de exigência das tarefas às características dos alunos – observável na Figura 9 – é superior, em percentagem, à frequência com que propõem atividades e tarefas iguais para todos os alunos (48%). Para estes docentes, a adaptação do nível de exigência das tarefas às capacidades e características dos alunos é uma estratégia privilegiada na diferenciação do processo de ensino-aprendizagem.

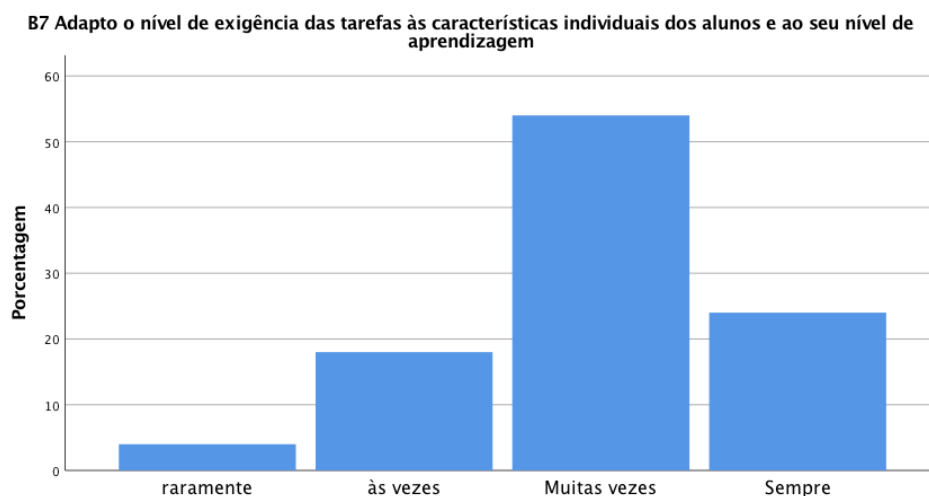


Figura 9 - Resultados obtidos na questão do inquérito: "Adapto o nível de exigência das tarefas às características individuais dos alunos e ao seu nível de aprendizagem"

Não obstante, a análise dos dados permitiu apurar que, por vezes, os professores identificam os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos ($\bar{X}=3.04$).

Relativamente à diversidade dos materiais, a maioria dos docentes não apresentou estratégias de diferenciação pedagógica adequadas, visto que prepara, às vezes, o mesmo tipo de materiais para todos os alunos, refletindo assim uma inadequação destes às características e necessidades individuais do aluno ($\bar{X}=2.74$) (cf. Figura 10). No entanto, a análise dos dados permitiu verificar igualmente que estes docentes, muitas vezes, preparam diferentes materiais de acordo com as necessidades dos alunos ($\bar{X}=4$) (cf. Figura 11).

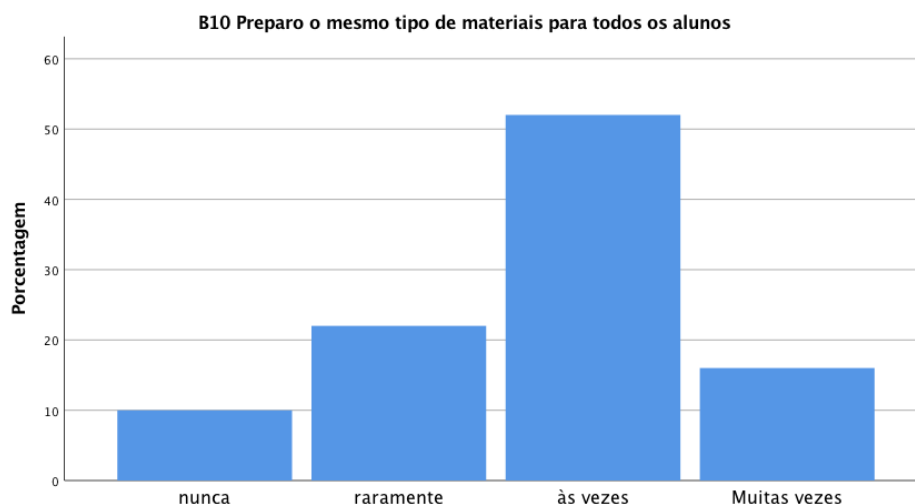


Figura 10 - Resultados obtidos na questão do inquérito: "Preparo o mesmo tipo de materiais para todos os alunos"

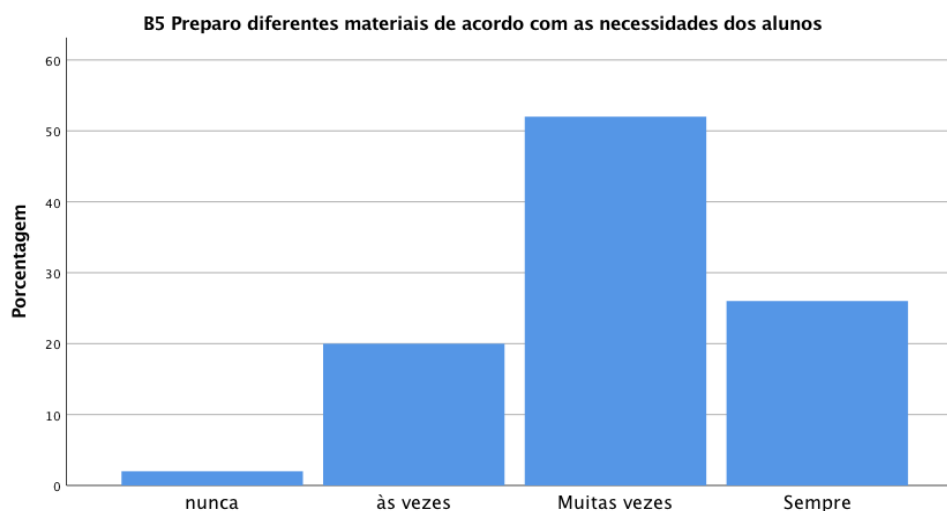


Figura 11- Resultados obtidos na questão do inquérito: "Preparo diferentes materiais de acordo com as necessidades dos alunos"

Quanto às modalidades de trabalho, verificamos, nas práticas dos professores inquiridos, uma maior preponderância do trabalho a pares entre alunos ($\bar{X}=3.98$) face ao trabalho coletivo em sala de aula ($\bar{X}=3.40$) (cf. Anexo Q). Para estes professores, uma das estratégias de diferenciação do processo de ensino-aprendizagem é a organização flexível dos alunos – turma ou pares – em função do trabalho a realizar em sala de aula.

Destacamos que os docentes adaptam, muitas vezes, o tempo de realização das atividades e tarefas às características individuais dos alunos ($\bar{X}=4.08$), pelo que, raramente, concedem o mesmo tempo de realização das tarefas e atividades a todos os alunos ($\bar{X}=2.36$) (cf. Anexo Q).

7.2.2. Práticas de avaliação da aprendizagem

No que respeita à avaliação, é possível verificar que os docentes privilegiam a avaliação formativa ($\bar{X}=4.24$) em detrimento da avaliação sumativa ($\bar{X}=2.30$) (cf. Anexo Q). Assim, estes professores apresentam práticas corretas da avaliação no ensino diferenciado, uma vez que, ao privilegiarem a avaliação formativa, regulam o processo de aprendizagem do aluno, simultaneamente que avaliam a adequação das suas estratégias aos diversos alunos.

Observamos, na figura 12, uma percentagem semelhante entre os professores que avaliam de forma diferente os alunos ($\bar{X}=3.96$) e os professores (cf. Figura 13) que, raramente ou nunca, avaliam todos os alunos da mesma forma para conseguir aferir os conhecimentos uniformemente ($\bar{X}=2.50$) – 54% e 52%, respetivamente.

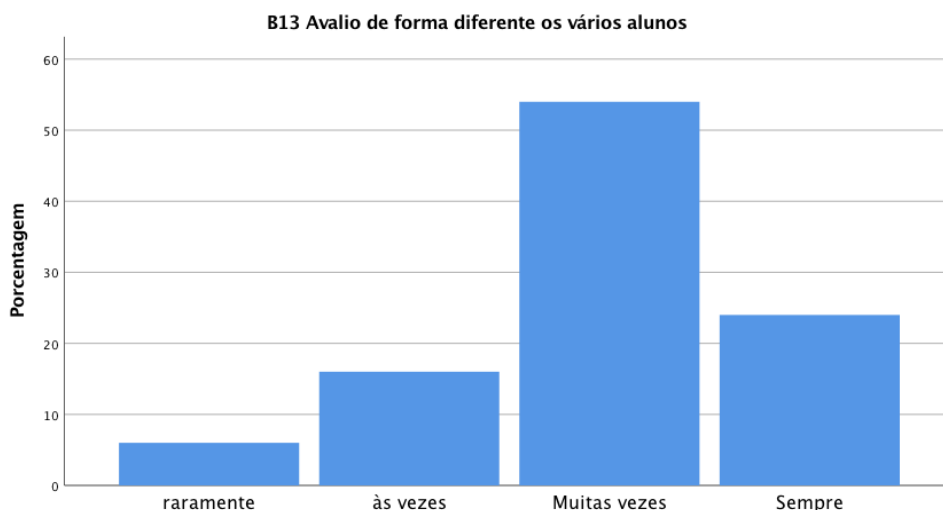


Figura 12 - Resultados obtidos na questão do inquérito: "Avalio de forma diferente os vários alunos"

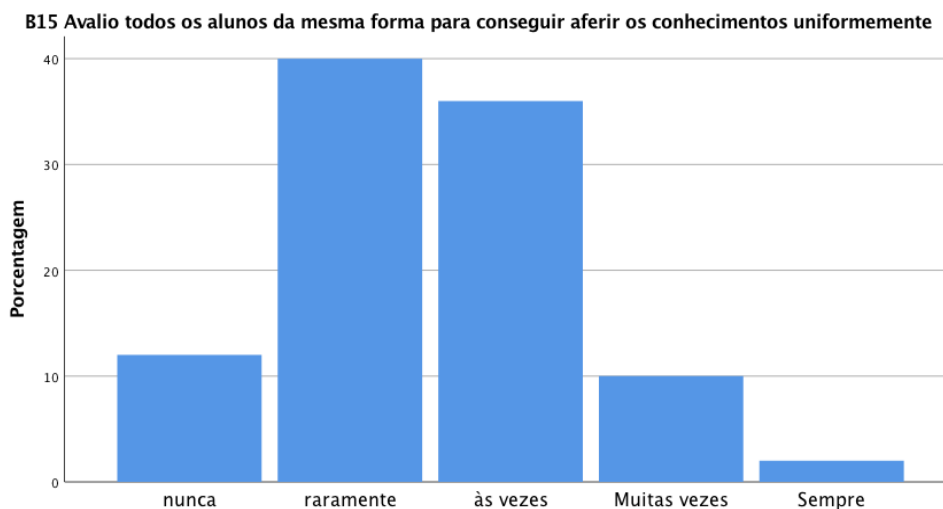


Figura 13 - Resultados obtidos na questão do inquérito: "Avalio todos os alunos da mesma forma para conseguir aferir os conhecimentos uniformemente"

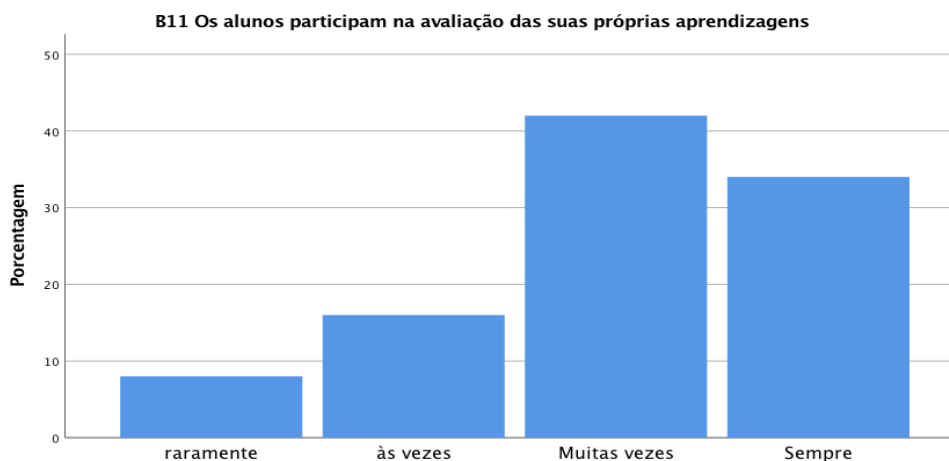


Figura 14 - Resultados obtidos na questão do inquérito: "Os alunos participam na avaliação das suas próprias aprendizagens"

Salientamos, ainda, o facto de os docentes inquiridos possibilitarem, muitas vezes, a participação dos alunos no processo de avaliação das suas próprias aprendizagens ($\bar{X}=4.02$), como é observável na Figura 14.

7.2.3. Constrangimentos à prática de diferenciação pedagógica

No que diz respeito aos aspetos que condicionam a implementação de práticas de diferenciação pedagógica (cf. Anexo K), constatamos que, para os inquiridos, o elevado número de alunos da turma ($\bar{X}=3.78$) e o aumento do trabalho do docente ($\bar{X}=4.50$) constituem-se como constrangimentos à diferenciação pedagógica. Os professores que lecionam nas escolas públicas tendem a concordar mais que as práticas de diferenciação pedagógica implicam um aumento do trabalho do docente ($\bar{X}=4.55$), enquanto os docentes do público concordam que o elevado número de alunos da turma pode ser uma condicionante às práticas de diferenciação pedagógica ($\bar{X}=4.30$) ao contrário dos professores do privado que demonstram uma indecisão ($\bar{X}=2.76$) (cf. Anexo M).

Na opinião destes professores, o trabalho diferenciado - o facto dos alunos não trabalharem todos da mesma forma - não fomenta a indisciplina na sala de aula, ($\bar{X}=1.58$). Através da análise dos dados, verificámos que os docentes do ensino privado tendem a discordar mais que a diferenciação pedagógica possa fomentar a indisciplina na sala de aula ($\bar{X}=1.24$) do que os do público ($\bar{X}=1.76$) (cf. Anexo M)

Por sua vez, os professores que lecionam nas escolas privadas discordam que a inexistência de um apoio impossibilite a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica ao contrário dos professores que lecionam nas escolas pública que se revelam indecisos ($\bar{X}=2.73$) - cf. Anexo M.

7.2.4. Análise comparativa das práticas de diferenciação pedagógica desenvolvidas pelos docentes

Identificadas as práticas de diferenciação pedagógica enunciadas pelos professores afigura-se, nesta instância, importante comparar os resultados em função do tipo de escola e do ciclo de ensino em que lecionam, da preparação na formação inicial para o trabalho com alunos com características e necessidades diversas e dos anos de experiência profissional.

No que respeita ao tipo de escola, os resultados não indicam diferenças significativas entre os professores do privado e os do público ao nível das práticas de ensino diferenciado (cf. Anexo R). Apesar de se verificar uma média mais elevada nos resultados dos professores que lecionam em escolas públicas ($\bar{X}=52.9$), esta diferença não é estatisticamente significativa.

Relativamente à influência do ciclo de ensino nas práticas de diferenciação pedagógica (cf. Anexo S), as médias dos professores do 1.º CEB foram de 52.7 e as dos professores de 2.º CEB foram de 52.4. Deste modo, os resultados não indicam diferenças significativas entre os professores dos dois ciclos de ensino.

Quanto ao efeito do número de anos de experiência profissional, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nas práticas desenvolvidas pelos docentes, apesar da média do grupo dos professores com menos anos de experiência ser superior ($\bar{X}=52.4$) à média do grupo dos docentes com mais experiência ($\bar{X}=52.3$) (cf. Anexo T).

Por último, no que respeita à variável preparação na formação inicial para o trabalho com alunos com características e necessidades tão diversas, não se verifica uma influência significativa desta nas práticas dos docentes. No entanto, as médias do subgrupo de 29 professores que consideram ter tido uma melhor preparação na formação inicial são superiores ($\bar{X}=52.8$) em relação ao subgrupo de 21 professores que consideram ter tido uma formação insuficiente ou muito insuficiente na formação inicial ($\bar{X}=51.7$) (cf. Anexo U).

7.3. Comparação das conceções dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas enunciadas

Para analisar se as concepções sobre diferenciação pedagógica dos professores estão relacionadas com as suas práticas de diferenciação, utilizou-se o teste de associação Coeficiente de Correlação de Pearson (r) (cf. Anexo J).

A correlação encontrada entre as concepções (score total) e as práticas (score total) é de .13 com uma probabilidade associada de $p = .39$. Trata-se, assim, de uma correlação não estatisticamente significativa ($p > .05$) e portanto não permite mostrar qualquer concordância entre as concepções adequadas sobre diferenciação pedagógica e a presença ou frequência de práticas de diferenciação.

8. CONCLUSÕES DO ESTUDO

8.1. Concepções dos professores do 1.º e do 2.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica

Apresentados os resultados, importa analisá-los reflexivamente, mobilizando os referenciais teóricos do quadro concetual.

De um modo geral, os docentes inquiridos concordam que a diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo. Estes resultados vão ao encontro da definição de Visser (citado por Pires, 2001) que identifica a diferenciação como “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de progredir no currículo através da escolha de métodos de ensino apropriados para ir ao encontro das estratégias de aprendizagem de uma criança, numa situação de grupo” (p. 36).

Apesar de uma concepção correta do conceito de diferenciação pedagógica, os professores demonstraram uma indecisão sobre se a diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente os alunos. Tal como é espelhado por Visser (citado por Pires, 2001), o ensino diferenciado não é um ensino individualizado, mas sim uma adequação das estratégias de ensino-aprendizagem – atendendo às necessidades de aprendizagem de um aluno (Tomlinson & Allan, 2002) – com o intuito de reconhecer as características individuais dos alunos e de ajudar o professor a “abordar e a gerir melhor a variedade de necessidades educacionais na sala de aula” (Heacox, 2006, p. 6).

Os professores – ao discordarem que a diferenciação pedagógica consiste em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma e ao mesmo ritmo – evidenciam uma concepção correta do conceito, uma vez que reconhecem a singularidade e diferença dos alunos e respeitam o princípio da igualdade que “impõe que se dê tratamento igual ao que é igual e tratamento diferente ao que é diferentes” (Rocha, 2016, p. 25).

Constatamos igualmente que os docentes ao discordarem que a diferenciação pedagógica se destina exclusivamente a alunos com problemas específicos demonstram ter uma concepção adequada de que o ensino diferenciado se destina a todos os alunos, independentemente de apresentarem problemas de aprendizagem, de visão, de audição ou motores. Esta ideia vai ao encontro de Rocha (2016) que defende uma escola justa, democrática e inclusiva onde se desenvolvem “com intencionalidade processos educativos diferenciados para todos os alunos, quer tenham ou não necessidades educativas especiais” (p. 38). Vemos reforçada uma concepção adequada do conceito de diferenciação pedagógica, por parte destes docentes, quando constatamos que a sua discordância total (80%) na afirmação *Em turma onde não existam alunos com problemas específicos não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem*.

Por sua vez, os professores consideram que a diferenciação pedagógica permite adequar melhor o ensino às características e necessidades de todos os alunos, o que vai ao encontro de Heacox (2006) que defende que um ensino diferenciado “permite que as necessidades educativas dos alunos dirijam os planos de ensino do professor” (p. 6), com o intuito de responder especificamente aos alunos, num processo contínuo de aprendizagem. Neste sentido, a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, na opinião dos docentes, é fundamental para que todos os alunos atinjam o seu potencial máximo de aprendizagem e obtenham sucesso escolar. Ao desenvolverem práticas que atendam, e respondam, às características individuais dos alunos, os docentes proporcionam um ensino com significado e relevância (Ferreira, 2017), o que potencia a maximização das capacidades dos alunos e possibilita uma “aprendizagem eficaz” com conseqüente sucesso escolar (Tomlinson, 2008). Deste modo, é possível concluirmos que os docentes concebem a diferenciação pedagógica como potenciadora de uma aprendizagem eficiente e duradoura.

Relativamente à avaliação dos alunos, os docentes concordam que, numa prática de diferenciação pedagógica, os alunos não devem ser avaliados segundo os mesmos critérios, pois cada tarefa ou atividade requer critérios diferentes, logo se os alunos – num ensino diferenciado – realizam tarefas diferentes, não seria correto, avaliá-los de acordo com os mesmo critérios. Deste modo, não se estaria a avaliar justa e equitativamente o desempenho de cada aluno, como é defendido por Heacox (2006).

Assim, é possível concluirmos que os docentes do 1.º e do 2.º CEB possuem concepções claras e próximas dos referenciais teóricos dos processos de diferenciação pedagógica, não havendo contradições nas respostas dadas pelos participantes no estudo. É evidente, e claro, para estes professores, o conceito e a pertinência da diferenciação pedagógica – havendo apenas indecisão relativamente à individualização do ensino em práticas diferenciadas.

Acrescentamos que os professores do ensino público parecem apresentar melhores concepções sobre os processos diferenciados que os professores do ensino privado.

8.2. Práticas de diferenciação pedagógica enunciadas pelos professores

Relativamente às práticas dos docentes, é possível concluirmos que os professores planificam o trabalho da turma tendo em conta a diversidade dos alunos, o que, de acordo com Morgado (2003), traduz-se num planeamento adequado, pois, desta forma, os docentes consideram o grupo-turma como uma unidade de trabalho e incluem todos os alunos da turma no processo de aprendizagem.

No que respeita à adaptação das tarefas e atividades, em sala de aula, concluímos que os inquiridos adaptam o nível de exigência destas às características dos alunos, desencadeando, por isso, um efeito positivo nas aprendizagens. Estes resultados vão ao encontro das conclusões dos estudos de Hunt, Fisher et al., Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen (citados por Tomlinson & Allan, 2002) que demonstraram a necessidade de haver um ajustamento, e uma prescrição adequada, das tarefas às características individuais dos alunos. Deste modo, os professores permitem o desenvolvimento de diferentes capacidades metacognitivas dos alunos e motivam os seus processos de aprendizagem. Rocha (2016) refere ainda que é importante os docentes organizarem atividades e interações que possibilitem “que

cada aluno seja frequentemente confrontado com situações pedagógicas significativas para si e adequadas às suas características” (p. 26).

Verificamos igualmente que, ao prepararem os materiais de acordo com a necessidades dos alunos, os docentes realizam práticas diferenciadas, no entanto, ao prepararem o mesmo tipo de materiais para todos os alunos, os docentes demonstram alguma contradição das suas práticas diferenciadas. Quando os docentes preparam diferentes materiais, de acordo com as necessidades dos alunos, procuram diversificar e adaptá-los às características dos alunos, de modo a que estes sejam estimulantes, motivantes e significativos para o aluno (Morgado, 2003).

No que se refere à avaliação, os docentes privilegiam a avaliação formativa, o que permite aos alunos interpretar e monitorizarem o seu trabalho (Duarte, 2004), enquanto regulam a sua ação pedagógica. Assim, os alunos participam na avaliação das suas aprendizagem – tal como é prática frequente destes docentes – o que, segundo Santana (2000), lhes permite ter consciência “do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar” (p. 31), o que possibilita a tomada apropriada de decisões no percurso de aprendizagem. Neste sentido, Heacox (2006) defende que é importante que os professores envolvam os alunos na avaliação – e partilhem como eles a responsabilidade do processo – fazendo-os perceber que o docente não é o único agente responsável pela avaliação (Heacox, 2006).

Ainda a propósito das práticas de avaliação – no âmbito da diferenciação pedagógica – verificamos que a frequência com que os professores avaliam de forma diferente todos os alunos é superior à frequência com que avaliam de forma igual os alunos, o que reflete a justiça e a equidade do processo de avaliação, na medida em que estes docentes adequam os critérios e os objetivos de aprendizagem às características individuais dos alunos (Tomlinson, 2008).

Quanto aos aspetos que podem condicionar a implementação do trabalho diferenciado em sala de aula, os professores inquiridos concordam que esta implica um aumento do seu trabalho, sendo este último considerado mais significativamente pelos docentes que lecionam em escolas públicas. O elevado número de alunos da turma é, igualmente, percecionado como um constrangimento à prática de diferenciação pedagógica, sobretudo pelos professores do ensino público. Estes constrangimentos vão ao encontro dos apontados por Ferreira (2017).

Deste modo, podemos concluir que as práticas dos professores inquiridos se encontram próximas das práticas evidenciadas nos referenciais teóricos e nos estudos realizados como práticas conducentes a uma eficaz diferenciação pedagógica.

8.3. Comparação das concepções dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas enunciadas

Quando comparadas as concepções destes profissionais com as práticas que enunciam, foi possível concluirmos que não há nenhuma relação entre as concepções próximas dos referenciais teóricos sobre o conceito e a pertinência da diferenciação pedagógica e as suas práticas. No entanto, como apresentámos anteriormente, a maioria dos inquiridos possui concepções adequadas sobre os processos de diferenciação pedagógica e enuncia práticas de ensino diferenciado.

Deste modo, atualmente, é necessário que os professores criem um ambiente que permita adotar ritmos e processos de ensino-aprendizagem flexíveis que respondam às necessidades de cada aluno (Tomlinson, 2008), pois um ensino “pronto a vestir – tamanho único” (Tomlinson, 2008, p. 9) não abarca todos. Neste sentido, o desafio que se coloca é a consideração – e o conhecimento – das diferenças de cada um, de modo a que “cada aluno seja visto como um ser individual, com necessidades próprias e distintas” (Rocha, 2016, p. 38).

8.4. Constrangimentos e limitações do estudo

Terminada a apresentação das principais conclusões do estudo, configuramos como necessárias a identificação dos principais constrangimentos e limitações do mesmo. Neste sentido, identificamos como limitação do estudo o reduzido número da amostra – docentes do 1.º e do 2.º CEB – que nele participaram, o que limitou a representatividade da população em análise.

Uma outra limitação diz respeito ao diminuto número de estudos realizados sobre a problemática. Acresce ainda, como limitação, a reduzida experiência na área da investigação, mais concretamente, ao nível da construção de instrumentos de recolha de dados – o questionário. O facto do instrumento privilegiar, maioritariamente, questões fechadas pode ser considerado como um constrangimento às respostas dos

inquiridos e à análise dos dados, uma vez que, em algumas questões, não foi possível efetuar comparações dos dados obtidos.

8.5. Recomendações para estudos futuros

Afiguramos importante apontar pistas para estudos futuro. Neste sentido, num novo estudo, seria pertinente construir um instrumento de recolha de dados mais flexível que permitisse recolher dados mais objetivos e concretos sobre os processos de diferenciação pedagógica dos docentes. Do mesmo modo, seria igualmente pertinente alargar o número da amostra, a ser possível, de forma a comparar as conceções e as práticas dos docentes.

Consideramos que seria, igualmente, pertinente realizar um estudo empírico que permitisse averiguar a relação entre as práticas de diferenciação pedagógica dos docentes em sala de aula com o aproveitamento e sucesso escolar dos alunos.

9. REFLEXÃO FINAL

Terminado todo o trabalho, é chegada a altura de realizar uma reflexão sobre o contributo da prática pedagógica no 1.º e 2.º CEB, assim como o do estudo de investigação, para o desenvolvimento das minhas competências profissionais. Do mesmo modo, considero fundamental identificar os aspetos significativos que posso melhorar no exercício da profissão docente.

Refletir criticamente sobre o trabalho desenvolvido constitui-se como uma tarefa imprescindível para a evolução pessoal e profissional. Neste sentido, considero que as práticas de ensino supervisionado foram etapas fundamentais no desenvolvimento das minhas competências enquanto futura docente, uma vez que me permitiram vivenciar a realidade das escolas e confrontar os meus conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos – o que contribuiu para o desenvolvimento de competências de docência. Este confronto foi, por vezes, tempestuoso, pois ao verificar que nem sempre é possível aplicarmos, na intervenção pedagógica, os conhecimentos que detemos senti dificuldades, no entanto estes momentos foram superados e resultaram numa aprendizagem, pois é nas adversidades, e na procura de soluções aos seus problemas, que o docente aprende e melhora a sua ação (Alarcão, 2013).

É importante referir que, ao possibilitar uma experiência profissional, a prática de ensino supervisionada contribuiu para a construção da minha identidade profissional enquanto professora, uma vez que me possibilitou, durante a intervenção, o desenvolvimento de competências essenciais ao desempenho do papel docente como, por exemplo, a gestão curricular, a gestão do grupo, a organização e planificação do tempo, do espaço e a avaliação formativa.

A prática desenvolvida no 2.º CEB foi essencial no meu processo de formação, enquanto professora, uma vez que me ajudou a compreender e a enfrentar o mundo do trabalho, contribuindo assim para a formação de uma consciência simultaneamente política e social, que impulsionou o meu crescimento pessoal e a vivência de diferentes experiências profissionais. Do mesmo modo, considero que a observação de diferentes ações educativas e o desenvolvimento da prática pedagógica em contextos socioeducativos distintos permitiram-me desenvolver modelos, estratégias e competências de ensino, tendo sempre a consciência de que a nossa ação educativa

está fortemente dependente dos alunos com quem nos cruzamos. São eles que definem a nossa prática, pois o grande objetivo da profissão docente passa pela garantia de uma educação de qualidade, justa e com igualdade de oportunidades para todos. Assim, consciencializei-me da importância da implementação de práticas de diferenciação pedagógica e das dificuldades existentes na sua concretização, o que esteve na base da investigação realizada.

Relativamente à prática desenvolvida no 1.º CEB, considero que esta teve um papel fundamental no desenvolvimento de competências profissionais. Ter a possibilidade de intervir num contexto cujos princípios pedagógicos assentavam num modelo socioconstrutivista – onde a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem era privilegiada – foi extremamente influente, uma vez que são estes princípios com os quais me identifico, e procuro incluir na minha prática pedagógica, uma vez que acredito que é na escola que os alunos aprendem a conhecer, aprendem a fazer e aprendem a ser, pelo que o papel do professor é cada vez mais fulcral.

No que diz respeito ao contributo da investigação para o desenvolvimento das minhas competências profissionais, é possível referir que esta concorreu para o desenvolvimento de competências ao nível do espírito crítico, da problematização e da capacidade de observação. No entanto, considero que o maior contributo da investigação reside no conhecimento mais aprofundado sobre os princípios da diferenciação pedagógica, assim como das suas formas de operacionalização em contexto de sala de aula. As conclusões retiradas do estudo fizeram-me valorizar, ainda mais, a importância de implementar práticas que se adequem às características dos alunos. Atualmente, para uma educação de qualidade, é imperativa a promoção de uma escola que reconheça as diferenças como uma mais-valia para o seu contexto escolar e que responda adequadamente a todos os seus alunos (Ferreira, 2017).

Por um lado, a leitura e a reflexão dos pressupostos teóricos da diferenciação pedagógica e da diversidade dos alunos em sala de aula foi um processo importante, no entanto, na prática, é diferente experienciar a diversidade dos ritmos, estilos, interesses e necessidades de aprendizagem e encontrar respostas adequadas a toda a esta diversidade. Penso que a diferenciação pedagógica é a chave para o sucesso educativo dos alunos, para a melhoria da educação, e do processo de ensino-aprendizagem, no entanto pela experiência em contextos distintos, na PES II, posso

afirmar que é necessário muito trabalho por parte de todos os agentes educativos da comunidade escolar.

Relativamente aos aspetos mais significativos da minha prática, considero que a mutabilidade do processo de ensino-aprendizagem é o que mais me fascina, e atrai, na Educação, uma vez que o docente é constantemente desafiado na procura de uma contínua melhoria profissional e pessoal. A sociedade está em constante mudança, assim como a escola, logo o professor não pode ser um ator passivo nestas alterações. Preconiza-se então a necessidade, deste aprimorar constantemente a sua prática. Consciente desta responsabilidade, procurarei, enquanto docente, não estagnar a minha prática profissional.

Não obstante, considero que um dos aspetos a melhorar no exercício da profissão docente é a gestão do tempo. Penso que esta é uma das grandes dificuldades, e um dos grandes desafios, do professor, no entanto, considero que este é um aspeto possível de debelar com a experiência profissional, ao longo do tempo.

Em jeito de conclusão, posso afirmar que todo este percurso formativo foi fulcral para o conhecimento da organização e do funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º CEB, bem como para uma reflexão sobre as mudanças a operar nas práticas educativas dos professores, de modo a potenciar uma maior qualidade do ensino.

Estou consciente de que o percurso que se avizinha não é fácil, no entanto a convicção de que o professor tem uma das mais importantes profissões, uma vez que é sua responsabilidade formar cidadãos completos, críticos e responsáveis – capazes de intervirem na sociedade – faz-me ter a certeza de que este é o caminho a seguir.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2013). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Lisboa: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-Hill.
- Baptista, I. (Coord.) (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica*. Carta Ética. Consultado em <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Bruner, J. S. (1999). *Para um Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Cardoso, A. P. P. O. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Cardoso, C. (2006). *Os professores em Contexto de Diversidade*. Porto: Profedições.
- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Davis, C., Silva, M. A & Espósito, Y. (1989). Papel e valores das interações sociais em sala de aula. *São Paulo*, 71, 49-54.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/20018 - I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/20018 - I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Duarte, J. (2004). Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência. *Revista Lusófona de Educação*, 4, 33-50.
- Echazarra, A., Salinas, D., Méndez, I., Denis, V. & Rech, G. (2016). How teachers teach and students learn: Successful strategies for school. Paris: OECD.
- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma Pedagogia Diferenciada em Contexto de Sala de Aula – Teoria, Práticas e Desafios*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Ferreira, M.S. e Santos, M. R. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento
- Guimarães, F. T. L. M. (2014). *Que expectativas para o professor do Século XXI?* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras, Porto). Consultada em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/77098/2/33134.pdf>
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.

- Lopes, J. e Silva, H. S. (2012). 50 técnicas de avaliação formativa. Lisboa: Lidel.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. ISPA: Lisboa.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1ºciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 1-26.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pires, J. (2001). Heterogeneidade e diferenciação. *Escola Moderna*, 12, 5.ª série, 35-38.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V (2018). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, A. P. L. (2016). Diferenciação pedagógica: um desafio ou uma dificuldade? O retrato obtido através da avaliação externa de escolas. *Interfaces da Educação*, 20 (7), 22-40.
- Roldão, M. (2017). Currículo e Aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (Coord.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular* (pp. 15-24). Porto: Universidade Católica Editora.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A. (2016). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.

ANEXOS

Anexo A. Indicadores de -avaliação dos objetivos gerais do PI – 1.º CEB

Tabela 1 – Indicadores de avaliação do PI (1.º CEB)

Objetivos gerais	Indicadores de Avaliação
Desenvolver competências de consciência lexical	Inferir o significado de palavras desconhecidas, a partir do seu contexto textual
	Identificar o significado de palavras, a partir da sua ocorrência nos diferentes contextos
	Referir o significado das expressões
	Associar significados conativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal
Desenvolver competências de literacia	Lê obras de tradição popular
	Indica os aspetos nucleares do texto, o sentido do texto e as intenções do autor
	Reconta uma história ouvida ou lida
	Aprecia a diversidade cultural dos textos (ouvidos ou lidos)

Anexo B. Avaliação do cumprimento dos objetivos gerais do PI – 1.º CEB

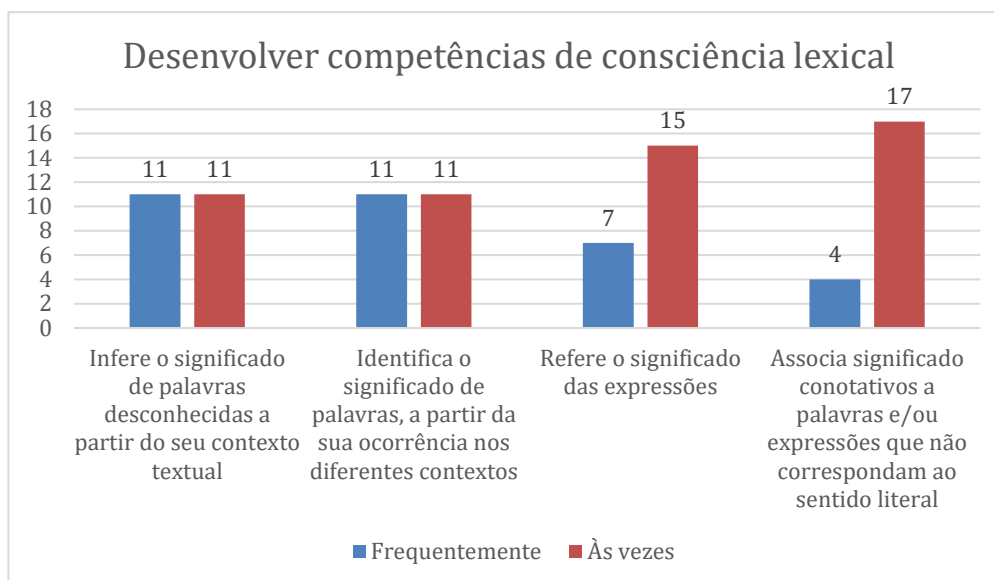


Figura 15 – Resultados obtidos com o objetivo *Desenvolver competências de consciência lexical* – Avaliação inicial

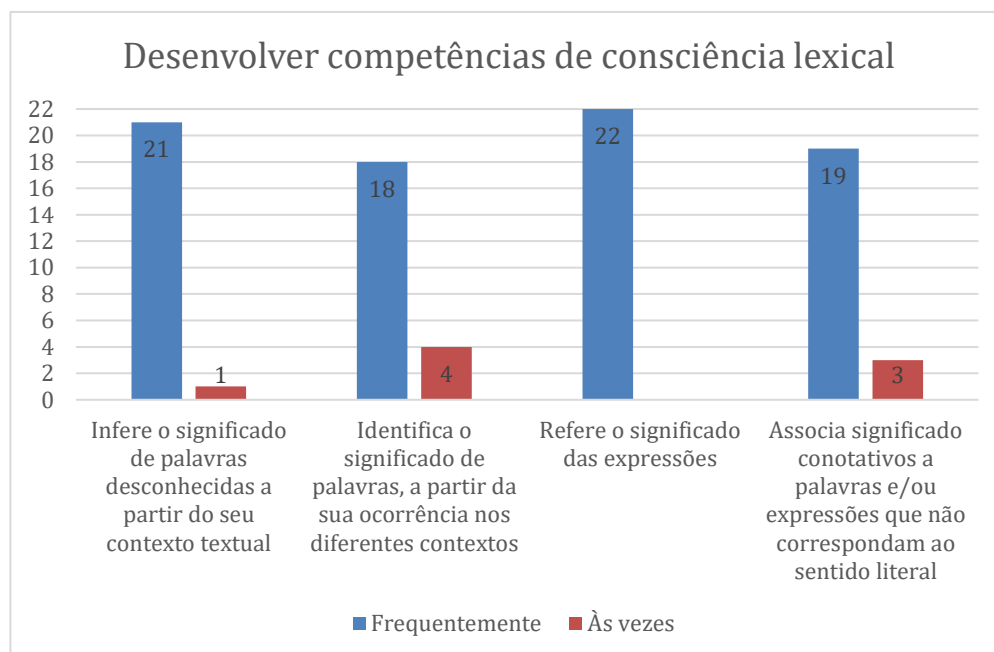


Figura 16 - Resultados obtidos com o objetivo *Desenvolver competências de consciência lexical* – Avaliação final

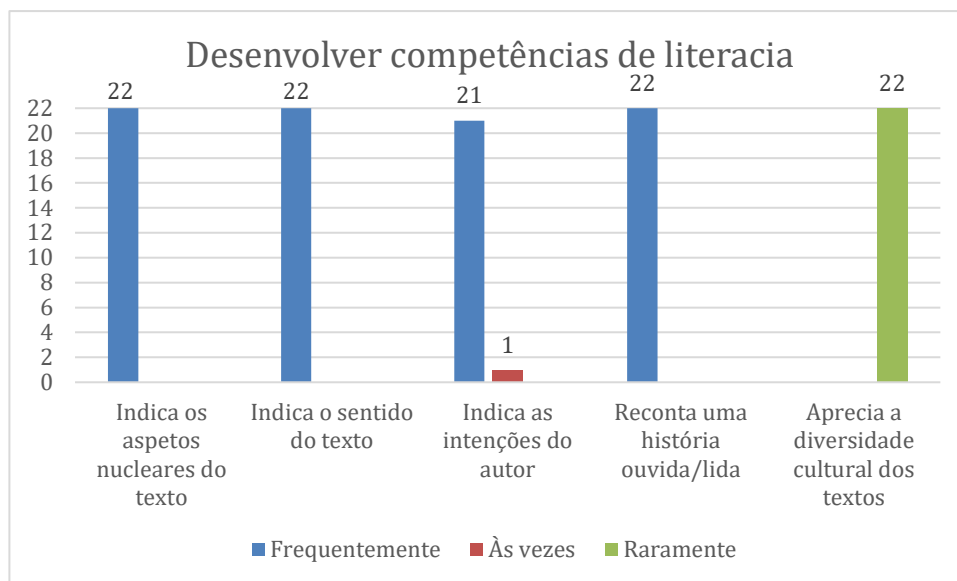


Figura 17 - Resultados obtidos com o objetivo *Desenvolver competências de literacia* – Avaliação inicial

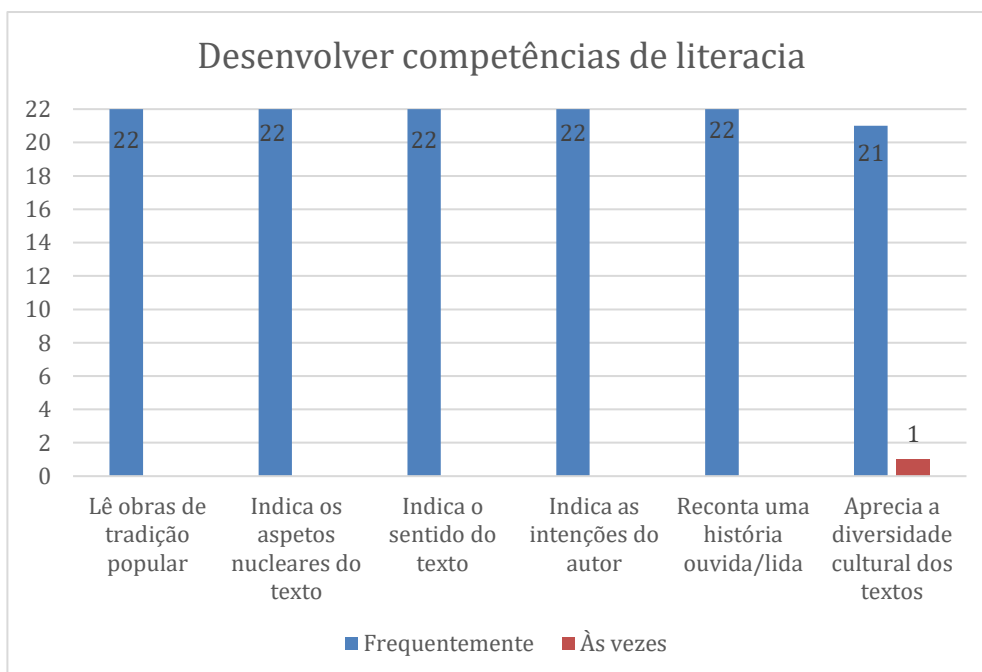


Figura 18 - Resultados obtidos com o objetivo *Desenvolver competências de literacia* – Avaliação final

Anexo C. Indicadores de avaliação dos objetivos gerais do PI – 2.º CEB

Tabela 2 - Indicadores de avaliação do PI (2.º CEB)

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação
Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização da informação	Refere o essencial de textos ouvidos/enunciados lidos.
	Seleciona a informação relevante de um texto/notícia.
	Organiza a informação em esquemas e/ou em mapas conceituais.
	Explica por palavras próprias a informação recolhida nos textos/notícias.
Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática	Representa números racionais não negativos na forma de fração.
	Compara e ordena números racionais não negativos, em contextos diversos, com e sem recurso à reta numérica.
	Comunica o seu raciocínio e as suas estratégias, utilizando linguagem matemática adequada ao contexto.
Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação	Preenche a tabela construída, com indicadores de avaliação, para avaliar a sua participação.
	Reflete, em grande grupo, sobre a sua avaliação na participação.

Anexo D. Avaliação do cumprimento dos objetivos gerais do PI – 2.º CEB

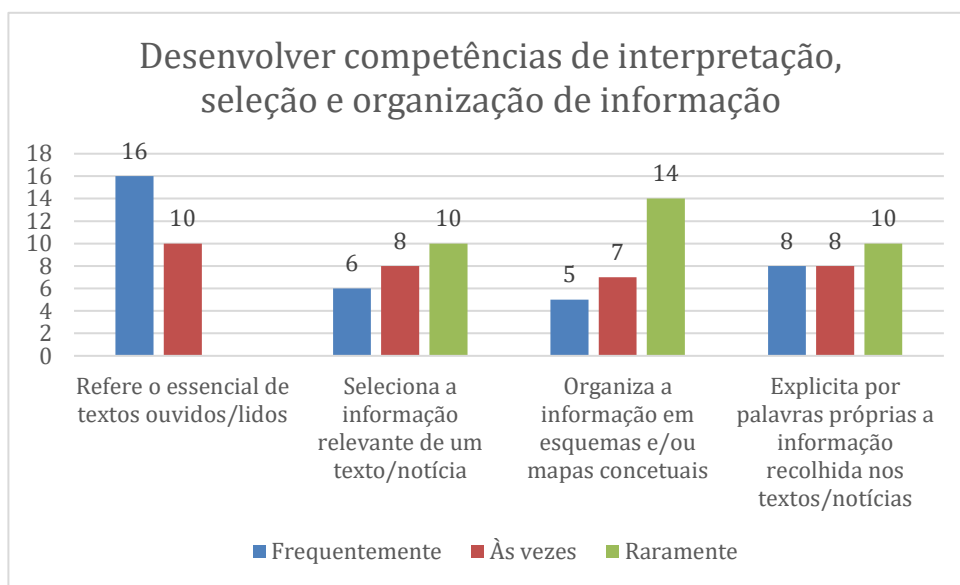


Figura 19 - Resultados obtidos com o objetivo *Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação* – Avaliação inicial (5^o2^a)

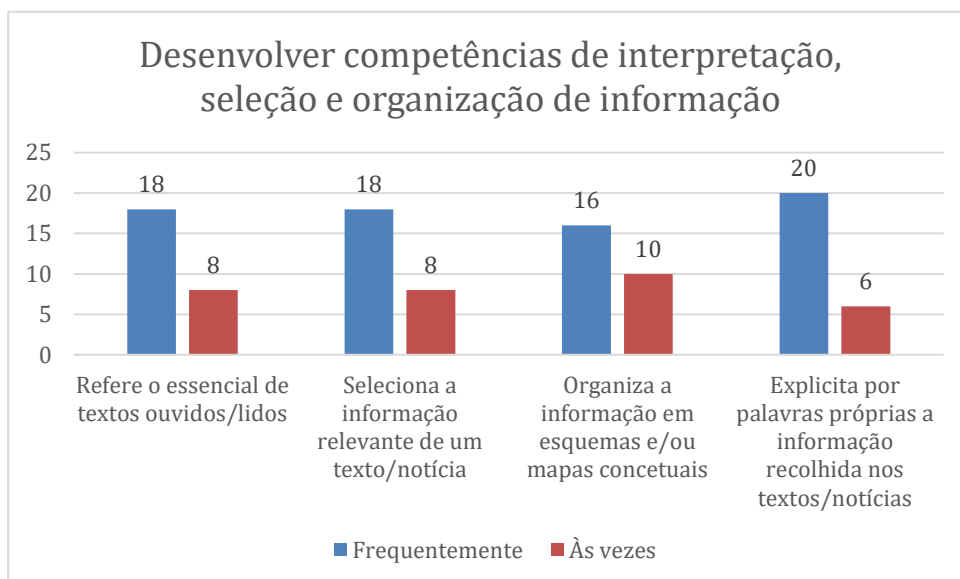


Figura 20 - Resultados obtidos com o objetivo *Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação* – Avaliação final (5^o2^a)

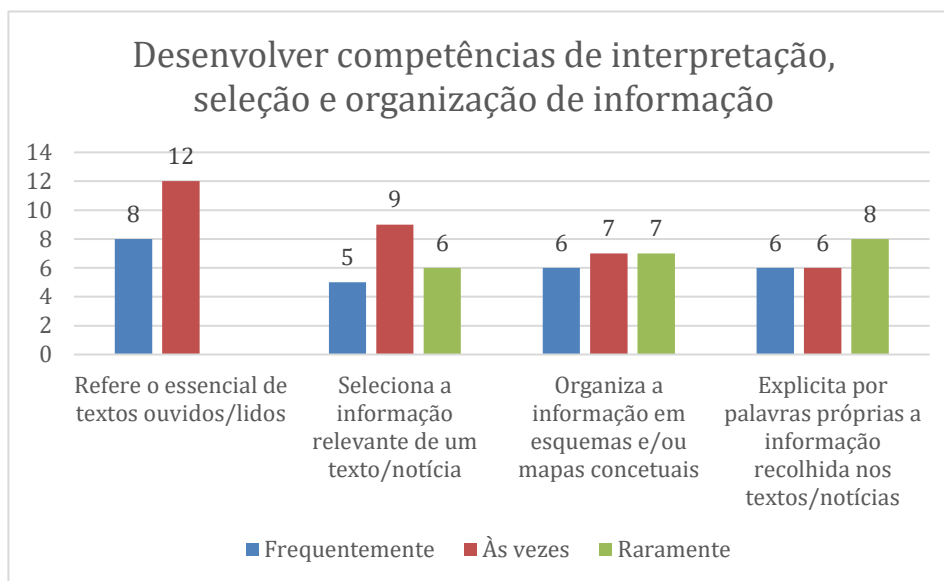


Figura 21 - Resultados obtidos com o objetivo *Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação* – Avaliação inicial (5^o3^a)

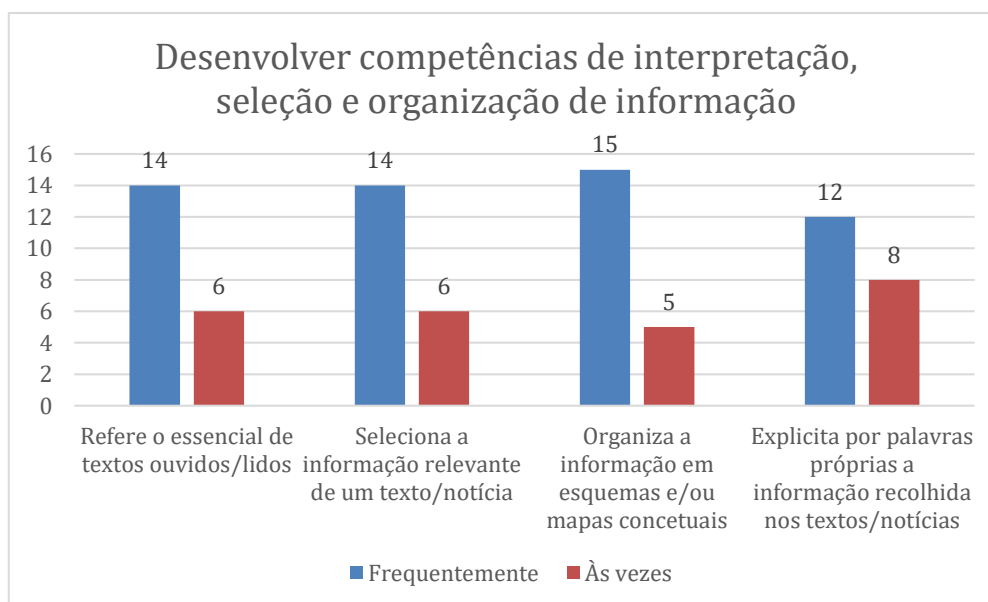


Figura 22 - Resultados obtidos com o objetivo *Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação* – Avaliação final (5^o3^a)

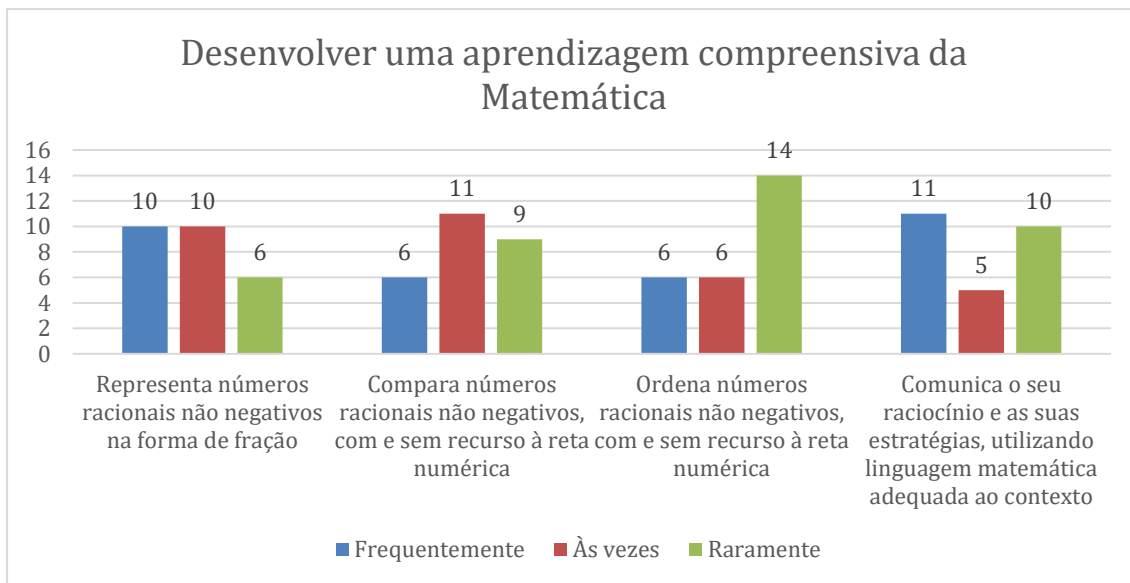


Figura 23 - Resultados obtidos com o objetivo *Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática* – Avaliação inicial (5^{2ª})

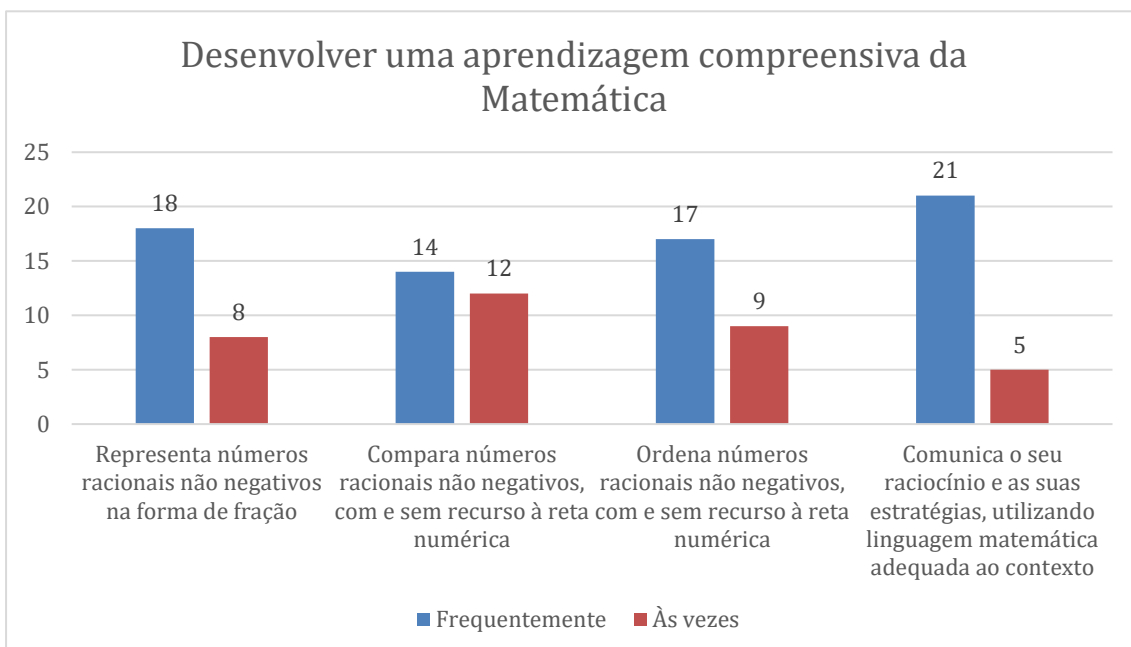


Figura 24 - Resultados obtidos com o objetivo *Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática* – Avaliação final (5^{2ª})

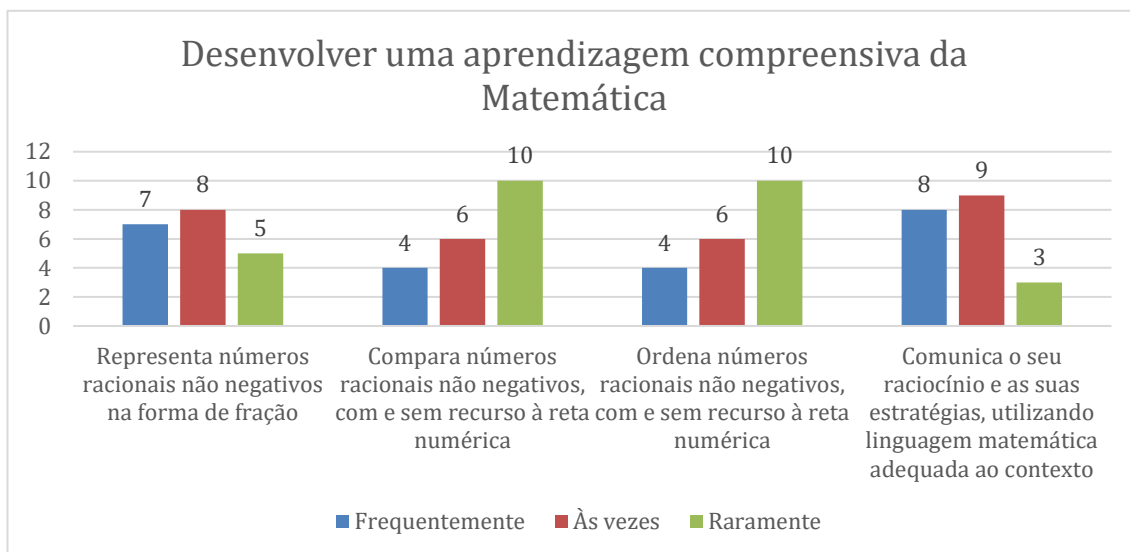


Figura 25 - Resultados obtidos com o objetivo *Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática* – Avaliação inicial (5^o3^a)

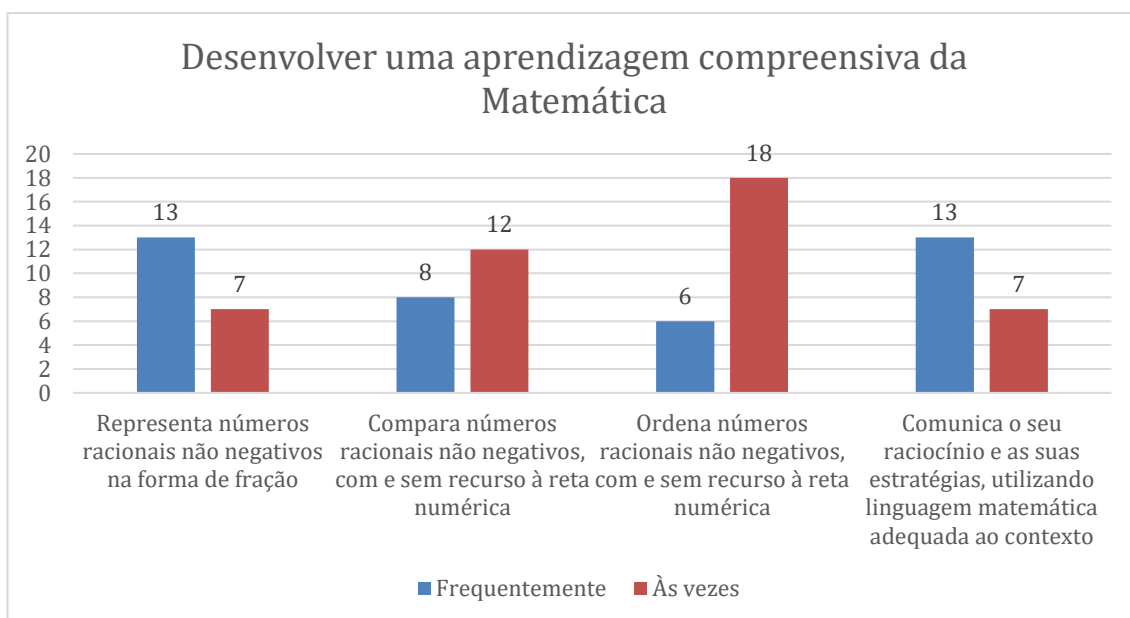


Figura 26 - Resultados obtidos com o objetivo *Desenvolver uma aprendizagem compreensiva da Matemática* – Avaliação final (5^o3^a)

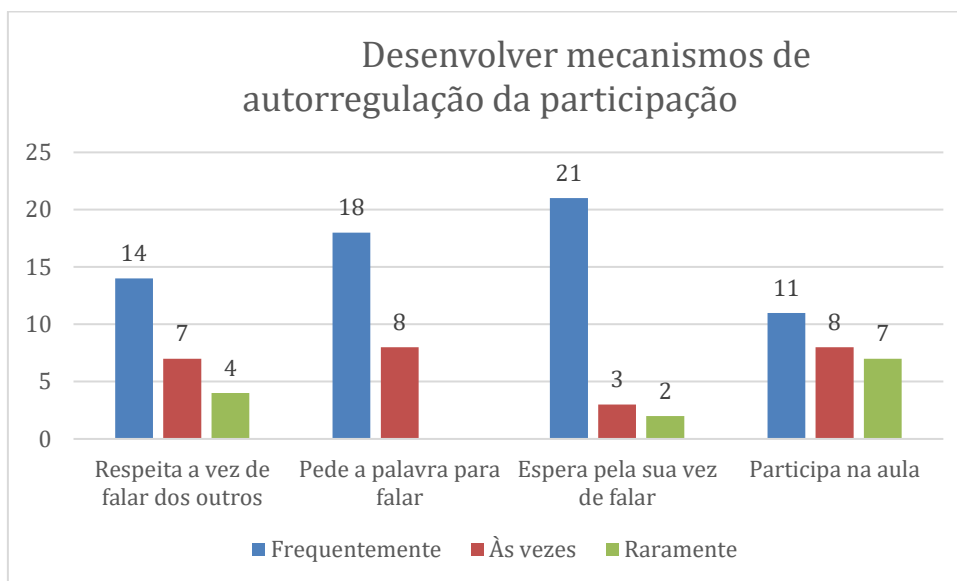


Figura 27 - Resultados obtidos com o objetivo *Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação* – Avaliação inicial (5^o2^a)

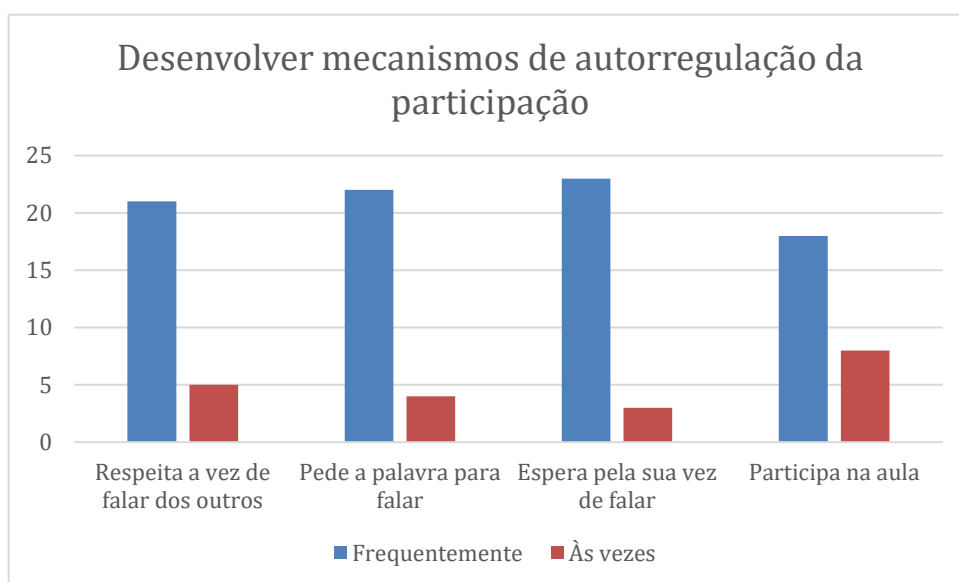


Figura 28 - Resultados obtidos com o objetivo *Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação* – Avaliação final (5^o2^a)

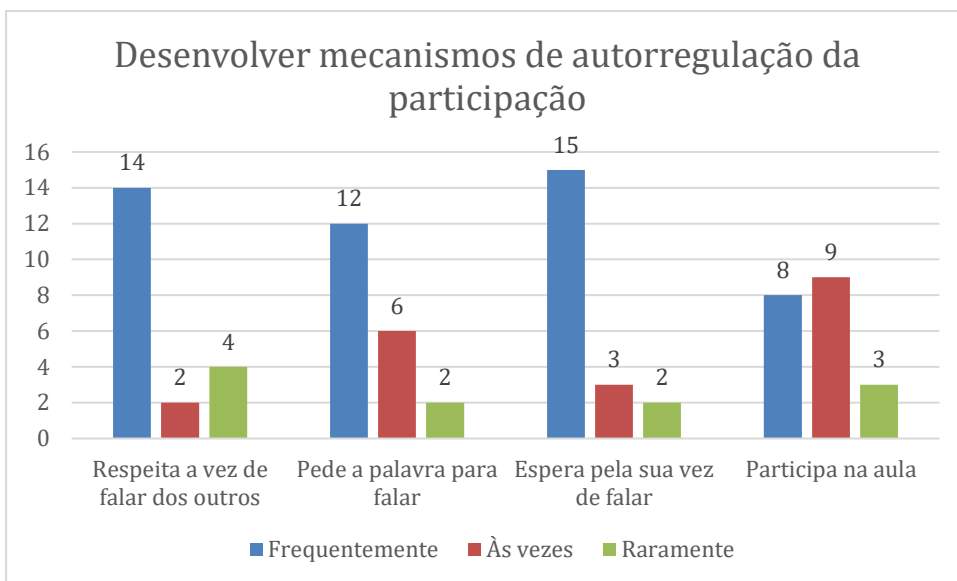


Figura 29 - Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação – Avaliação inicial (5^o3^a)

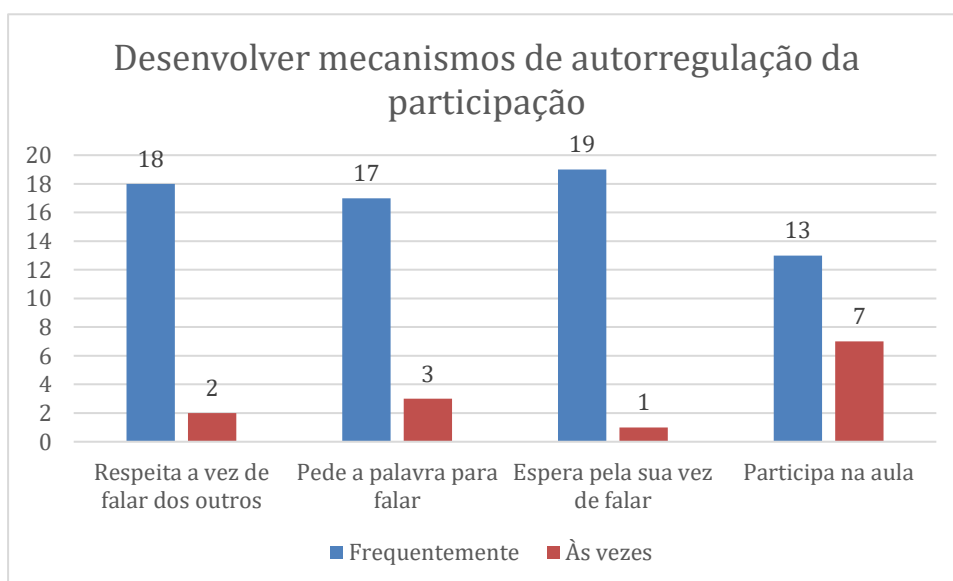


Figura 30 - Resultados obtidos com o objetivo Desenvolver mecanismos de autorregulação da participação – Avaliação final (5^o3^a)

Anexo E. Questionário sobre concepções e práticas de diferenciação pedagógica

PERSPETIVAS SOBRE A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: PROFESSORES DE 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação que decorre no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa, sob orientação da Professora Doutora Conceição Lança.

A sua participação neste estudo não tem quaisquer custos. O estudo só pode ser realizado com a sua colaboração e disponibilidade, as quais, desde já, agradeço. Assim, solicito-lhe o preenchimento do questionário que se segue, comprometendo-me, por razões de ordem ética, a manter o anonimato e a confidencialidade de todas as informações e dados pessoais recolhidos, servindo apenas para os objetivos do estudo.

CARACTERIZAÇÃO DO INQUIRIDO

1. Sexo:

Feminino Masculino

2. Idade:

_____ (anos)

3. Distrito do país onde leciona:

4. Formação académica e profissional de base:

Bacharelato	<input type="checkbox"/>
Licenciatura pré-Bolonha	<input type="checkbox"/>
Licenciatura pós-Bolonha	<input type="checkbox"/>
Mestrado pré-Bolonha	<input type="checkbox"/>

Mestrado pós-Bolonha

Doutoramento

4. 1 Outras formações académicas no contexto da profissão:

**5. Tipo de escola onde leciona:
profissional:**

Pública Privada

6. Número de anos de experiência

_____ (anos)

7. Ano(s) de escolaridade que leciona em 2018/2019:

1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano 6º ano

7. 1 No caso do professor do 1.º CEB: área(s) curricular(es) que leciona

Português, Matemática e Estudo do Meio

Artes visuais

Expressão Dramática/Teatro

Música

Educação Física

Inglês

Outra opção: _____

7. 2 No caso do professor do 2.º CEB: área(s) curricular(es) que leciona

Português

Inglês

História e Geografia de Portugal

Matemática

Ciências Naturais

Educação Visual

Educação Tecnológica

- Educação Musical
- Educação Física
- Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)
- Cidadania e Desenvolvimento
- Educação Moral e Religiosa

7. 3 No caso do professor de Educação Especial: apoio que presta

- Apoio direto
- Apoio indireto
- Unidade de apoio à multideficiência
- Centro de apoio à aprendizagem
- Centro de recursos para a inclusão
- Centro de recursos de tecnologias de informação e comunicação
- Outra opção: _____

8. A(s) turma(s) que leciona é/são:

- Turma(s) de nível
- Turma(s) regular(es)
- Turma(s) PCA
- Turma(s) PIEF

9. Número de alunos da(s) turma(s):

- Menos de 10
- Entre 10 e 20
- Entre 20 e 24
- Entre 24 e 28

10. A(s) turma(s) que leciona dispõe(m) de algum professor de apoio educativo?

- Sim Não

11. Na(s) turma(s) que leciona encontram-se incluídos alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho?

Sim Não

12. Adota algum modelo pedagógico específico?

Sim Não

12.1 Se respondeu «sim», indique qual

13. Como descreve a sua preparação na formação inicial para o trabalho com alunos com características e necessidades tão diversas?

Muito insuficiente Insuficiente Suficiente Boa Muito boa

Grupo I

Dê a sua opinião para cada item, assinalando o número da escala, de acordo com o seu grau de concordância (considerando 1-Discordo totalmente; 2-Discordo parcialmente; 3-Indeciso; 4-Concordo parcialmente; 5-Concordo totalmente).

1	A diferenciação pedagógica é destinada aos alunos que se encontram incluídos no sistema de ensino com dificuldades de aprendizagem.	1	2	3	4	5
2	A diferenciação pedagógica permite ao professor adequar melhor o ensino às características e necessidades de todos alunos.	1	2	3	4	5
3	A diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares.	1	2	3	4	5
4	A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos.	1	2	3	4	5
5	A diferenciação pedagógica é destinada aos alunos que se encontram incluídos no sistema de ensino com problemas motores.	1	2	3	4	5
6	A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos atingirem o seu potencial máximo de aprendizagem.	1	2	3	4	5
7	A diferenciação pedagógica consiste em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo.	1	2	3	4	5
8	A diferenciação pedagógica é destinada aos alunos que se encontram incluídos no sistema de ensino com problemas de visão e audição.	1	2	3	4	5
9	Em turmas onde não existam alunos com problemas específicos não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4	5
10	A diferenciação pedagógica permite ao professor dar apoio individual ou em pequenos grupos aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.	1	2	3	4	5
11	A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.	1	2	3	4	5
12	A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar.	1	2	3	4	5

13	A diferenciação pedagógica é dispensável na educação artística e na educação física.	1	2	3	4	5
14	A diferenciação pedagógica é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto.	1	2	3	4	5
15	A diferenciação pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos da mesma forma.	1	2	3	4	5
16	O elevado número de alunos da turma coloca problemas à implementação de práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
17	A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
18	Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios.	1	2	3	4	5
19	A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente.	1	2	3	4	5

Grupo II

Assinale a opção que melhor corresponde ao grau de frequência com que implementar as práticas descritas em seguida (considerando **1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Muitas vezes; 5 – Sempre**).

1	Proponho atividades/tarefas iguais para todos os alunos.	1	2	3	4	5
2	Adapto o tempo de realização da atividade/tarefa às características individuais dos alunos.	1	2	3	4	5
3	Planifico o trabalho da turma tendo em conta a diversidade dos alunos.	1	2	3	4	5
4	Identifico os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos.	1	2	3	4	5
5	Preparo diferentes materiais de acordo com as necessidades dos alunos.	1	2	3	4	5
6	Privilegio o trabalho coletivo em sala de aula.	1	2	3	4	5
7	Adapto o nível de exigência das tarefas às características individuais dos alunos e ao seu nível de aprendizagem.	1	2	3	4	5
8	Concedo o mesmo tempo de realização da atividade/tarefa a todos os alunos.	1	2	3	4	5
9	Promovo o trabalho a pares entre os alunos.	1	2	3	4	5
10	Preparo o mesmo tipo de materiais para todos os alunos.	1	2	3	4	5
11	Os alunos participam na avaliação das suas próprias aprendizagens.	1	2	3	4	5
12	Privilegio a avaliação sumativa.	1	2	3	4	5
13	13. Avalio de forma diferente os vários alunos.	1	2	3	4	5
14	Privilegio a avaliação formativa.	1	2	3	4	5
15	Avalio todos os alunos da mesma forma para conseguir aferir os conhecimentos uniformemente.	1	2	3	4	5

Muito obrigado pela sua participação!

Anexo F. Questionário do estudo análogo sobre concepções e práticas de diferenciação pedagógica

Investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação que decorre no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa e orientado pela Professora Doutora Maria Conceição Pereira.

A investigação tem como principais objetivos: (i) Descrever as concepções de professores do 1.º e do 2.º CEB sobre o processo de diferenciação pedagógica; (ii) Identificar as práticas de diferenciação pedagógica enunciadas por esses professores; e (iii) Comparar as concepções dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas enunciadas.

Este estudo não tem quaisquer custos e só pode ser realizado com a sua colaboração e disponibilidade, as quais, desde já, agradeço. Assim, solicito-lhe o preenchimento do questionário que se segue, considerando que todas as informações nele recolhidas são anónimas e confidenciais, servindo apenas os objetivos gerais do estudo.

Muito obrigada pela sua participação!

CARACTERIZAÇÃO DO INQUIRIDO

1. Sexo: Feminino Masculino 2. Idade: ____ (anos) 3. Região do país onde leciona: _____

4. Formação acadêmica:

Bacharelado Licenciatura Mestrado Doutorado

5. Tipo de escola onde leciona:

Pública Privada

6. Número de anos de serviço:

____ (anos)

7. Ano(s) de escolaridade que leciona em 2016/2017:

1.º ano 2.º ano 3.º ano 4.º ano 5.º ano 6.º ano

8. Área(s) ou matéria(s) que leciona:

9. A(s) turma(s) que leciona é(ão):

Turma(s) de nível Turma(s) regular(es) Turma(s) PCA/ PIEF

10. Número de alunos da(s) turma(s):

11. A(s) turma(s) que leciona dispõe(m) de um professor de apoio educativo?

Sim Não

12. Na(s) turma(s) que leciona encontram-se integrados alunos com Necessidades Educativas Especiais (ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro)?

Sim Não

13. Adota algum modelo pedagógico?

Sim Não

Se respondeu sim, indique qual: _____

14. Como considera a sua formação inicial para responder à diversidade de alunos?

Inexistente Muito Insuficiente Insuficiente Suficiente Boa

Grupo I – Concepções sobre diferenciação pedagógica:

Dê a sua opinião para cada item, colocando um X no número da escala, de acordo com o seu grau de concordância.

Explicação da escala:

- 1 – Discordo totalmente: se em nenhum caso a afirmação obtém a sua concordância;
 2 – Discordo parcialmente: se está em desacordo, mas não em todas as circunstâncias;
 3 – Indeciso: se não tem uma opinião devidamente formada sobre o assunto;
 4 – Concordo parcialmente: se está de acordo, mas não em todas as circunstâncias;
 5 – Concordo totalmente: se a afirmação obtém a sua concordância em todas as circunstâncias.

1	A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos.	1	2	3	4	5
2	A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar.	1	2	3	4	5
3	A inexistência de materiais didáticos pode dificultar as práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
4	A diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais.	1	2	3	4	5
5	Em algumas turmas não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4	5
6	A diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares.	1	2	3	4	5
7	A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar.	1	2	3	4	5
8	A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.	1	2	3	4	5
9	A diferenciação pedagógica exige do professor um profundo conhecimento dos alunos.	1	2	3	4	5
10	Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios.	1	2	3	4	5
11	A diferenciação pedagógica permite ao professor dar apoio individual ou em pequenos grupos aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.	1	2	3	4	5
12	A diferenciação pedagógica é dispensável nas áreas artísticas e da educação física.	1	2	3	4	5
13	A diferenciação pedagógica permite ao professor adequar melhor o ensino às características e necessidades dos alunos.	1	2	3	4	5
14	A diferenciação pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos da mesma forma.	1	2	3	4	5
15	A diferenciação pedagógica é fundamental sobretudo nas áreas curriculares de Português e de Matemática.	1	2	3	4	5
16	As salas de aulas onde se pratica a diferenciação pedagógica tendem a ser mais desorganizadas e barulhentas.	1	2	3	4	5

17	A experiência do professor para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
18	A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente.	1	2	3	4	5
19	A dimensão dos programas pode impossibilitar a implementação de práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
20	A diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto.	1	2	3	4	5
21	A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
22	A diferenciação pedagógica consiste em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo.	1	2	3	4	5
23	A existência de um horário escolar rígido pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
24	A formação inicial/contínua do professor para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
25	As orientações da instituição/grupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
26	O elevado número de alunos da turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5

Grupo II – Práticas de diferenciação pedagógica:

Assinale com um X a opção que melhor corresponde ao grau de frequência com que implementa as práticas descritas em seguida (considerando 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Muitas vezes; 5 – Sempre).

1	Proponho atividades/tarefas iguais para todos os alunos.	1	2	3	4	5
2	Se necessário, proponho conteúdos diferentes para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.	1	2	3	4	5
3	Planifico o trabalho da turma tendo em conta a diversidade dos alunos.	1	2	3	4	5
4	Privilegio o trabalho coletivo em sala de aula.	1	2	3	4	5
5	Promovo contratos de trabalho com os alunos.	1	2	3	4	5
6	Preparo o mesmo tipo de materiais para todos os alunos da turma.	1	2	3	4	5
7	Ajusto o discurso em função dos alunos para uma melhor compreensão da atividade/tarefa.	1	2	3	4	5
8	Adapto o nível de exigência das tarefas ou das fichas de trabalho às características individuais dos alunos e ao seu nível de aprendizagem.	1	2	3	4	5
9	Corrijo as tarefas realizadas pelos alunos em pequenos grupos.	1	2	3	4	5
10	Proponho atividades/tarefas diferentes para alguns alunos.	1	2	3	4	5
11	Identifico os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos.	1	2	3	4	5
12	Acompanho todos os alunos na realização das atividades/tarefas, dispensando mais atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem.	1	2	3	4	5
13	Avalio de forma diferente os vários alunos para ser mais justo.	1	2	3	4	5
14	Corrijo as tarefas realizadas com cada aluno individualmente.	1	2	3	4	5

15	Desenvolvo uma intervenção centrada nos alunos.	1	2	3	4	5
16	Avalio de forma diferente os alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem para ser mais justo.	1	2	3	4	5
17	Proponho a mesma atividade à turma, com adaptações para diferentes alunos.	1	2	3	4	5
18	Identifico objetivos de aprendizagem diferentes para os vários alunos.	1	2	3	4	5
19	Faço avaliação diagnóstica, no início do ano ou de cada unidade temática, para identificar as dificuldades e os conhecimentos prévios dos alunos.	1	2	3	4	5
20	Garanto a adequação das atividades/tarefas a cada um dos alunos.	1	2	3	4	5
21	Privilegio o trabalho individual e igual para todos os alunos em sala de aula.	1	2	3	4	5
22	Avalio todos os alunos da mesma forma para ser mais justo.	1	2	3	4	5
23	Privilegio a avaliação formativa.	1	2	3	4	5
24	Adapto o tempo de realização da atividade/tarefa às características individuais dos alunos.	1	2	3	4	5
25	Os alunos participam na avaliação das suas próprias aprendizagens.	1	2	3	4	5
26	Preparo diferentes materiais de acordo com as necessidades dos alunos.	1	2	3	4	5
27	Dou feedback sobre as atividades/tarefas em pequenos grupos.	1	2	3	4	5
28	Partilho com os alunos os resultados da avaliação.	1	2	3	4	5
29	Organizo os alunos de modo a que aqueles que têm maior facilidade de aprendizagem possam ajudar os colegas com mais dificuldades.	1	2	3	4	5
30	Privilegio a avaliação sumativa.	1	2	3	4	5
31	Promovo o trabalho a pares entre os alunos.	1	2	3	4	5
32	Os alunos participam na avaliação das aprendizagens dos colegas de turma.	1	2	3	4	5
33	Concedo o mesmo tempo de realização da atividade/tarefa a todos os alunos.	1	2	3	4	5
34	Dou feedback sobre as atividades/tarefas realizadas a cada aluno individualmente.	1	2	3	4	5
35	Avalio o esforço realizado e o envolvimento dos alunos nas atividades/tarefas.	1	2	3	4	5

Considera que implementa práticas de diferenciação pedagógica na(s) turma(s) que leciona? (assinale com X)

Sim Não

Se respondeu SIM, indique as áreas curriculares nas quais realiza práticas de diferenciação pedagógica: _____

Anexo G. Teste de confiabilidade relativo ao grupo I do questionário: concepções sobre diferenciação pedagógica

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	50	100,0
	Excluídos	0	,0
	Total	50	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,719	,686	19

Estatísticas de item de resumo

	Média	Mínimo	Máximo	Intervalo	Máximo / Mínimo	Variância	N de itens
Médias de item	2,943	1,320	4,680	3,360	3,545	1,262	19
Variâncias de item	1,340	,508	2,330	1,822	4,589	,434	19
Covariâncias entre itens	,159	-,341	1,857	2,198	-5,443	,088	19
Correlações entre itens	,103	-,443	,928	1,371	-2,094	,043	19

Estatísticas de escala

Média	Variância	Erro Desvio	N de itens
55,92	79,830	8,935	19

Anexo H. Teste de confiabilidade relativo ao grupo II do questionário: práticas de diferenciação pedagógica

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	50	100,0
	Excluídos	0	,0
	Total	50	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,606	,612	15

Estatísticas de item de resumo

	Média	Mínimo	Máximo	Intervalo	Máximo / Mínimo	Variância	N de itens
Médias de item	3,491	2,300	4,380	2,080	1,904	,529	15
Variâncias de item	,674	,320	,898	,578	2,806	,028	15
Covariâncias entre itens	,063	-,364	,422	,786	-1,159	,020	15
Correlações entre itens	,095	-,491	,538	1,029	-1,095	,044	15

Estatísticas de escala

Média	Variância	Erro Desvio	N de itens
5	23	4,82	15
2,36	,256	2	

Anexo I. Caracterização da amostra

Género

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem
		a	m	m válida	m acumulativa
Válido	feminino	49	98,0	98,0	98,0
	masculino	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Idade

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem
		a	m	m válida	m acumulativa
Válido	24	1	2,0	2,0	2,0
	25	1	2,0	2,0	4,0
	27	2	4,0	4,0	8,0
	30	1	2,0	2,0	10,0
	31	2	4,0	4,0	14,0
	32	1	2,0	2,0	16,0
	34	1	2,0	2,0	18,0
	35	2	4,0	4,0	22,0
	36	2	4,0	4,0	26,0
	37	3	6,0	6,0	32,0
	39	1	2,0	2,0	34,0
	40	4	8,0	8,0	42,0
	41	3	6,0	6,0	48,0
	42	5	10,0	10,0	58,0
	43	1	2,0	2,0	60,0
	44	1	2,0	2,0	62,0
	45	1	2,0	2,0	64,0
	46	1	2,0	2,0	66,0
	47	1	2,0	2,0	68,0
	48	1	2,0	2,0	70,0
	51	1	2,0	2,0	72,0
	52	7	14,0	14,0	86,0
	53	1	2,0	2,0	88,0
	55	2	4,0	4,0	92,0
	56	2	4,0	4,0	96,0
	58	1	2,0	2,0	98,0
	61	1	2,0	2,0	100,0
Total		50	100,0	100,0	

Distrito do país onde leciona

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem
		a	m	m válida	m acumulativa
Válido	Lisboa	21	42,0	42,0	42,0
	santarem	1	2,0	2,0	44,0
	setúbal	5	10,0	10,0	54,0
	leiria	1	2,0	2,0	56,0
	aveiro	1	2,0	2,0	58,0
	porto	3	6,0	6,0	64,0
	braga	2	4,0	4,0	68,0
	faro	15	30,0	30,0	98,0
	Açores	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Formação académica e profissional de base

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem
		a	m	m válida	m acumulativa
Válido	licenciatura pré-bolonha	38	76,0	76,0	76,0
	licenciatura pós-bolonha	1	2,0	2,0	78,0
	mestrado pré-bolonha	4	8,0	8,0	86,0
	mestrado pós-bolonha	7	14,0	14,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Tipo de escola onde leciona

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem
		a	m	m válida	m acumulativa
Válido	privada	17	34,0	34,0	34,0
	pública	33	66,0	66,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Número de anos de experiência profissional

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem
	a	m	m válida	m acumulativa
Válido 0	1	2,0	2,0	2,0
1	1	2,0	2,0	4,0
2	1	2,0	2,0	6,0
4	2	4,0	4,0	10,0
6	2	4,0	4,0	14,0
7	2	4,0	4,0	18,0
9	2	4,0	4,0	22,0
10	2	4,0	4,0	26,0
12	3	6,0	6,0	32,0
15	2	4,0	4,0	36,0
16	1	2,0	2,0	38,0
17	2	4,0	4,0	42,0
18	2	4,0	4,0	46,0
19	4	8,0	8,0	54,0
20	3	6,0	6,0	60,0
21	1	2,0	2,0	62,0
22	2	4,0	4,0	66,0
23	2	4,0	4,0	70,0
24	1	2,0	2,0	72,0
25	1	2,0	2,0	74,0
26	2	4,0	4,0	78,0
27	2	4,0	4,0	82,0
28	2	4,0	4,0	86,0
30	3	6,0	6,0	92,0
32	2	4,0	4,0	96,0
37	1	2,0	2,0	98,0
38	1	2,0	2,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

CicloEnsino

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem
		a	m	m válida	m acumulativa
Válido	1º ciclo	33	66,0	66,0	66,0
	2º ciclo	14	28,0	28,0	94,0
	1º e 2º ciclos	3	6,0	6,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Como descreve a sua preparação na formação inicial para o trabalho com alunos com características e necessidades tão diversas?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem
		a	m	m válida	m acumulativa
Válido	muito insuficiente	5	10,0	10,0	10,0
	insuficiente	16	32,0	32,0	42,0
	suficiente	11	22,0	22,0	64,0
	boa	15	30,0	30,0	94,0
	muito boa	3	6,0	6,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Anexo J. Comparação entre as concepções e as práticas de diferenciação pedagógica dos professores (Teste de Correlação de Pearson)

Correlações

		TotDif	TotPrat
TotDif	Correlação de Pearson	1	,124
	Sig. (2 extremidades)		,390
	N	50	50
TotPrat	Correlação de Pearson	,124	1
	Sig. (2 extremidades)	,390	
	N	50	50

Anexo K. Análise das médias sobre concepções de diferenciação pedagógica

	Estatísticas ¹																		
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19
Válido	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Omisso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Média	2,34	4,68	4,48	2,74	2,10	4,56	2,42	2,20	1,32	3,92	4,12	2,42	1,74	2,42	1,58	3,78	2,32	2,28	4,50

¹ A considerar os itens de A1 a A19 como as questões do questionário (grupo I)

Anexo L. Influência do tipo de escola nas concepções dos inquiridos (Teste-T)

Estatísticas de grupo

	Tipo de escola onde leciona	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
TotDif	privada	17	52,41	7,890	1,914
	pública	33	57,73	9,011	1,569

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
TotDif	Variâncias iguais assumidas	,603	,441	-2,057	48	,045	-5,316	2,584	-10,510	-,121
	Variâncias iguais não assumidas			-2,148	36,489	,038	-5,316	2,474	-10,332	-,299

Anexo M. Análise das médias dos grupos de professores do público e do privado

Estatísticas de grupo			
	Tipo de escola onde leciona	N	Média (\bar{X})
A diferenciação pedagógica é destinada aos alunos que se encontram incluídos no sistema de ensino com dificuldades de aprendizagem	Privada	17	2.24
	Pública	33	2.39
A diferenciação pedagógica permite aos professores adequar melhor o ensino às características e necessidades de todos os alunos	Privada	17	4.82
	Pública	33	4.61
A diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares	Privada	17	4.82
	Pública	33	4.30
A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos	Privada	17	2.53
	Pública	33	2.85
A diferenciação pedagógica é destinada aos alunos que se encontram incluídos no sistema de ensino com problemas motores	Privada	17	2.59
	Pública	33	1.85
A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos atingirem o seu potencial máximo de aprendizagem	Privada	17	4.76
	Pública	33	4.45
A diferenciação pedagógica consiste em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo	Privada	17	1.59
	Pública	33	2.85
A diferenciação pedagógica é destinada aos alunos que se encontram incluídos no sistema de ensino com problemas de visão e audição	Privada	17	2.47
	Pública	33	2.06
Em turmas onde não existam alunos com problemas específicos não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem	Privada	17	1.06
	Pública	33	1.45
A diferenciação pedagógica permite ao professor dar apoio individual ou em pequenos grupos aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem	Privada	17	4.06
	Pública	33	3.85
A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum	Privada	17	4.06
	Pública	33	4.15
A implementação de estratégias de diferenciação	Privada	17	1.59

pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar	Pública	33	2.85
A diferenciação pedagógica é dispensável na educação artística e na educação física	Privada	17	1.82
	Pública	33	1.70
A diferenciação pedagógica é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto	Privada	17	2.06
	Pública	33	2.61
A diferenciação pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos da mesma forma	Privada	17	1.24
	Pública	33	1.76
O elevado número de alunos da turma coloca problemas à implementação de práticas de diferenciação pedagógica	Privada	17	2.76
	Pública	33	4.30
A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica	Privada	17	1.53
	Pública	33	2.73
Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios	Privada	17	2.00
	Pública	33	2.42
A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente	Privada	17	4.41
	Pública	33	4.55

Anexo N. Influência do tipo de ciclo nas concepções dos professores de 1.º e 2.º CEB (Teste-T)

Estatísticas de grupo

	CicloEnsin o	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
TotDif	1º ciclo	33	55,79	8,898	1,549
	2º ciclo	14	55,79	10,237	2,736

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremi dades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
TotD if	Variâncias iguais assumidas	1,061	,308	,001	45	,999	,002	2,968	-5,975	5,979
	Variâncias iguais não assumidas			,001	21,761	,999	,002	3,144	-6,522	6,527

Anexo O. Influência da idade nas concepções dos professores de 1.º e 2.º CEB (Teste-T)

Estatísticas de grupo

	Idade	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
TotDif	menor que 42 anos	24	53,88	8,558	1,747
	igual ou maior que 42 anos	26	57,81	9,020	1,769

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
TotDif	Variâncias iguais assumidas	,141	,709	-1,578	48	,121	-3,933	2,492	-8,942	1,077
	Variâncias iguais não assumidas			-1,582	47,959	,120	-3,933	2,486	-8,932	1,066

Anexo P. Influência dos anos de experiência profissional nas concepções dos professores de 1.º e 2.º CEB (Teste-T)

Estadísticas de grupo

	NumAnosExpn	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
TotDif	menos de 19 anos	23	54,74	8,991	1,875
	19 ou mais anos	27	56,93	8,931	1,719

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
TotDif	Variâncias iguais assumidas	,060	,808	-,860	48	,394	-2,187	2,542	-7,298	2,924
	Variâncias iguais não assumidas			-,860	46,643	,394	-2,187	2,543	-7,304	2,931

Anexo Q. Análise das médias das práticas de diferenciação pedagógica dos professores de 1.º e 2.º CEB

Estatísticas

		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15
N	Válid o	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
	Omis so	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Média	3,38	4,08	4,38	3,04	4,00	3,40	3,98	2,36	3,98	2,74	4,02	2,30	3,96	4,24	2,50

Anexo R. Influência do tipo de escola nas práticas dos professores de 1.º e 2.º CEB (Teste-T)

Estatísticas de grupo

	Tipo de escola onde leciona	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
TotPrat	privada	17	51,29	5,463	1,325
	pública	33	52,91	4,447	,774

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
TotPrat	Variâncias iguais	,237	,628	-	48	,266	-1,615	1,436	-4,502	1,272
	assumidas			1,125						
at	Variâncias iguais não assumidas			-	27,20	,302	-1,615	1,535	-4,762	1,533
				1,052	1					

Anexo S. Influência do ciclo de ensino nas práticas dos professores de 1.º e 2.º CEB (Teste-T)

Estatísticas de grupo

	CicloEnsino	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
TotPrat	1º ciclo	33	52,67	4,385	,763
	2º ciclo	14	52,36	6,033	1,612

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
TotPrat	Variâncias iguais assumidas	1,519	,224	,197	45	,844	,310	1,569	-2,850	3,469
	Variâncias iguais não assumidas			,173	19,090	,864	,310	1,784	-3,423	4,042

Anexo T. Influência dos anos de experiência profissional nas práticas dos professores de 1.º e 2.º CEB (Teste-T)

Estadísticas de grupo

	NumAnosExpn	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
TotPrat	menos de 19 anos	23	52,39	5,557	1,159
	19 ou mais anos	27	52,33	4,206	,809

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias					
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança Diferença Superior Inferior
TotPrat	Variâncias iguais assumidas	,992	,324	,042	48	,967	,058	1,383	-2,722
	Variâncias iguais não assumidas			,041	40,541	,967	,058	1,414	-2,798

Anexo U. Influência da preparação na formação inicial nas práticas dos professores de 1.º e 2.º CEB (Teste-T)

Estatísticas de grupo

	FormAcad n	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
TotPrat	licenciatura	39	52,56	5,190	,831
	mestrado	11	51,64	3,295	,993

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremida des)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
TotPrat	Variâncias iguais	3,451	,069	,560	48	,578	,928	1,658	-2,406	4,261
	assumidas			,716	25,59	,480	,928	1,295	-1,737	3,592
	Variâncias iguais não assumidas				8					