

**PROCESSOS DE DIFERENCIAÇÃO  
PEDAGÓGICA: PERSPETIVAS DE ESTUDANTES  
DA FORMAÇÃO INICIAL E DE PROFESSORES  
DO 1.º CEB**

**Vanessa Filipa Oliveira Duarte**

Relatório Final realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e 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 Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

**2018**

**PROCESSOS DE DIFERENCIAÇÃO  
PEDAGÓGICA: PERSPETIVAS DE ESTUDANTES  
DA FORMAÇÃO INICIAL E DE PROFESSORES  
DO 1.º CEB**

**Vanessa Filipa Oliveira Duarte**

Relatório Final realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e 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 Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Maria da Conceição Figueira

**2018**

## **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho marca o final de uma etapa determinante na minha vida. Cheguei aqui, mas não sozinha. Por isso, gostaria de agradecer a todos os que me ajudaram durante a viagem.

À Zélia, pois sem ela não seria o que sou hoje e não estaria onde estou.

Ao meu pai, pois sem ele não teria conseguido terminar este percurso académico e à minha mãe que, tenho a certeza, também teria feito tudo para me ver chegar aqui.

Ao Sérgio, por ser a melhor pessoa que poderia ter ao meu lado, por toda a paciência e tempo que me deu, pelo cuidado nos momentos de maior tristeza e dúvida e por acreditar em mim, mesmo quando eu própria não o conseguia fazer.

Ao Vitor, pelo incansável apoio, preocupação e ajuda constante. Palavras nunca serão suficientes para manifestar todo o meu agradecimento.

Ao João, ao Pedro, ao Tiago B., ao Tiago R. e ao Miguel, pelas palavras de incentivo, que nunca me deixaram desistir, pelos risos nos piores momentos e pela partilha nos melhores.

À Filipa, a melhor surpresa deste percurso académico, por nunca me ter feito sentir sozinha e por me mostrar que amizades fortes ainda podem florescer em tempos de dificuldade.

À professora doutora Maria Conceição Pereira, por ter aceite o meu pedido para ser minha orientadora, pelo acompanhamento ao longo de todo o processo, pelas conversas partilhadas, pelo incentivo, pela preocupação genuína e pelos ensinamentos que nunca esquecerei. Não poderia ter escolhido melhor.

Ao Pedro e à professora Filomena Covas, pelo auxílio na análise de dados. Sem eles, este trabalho não teria sido possível concluir.

Aos restantes docentes, pois a futura profissional de educação que sou a todos eles se deve.

A todos, o meu mais profundo agradecimento.

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal 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 e de um estudo de investigação desenvolvido nesta prática.

A investigação intitulada, “*Processos de diferenciação pedagógica: perspetivas de estudantes da formação inicial e de professores do 1.º CEB*” tem como finalidade estudar as conceções e práticas de professores do 1.º CEB e de estudantes da formação inicial de professores sobre o processo de diferenciação pedagógica. Identificam-se como objetivos específicos: (i) caracterizar as conceções de estudantes da formação inicial e de professores do 1.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica; (ii) identificar as práticas de diferenciação pedagógica enunciadas por professores; (iii) comparar as conceções dos estudantes (futuros docentes) e dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica e iv) comparar as conceções dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas que enunciam. Para o efeito, recorreu-se a uma metodologia de natureza quantitativa. Participaram no estudo 41 estudantes dos cursos de formação inicial de professores e 51 professores do 1.º CEB. Para a recolha de dados, utilizou-se o inquérito por questionário. O tratamento de dados foi realizado com recurso ao *software Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*.

Os resultados do estudo permitiram evidenciar que os estudantes da formação inicial possuem conceções mais próximas dos referenciais teóricos do que os professores em exercício. Pelo seu lado, os professores que revelam maior concordância com as conceções adequadas sobre processos de diferenciação pedagógica, referem, igualmente, o uso de práticas pedagógicas de diferenciação com os seus alunos.

**Palavras-chave:** diferenciação pedagógica; estudantes da formação inicial; professores do 1.º CEB; conceções e práticas de ensino.

## ABSTRACT

The following report is part of the curricular unit of Supervised Teaching Practice II, of the Masters in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CBE) and of Portuguese and History and Geography of Portugal 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 and a research study developed in this practice. The research entitled "*Processes of pedagogical differentiation: perspectives of students of initial formation and teachers of the 1st CEB*" aims to study the conceptions and practices of teachers of the 1st CBE and students of initial teacher training on the process of pedagogical differentiation. The following specific objectives are identified: (i) characterize the conceptions of students of the initial formation and teachers of the 1st CEB on the processes of pedagogical differentiation; (ii) identify the practices of pedagogical differentiation enunciated by teachers; (iii) compare the conceptions of students (future teachers) and teachers about the processes of pedagogical differentiation, and (iv) compare the teachers' conceptions about the processes of pedagogical differentiation with the practices they state. For this purpose, a methodology of a quantitative nature was used. 41 students from the initial teacher training courses and 51 teachers from the 1st CBE participated in the study. For data collection, a survey via questionnaire was used. Data processing was accomplished using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) software. The results of the study made it possible to show that the students of the initial formation have conceptions closer to the theoretical references than the in-service teachers. For their part, teachers who show greater agreement with the appropriate conceptions about processes of pedagogical differentiation, also refer to the use of pedagogical practices of differentiation with their students.

Keywords: pedagogical differentiation; students of initial formation; teachers of the 1st CBE; concepts and teaching practices.

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
1. <sup>a</sup> parte – Prática de ensino supervisionada no 1.º e no 2.º CEB.....	3
2. Procedimentos metodológicos .....	4
2.1. Metodologia utilizada.....	4
2.2. Técnicas de recolha e tratamento de dados.....	4
3. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.....	5
3.1. Caracterização do contexto socioeducativo .....	5
3.1.1. O contexto .....	6
3.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica dos orientadores cooperantes.....	7
3.1.3. A turma .....	8
3.1.4. Processos de avaliação e regulação da aprendizagem.....	8
3.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção .....	9
3.2.1. Diagnose e problemática .....	9
3.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	10
3.2.3. Atividades implementadas .....	11
3.2.4. Avaliação da aprendizagem.....	12
4. Descrição sumária da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB .....	13
4.1. Caracterização do contexto socioeducativo .....	13
4.1.1. O contexto .....	13
4.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica dos orientadores cooperantes.....	14
4.1.3. As turmas.....	14
4.1.4. Processos de avaliação e regulação da aprendizagem.....	15
4.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção .....	15
4.2.1. Diagnose e problemática .....	15
4.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	17
3.2.3. Atividades implementadas .....	18
4.2.4. Avaliação da aprendizagem.....	20

5. Análise crítica e reflexiva da prática desenvolvida no 1.º e 2.º CEB .....	22
5.1. Processo de ensino e aprendizagem.....	22
5.2. Formas de relação pedagógica.....	24
5.3. Processos de avaliação e regulação da aprendizagem .....	26
2.ª Parte – Estudo.....	29
6. Contextualização do estudo .....	30
7. Enquadramento teórico .....	30
7.1. A aprendizagem socioconstrutivista .....	31
7.2. Ser professor na sociedade atual .....	33
7.3. Escola Inclusiva.....	35
7.4. Diferenciação pedagógica.....	36
7.4.1. Definição do conceito de diferenciação pedagógica .....	36
7.4.2. Características dos alunos que justificam a necessidade de práticas de diferenciação pedagógica .....	37
7.4.3. Princípios que orientam as práticas de diferenciação pedagógica .	38
7.4.4. Estratégias que facilitam a realização de práticas de diferenciação pedagógica .....	39
7.4.5. O que é possível diferenciar? .....	40
7.4.6. Constrangimentos a uma prática de diferenciação pedagógica .....	41
7.4.7. Alguns estudos sobre a diferenciação pedagógica .....	41
8. Metodologia .....	42
8.1. Problemática e questões de estudo.....	42
8.1.1. Objetivo geral .....	43
8.1.2. Objetivos específicos .....	44
8.2. Opções metodológicas.....	44
8.2.1. Natureza do estudo .....	44
8.2.2. Técnicas de recolha de dados .....	44
8.2.3. Técnicas de tratamento de dados.....	46
8.3. Caracterização da amostra .....	47
8.4. Princípios éticos do processo de investigação .....	47
9. Apresentação dos resultados.....	48
9.1. Concepções dos estudantes da formação inicial sobre os processos de diferenciação pedagógica .....	48
9.1.1. Conceito de diferenciação pedagógica.....	48

9.1.2. Pertinência dos processos de diferenciação pedagógica .....	48
9.1.3. Constrangimentos à implementação do processo de diferenciação pedagógica .....	49
9.2. Concepções de professores do 1.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica .....	50
9.2.1. Conceito de diferenciação pedagógica.....	50
9.2.2. Pertinência dos processos de diferenciação pedagógica .....	50
9.2.3. Constrangimentos à implementação do processo de diferenciação pedagógica .....	51
9.3. Práticas de diferenciação pedagógica enunciadas por professores.....	51
9.4. Comparação entre as concepções dos estudantes (futuros docentes) e dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica .....	52
9.5. Professores do 1.º CEB: das concepções às práticas de diferenciação pedagógica .....	53
10. Conclusões do estudo.....	54
10.1. Constrangimentos e limitações do estudo.....	55
10.2. Recomendações para estudos futuros .....	55
11. Reflexão final.....	56
Referências.....	59
Anexos.....	63

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Potencialidades e fragilidades da turma do 1.º CEB .....	64
Anexo B. Exemplos de atividades desenvolvidas nas diferentes áreas no 1.º CEB .....	65
Anexo C. Avaliação das aprendizagens dos alunos no 1.º CEB .....	67
Anexo D. Objetivos e indicadores de avaliação do PI no 1.º CEB .....	69
Anexo E. Avaliação dos objetivos do PI no 1.º CEB .....	70
Anexo F. Potencialidades e fragilidades das turmas do 2.º CEB .....	71
Anexo G. Avaliação das aprendizagens dos alunos no 2.º CEB .....	72
Anexo H. Objetivos e indicadores de avaliação do PI no 2.º CEB .....	76
Anexo I. Avaliação dos objetivos do PI no 2.º CEB .....	77
Anexo J. Questionários sobre concepções e práticas de diferenciação pedagógica....	80
Anexo K. Questionário do estudo análogo sobre concepções e práticas de diferenciação pedagógica .....	90
Anexo L. Teste de confiabilidade relativo ao grupo I (concepções de diferenciação pedagógica) do questionário – estudantes da formação inicial .....	95
Anexo M. Teste de confiabilidade relativo ao grupo I (concepções de diferenciação pedagógica) do questionário – professores .....	96
Anexo N. Teste de confiabilidade relativo ao grupo II (práticas de diferenciação pedagógica) do questionário – estudantes da formação inicial .....	97
Anexo O. Teste de confiabilidade relativo ao grupo II (práticas de diferenciação pedagógica) do questionário – professores .....	98
Anexo P. Análise da distribuição das variáveis relativas ao grupo I (concepções de diferenciação pedagógica) do questionário – estudantes da formação inicial e professores .....	99
Anexo Q. Comparação ente as concepções de diferenciação pedagógica de estudantes da formação inicial e professores (Teste-T) .....	100
Anexo R. Comparação ente as concepções e as práticas de diferenciação pedagógica de professores (Teste de Correlação de Pearson) .....	116
Anexo S. Caracterização da amostra – estudantes da formação inicial	
Anexo T. Caracterização da amostra – professores .....	119

Anexo U. Análise das médias sobre concepções de diferenciação pedagógica – estudantes da formação inicial .....	123
Anexo V. Análise das médias sobre concepções de diferenciação pedagógica – professores .....	131
Anexo W. Análise das médias sobre práticas de diferenciação pedagógica – professores .....	139
Anexo X. Média e desvio padrão dos resultados sobre as concepções de diferenciação pedagógica – estudantes e professores .....	145

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Avaliação das aprendizagens dos alunos na área de Português .....	67
Figura 2. Avaliação das aprendizagens dos alunos na área da Matemática .....	67
Figura 3. Avaliação das aprendizagens dos alunos na área de Estudo do Meio .....	68
Figura 4. Avaliação das aprendizagens dos alunos relativamente a competências sociais .....	68
Figura 5. Avaliação do objetivo geral do PI: Cooperar com os colegas em sala de aula .....	70
Figura 6. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º B na área de Português ....	72
Figura 7. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º B na área de História e Geografia de Portugal .....	73
Figura 8. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º B relativamente às competências sociais .....	73
Figura 9. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º D na área de Português ....	74
Figura 10. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º D na área de História e Geografia de Portugal .....	74
Figura 11. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º D relativamente às competências sociais .....	75
Figura 12. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.º B: Cooperar com os colegas em sala de aula .....	77
Figura 13. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.º B: Ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem em Português e História e Geografia de Portugal .....	77
Figura 14. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.º B: Desenvolver competências textuais, orais e escritas .....	78
Figura 15. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.º D: Cooperar com os colegas em sala de aula .....	78
Figura 16. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.º D: Ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem em Português e História e Geografia de Portugal .....	79
Figura 17. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.º D: Desenvolver competências textuais, orais e escritas .....	79

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Média e desvio padrão dos resultados em cada questão sobre as concepções de diferenciação pedagógica em função dos dois grupos de alunos e professores ...	64
Tabela 2. Identificação das fragilidades e potencialidades da turma do 1.º CEB .....	69
Tabela 3. Identificação dos objetivos e indicadores de avaliação do PI da turma do 1.º CEB .....	71
Tabela 4. Identificação das fragilidades e potencialidades das turmas do 2.º CEB .....	76
Tabela 5. Identificação dos objetivos e indicadores de avaliação do PI da turma do 1.º CEB .....	99
Tabela 6. Análise da distribuição das variáveis relativas ao grupo I (concepções de diferenciação pedagógica) de estudantes da formação inicial e professores .....	145

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
OC	Orientadores Cooperantes
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PE	Projeto Educativo
PI	Projeto de Intervenção
PT	Português

# 1. INTRODUÇÃO

Este relatório final desenvolve-se no contexto da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, ministrado pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa.

Esta unidade curricular constitui mais uma ação de iniciação à prática profissional em contexto real, no 1.º CEB e no 2.º CEB. Visa a integração progressiva, dos estudantes, nas dinâmicas da sala de aula, o aprofundamento de um conjunto de saberes e atitudes bem como o desenvolvimento de competências necessárias e específicas para o desempenho docente.

O presente relatório procura, assim, descrever, analisar, de modo reflexivo, e avaliar as experiências realizadas no decurso da PES II, no 1.º e no 2.º CEB.

No 1.º CEB, a prática de ensino supervisionada decorreu numa turma de 3.º ano de escolaridade, numa instituição de ensino público, localizada na freguesia de Carnide. Por sua vez, a prática realizada no 2.º CEB, desenvolveu-se em duas turmas de 5.º ano, de uma instituição de ensino público, localizada na freguesia de Campolide.

Apresenta-se, ainda, neste trabalho, um estudo de investigação realizado no âmbito da PES II, subordinado ao tema *“Processos de diferenciação pedagógica: perspetivas de estudantes da formação inicial e de professores do 1.º CEB”*. Este estudo teve como principal objetivo estudar as conceções e práticas de professores do 1.º CEB e de estudantes da formação inicial de professores sobre o processo de diferenciação pedagógica”. Em conformidade com o objetivo geral, identificaram-se como objetivos específicos do estudo, i) caracterizar as conceções de estudantes da formação inicial e de professores do 1.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica; (ii) identificar as práticas de diferenciação pedagógica enunciadas por professores; (iii) comparar as conceções dos estudantes (futuros docentes) e dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica e iv) 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 em ambos os ciclos.

Desta forma são, primeiramente, apresentados os procedimentos metodológicos seguidos durante o período de observação para recolha e tratamento de informação e, posteriormente, procede-se à caracterização do contexto socioeducativo característico de cada turma.

Na segunda parte, é apresentado o estudo de investigação. Para tal, é realizada uma breve contextualização do estudo, procedida de um enquadramento teórico com o objetivo de sustentar toda a investigação. Posteriormente, surge o capítulo da metodologia onde se identifica a problemática, as questões e objetivos do estudo. Neste capítulo, apresenta-se ainda a metodologia adotada e respetivos procedimentos metodológicos, tais como as técnicas de recolha e de tratamento de dados utilizadas. O capítulo termina com uma caracterização da amostra e a enunciação dos princípios éticos do processo de investigação.

No capítulo seguinte, apresentam-se os resultados, por referência aos objetivos específicos do estudo.

Nas conclusões do estudo, apresenta-se uma síntese reflexiva sobre os principais resultados, através da mobilização do quadro teórico de referência. Nas considerações finais, são expostos os constrangimentos e limitações do estudo, assim como as recomendações para estudos futuros.

Por último, é apresentada uma reflexão final sobre todo o processo de formação da estudante, assim como o seu impacto no seu desenvolvimento profissional e na preparação para o futuro desempenho profissional.

Por fim, apresentam-se as referências, ou seja, o quadro teórico de referência que sustenta a elaboração deste relatório final, assim como os anexos que complementam, documentam e testemunham o trabalho realizado.

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

No presente capítulo, procede-se à descrição sumária, primeiramente, da prática pedagógica desenvolvida em contexto 1.º CEB e, posteriormente, da prática realizada em 2.º CEB. O capítulo termina com a apresentação de uma reflexão crítica na qual é realizada uma comparação, entre os dois ciclos, relativamente a alguns aspetos relacionados com a ação pedagógica dos orientadores cooperantes (OC) e da posterior prática encetada durante os períodos de intervenção.

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O desenvolvimento da ação pedagógica deve exigir, por parte de um professor competente, o recurso a processos de investigação. Assim, no sentido de estruturar o Projeto de Intervenção (PI) torna-se necessário, numa primeira fase, proceder à caracterização do contexto socioeducativo da turma, objeto de intervenção.

Em conformidade, torna-se imperativo descrever a metodologia e as técnicas de recolha e tratamento de dados utilizadas para que tal se torne possível. Não obstante, importa, primeiramente, esclarecer os conceitos de método e técnica. Um método representa uma opção estratégica enquanto uma técnica se constitui como uma etapa prática adaptada a uma determinada finalidade. O método é, portanto, uma conceção que coordena um conjunto de técnicas (Coutinho, 2011).

### **2.1. Metodologia utilizada**

Durante a experiência de PES II no 1.º e no 2.º CEB, foi utilizada uma metodologia com características similares à investigação-ação, pois procedeu-se a uma investigação de natureza qualitativa, embora se tivesse recorrido a contagens de dados para melhor compreensão da situação em análise (Coutinho, 2011).

### **2.2. Técnicas de recolha e tratamento de dados**

A opção pela escolha de técnicas para a recolha de informações é feita em função da metodologia adotada e dos objetivos da pesquisa (Haro et al., 2016). Assim, mediante os dados, perscruta-se a possibilidade de estabelecer conclusões que permitam a uma determinada pesquisa avançar. Ketele (1999) reforça a importância desta etapa de seleção de técnicas, afirmando que “no início de qualquer investigação ou de qualquer avaliação, é importante perceber bem o papel da recolha de informações, as precauções a tomar e a utilização que se pode fazer da informação” (pp. 11-12). Por este motivo, as técnicas de recolha foram selecionadas tendo em conta as suas vantagens para a posterior intervenção em cada turma. Ketele (1999) argumenta, ainda, ser difícil realizar uma recolha de informação eficiente, utilizando apenas uma técnica. Por isso, durante o período de observação, foram várias as

técnicas de recolha de informação utilizadas. Recorreu-se ao uso de técnicas combinadas, tais como a entrevista (utilizando como instrumento um guião de entrevista de carácter dirigido, fechado e extensivo) e à observação direta participante e não participante aberta (tendo-se utilizado como instrumentos de registo, grelhas criadas para o efeito, notas de campo e grelhas de observação). Por fim, recorreu-se, ainda, à análise documental dos Projetos Educativos das instituições escolares, aos Planos de Trabalho das turmas e às avaliações finais dos períodos anteriores, isto é, documentos escritos, oficiais e publicados. De destacar, ainda, a aplicação de uma ficha de diagnóstico com o objetivo de perscrutar as dificuldades das turmas e posterior avaliação (com a aplicação da mesma ficha de diagnóstico) da evolução das aprendizagens dos alunos.

Relativamente às técnicas de tratamento de dados, recorreu-se à análise de conteúdo (de textos, notas de campo, entrevistas semiestruturadas), de acordo com os procedimentos sugeridos por Bardin (2013). Alguns dos dados foram organizados e tratados com recurso ao programa EXCEL.

### **3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB**

Mencionadas as técnicas de recolha e tratamentos de informação utilizadas aquando do período de observação, importa agora caracterizar de forma breve a prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.

#### **3.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

No presente subcapítulo caracteriza-se o contexto em que se encontra a instituição escolar, são enunciadas as finalidades educativas e os princípios orientadores da ação pedagógica dos OC, é realizada a caracterização da turma e são explicitados os processos de avaliação e regulação da aprendizagem dos alunos.

### 3.1.1. O contexto

A instituição escolar na qual decorreu a prática localiza-se na área metropolitana de Lisboa. Esta instituição atende crianças dos 6 aos 18 anos, isto é, do 1.º CEB ao Ensino Secundário atendendo um total de 770 alunos – 173 alunos no 1.º CEB, 175 alunos no 2.º CEB, 274 no 3.º CEB e 148 alunos no Ensino Secundário. A instituição foi fundada em 1803, no quartel da Feitoria em Oeiras, procurando dar resposta às necessidades educativas das crianças cujos pais e/ou familiares se encontravam além-mar. Deste modo, esta assume-se como um estabelecimento militar de ensino não-superior, sob a tutela do Ministério da Defesa Nacional, apesar de, como todas as escolas, seguir diretrizes provenientes do Ministério da Educação e Ciência. Os alunos que a frequentam pertencem, na sua grande maioria, à classe social média ou média-alta.

Como missão, a instituição propõe-se a “assegurar uma sólida formação de matriz militar, intelectual, técnica, física, moral e cívica, inspirada nas qualidades e virtudes da vida militar, e na prossecução dos princípios fundamentais definidos no Sistema Educativo Português, bem como revelar o papel da defesa nacional e das Forças Armadas na sociedade” (PE, 2016, p. 5), tendo como referência o mote “um por todos e todos por um” (*ibidem*). Para o efeito, desenvolve um sistema de ensino regular, na vertente de internato (opcional) para o 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário e externato para o 1.º CEB (obrigatório). De destacar, no entanto, que o 1.º CEB não contempla atividades de cariz militar.

Todas as turmas do 1.º CEB têm o mesmo horário letivo, com início previsto para as 8h30m e término pelas 17h50m. A par das atividades desenvolvidas pelos professores titulares de turma, os alunos do 1.º e 2.º ano de escolaridade frequentam as seguintes Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC): Expressão Musical, Expressão Dramática, Educação Físico-Motora (ginástica e natação), Inglês e Educação Moral Religiosa Católica, a par das horas destinadas ao Apoio ao Estudo e à Hora de Trabalhos para Casa. Os alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade frequentam as AEC de Equitação e de Esgrima. O corpo docente, civil e militar, conta com o apoio de 89 professores, “aproximadamente 75% pertencem ao Mapa do Pessoal Civil e do Exército, 24% são requisitados ao Ministério de Educação e Ciência e 1% tem um contrato administrativo de provimento” (PE, 2016, p. 24).

### **3.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica dos orientadores cooperantes**

Antes da explicitação das finalidades educativas e dos princípios orientadores da ação pedagógica, importa referir que a turma usufrui de um regime de monodocência coadjuvada realizada por dois OC. Assim, a disciplina de Português (PT) é da responsabilidade de uma docente e as restantes disciplinas (Matemática, Estudo do Meio, Estudo Acompanhado e Oferta Complementar) são da responsabilidade de um professor.

Neste sentido, importa, primeiramente, referir que o PE da instituição enceta como finalidades educativas desenvolver nos alunos do 1.º CEB uma “cultura de exigência, em disciplina e respeito pelo outro, o espírito crítico, de iniciativa, de decisão e a capacidade de julgamento, a par de uma ótima preparação intelectual, física e moral” (PE, 2016, p. 8). No que diz respeito aos princípios orientadores, o PE (2016) refere que a instituição procura desenvolver nos alunos três dos pilares do conhecimento definidos pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, isto é, (i) aprender a ser; (ii) aprender a conhecer e (iii) aprender a viver em comunidade (não mencionando o quarto, ou seja, aprender a fazer). Assim, é possível referir que a instituição adotou os princípios presentes no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, “A educação, um tesouro a descobrir” (Delors, et. al., 1998).

Neste seguimento, durante o período de observação, foram observadas práticas educativas de natureza mais centradas no professor, apesar de os OC afirmarem não se identificar com nenhuma metodologia de ensino específica. Não obstante, foram observadas algumas atividades de exploração, especificamente na disciplina de PT, estratégia que ambos os OC assumem privilegiar.

No que diz respeito a rotinas diárias, a orientadora cooperante de PT afirmou não implementar rotinas diárias específicas nesta disciplina, adotando um conjunto de estratégias similares nas várias situações de trabalho (como a “Palavra do dia”, quando pedia aos alunos que procurassem no dicionário o significado de palavras que desconheciam). Privilegiava, ainda, a exploração de obras literárias, a leitura de histórias e a realização de oficinas de escrita e fichas de leitura, sempre com recurso ao manual escolar ou a livros/obras selecionadas pela própria.

Por sua vez, o orientador cooperante implementou várias rotinas de trabalho, nomeadamente o “Número do dia” e o “Problema da semana”. Recorreu, igualmente, a

materiais manipuláveis para as atividades de Matemática (barras de *cuisenaire*, ábaco e tangram). O orientador cooperante considerava, ainda, que as atividades desta disciplina deviam ser lúdicas e apelar a situações concretas, no sentido de facilitar a aprendizagens dos alunos nesta fase de desenvolvimento.

No que diz respeito, especificamente, ao tipo de atividades propostas aos alunos, estas eram de igual nível de complexidade para todos os alunos, dado que, na instituição, não se incentivavam práticas diferenciadas em situação de sala de aula. Não obstante, existia a possibilidade de os alunos beneficiarem daquilo que o coordenador denominava por “apoio pedagógico” sempre que fosse considerado pertinente.

Os OC consideravam diferenciar a sua prática pedagógica, através da disposição da sala e da organização do espaço, colocando os alunos com mais dificuldades mais próximo da secretária professores.

### **3.1.3. A turma**

A prática educativa foi realizada numa turma de 3.º ano constituída por vinte e três crianças, catorze do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades entre os oito e os nove anos, todas de nacionalidade portuguesa. Apesar de não estar sinalizada, nem ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008, existia uma aluna que beneficiava de apoio escolar semanalmente. A maioria dos alunos da turma era proveniente de um meio socioeconómico médio e médio-alto, uma vez que a maioria dos encarregados de educação dos alunos possuía elevadas habilitações escolares e colocações profissionais correspondentes a essas habilitações.

### **3.1.4. Processos de avaliação e regulação da aprendizagem**

Relativamente aos processos de avaliação e regulação da aprendizagem, ambos os OC privilegiavam a avaliação sumativa, realizando fichas de avaliação no final de cada período para as disciplinas de Matemática, PT e Estudo do Meio. De destacar que os alunos foram avaliados de acordo com a mesma modalidade de avaliação nas áreas de Expressão Plástica e Inglês (da responsabilidade de outros profissionais). Deste modo, o processo de avaliação era exclusivamente regulado pelos OC, sem qualquer participação dos alunos.

## **3.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção**

Caracterizado, de forma sumária, o contexto socioeducativo, importa agora explicitar os resultados de avaliação diagnóstica, a problemática identificada durante o período de observação e, conseqüentemente, as estratégias globais de intervenção, as atividades e os processos de avaliação da aprendizagem implementados.

### **3.2.1. Diagnose e problemática**

A análise dos dados de avaliação diagnóstica permitiu destacar a participação e o interesse dos alunos por todas as áreas curriculares.

Relativamente às fragilidades, foi possível destacar a fraca autonomia e a fraca capacidade de cooperação do grupo.

A fraca capacidade de cooperação foi uma fragilidade que se evidenciou em contexto de trabalho de grupo, nos quais os alunos acabavam por se separar dos restantes elementos, devido a conflitos. Por sua vez, a competência de autonomia evidenciou-se particularmente em momentos de trabalho individual.

Identificadas as potencialidades e fragilidades do grupo (cf. Anexo A), torna-se, agora, pertinente enunciar as questões orientadoras da intervenção de forma a identificar a problemática do plano, bem como os seus objetivos gerais. A formulação de questões na prática profissional é um processo reflexivo bastante importante. A este respeito, Silva (2013) é de opinião que “a reflexão é acompanhada de um questionamento que conduz a um ajustamento da ação, à evolução da situação e à introdução de melhorias na prática.” (p. 298). Como tal, é possível considerar que o questionamento e formulação de respostas a essas mesmas questões foram essenciais para a prática, permitindo uma mais eficaz e adequada intervenção educativa ao contexto socioeducativo. Neste sentido, Courela e Oliveira (2013), acrescentam a importância de haver sempre uma intencionalidade nas questões e decisões do agente educativo, afirmando que “as mudanças educativas assentam numa intencionalidade mais ou menos planeada, sob a forma de projetos, em contextos educativos e escolares concretos.” (p. 102). Importa, portanto, que as questões formuladas e as hipóteses de

ação para dar resposta às mesmas tenham uma intencionalidade e concorram para os objetivos gerais posteriormente definidos.

Neste sentido, o questionamento das fragilidades dos alunos permitiu formular as seguintes questões orientadoras para a intervenção pedagógica: i) "Como criar um ambiente educativo que promova a cooperação?" e ii) "Como promover a autonomia da turma?"

Neste seguimento, considerando a importância do desenvolvimento das competências transversais de cooperação e de autonomia nos alunos, foi proposta, como problemática central do plano, a questão "Que tipo de atividades realizar para promover a cooperação e a autonomia?". A este respeito, Marques (2014), reforça a importância do papel do professor "enquanto mediador e promotor de relações sociais, com o dever de criar condições propícias ao desenvolvimento total dos alunos, o que inclui trabalhar com eles competências sociais e de cidadania." (p.30).

Em conformidade com a problematização efetuada, identificaram-se os seguintes objetivos gerais do PI: 1. Cooperar com os colegas nas atividades da sala de aula e 2. Ser autónomo nas atividades da sala de aula.

### **3.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular**

Explicitados os objetivos gerais do PI, importa, agora, identificar as estratégias de intervenção que contribuirão para a sua consecução. Considera-se, assim, relevante contextualizar e fundamentar as três estratégias que tiveram, em última instância, um maior peso no plano apresentado, nomeadamente: (i) a realização de atividades em grupo, no sentido de promover a cooperação entre os alunos, (ii) a implementação do Tempo de Estudo Autónomo, enquanto rotina semanal, para desenvolvimento das competências de autonomia e (iii) a implementação de jogos matemáticos enquanto rotina, para desenvolver nos alunos competências de autonomia e cooperação.

No que respeita à primeira rotina (i) realização de atividades em grupo, procurou-se recorrer à realização de atividades de exploração e de integração curricular em pares ou em grupo, com o intuito de levar os alunos a trocarem ideias, desenvolvendo a sua capacidade de transmitir oralmente o seu raciocínio e, ao nível social, a capacidade de ouvirem e respeitarem as opiniões dos colegas. A este respeito, Bessa e Fontaine (2002) consideram que "sermos capazes de aprender a relacionarmo-nos e a cooperar com os outros aparece cada vez mais como uma das dimensões axiais numa sociedade

multirracial e multicultural, que oferece o mesmo estatuto a ambos os géneros." (p. 47). Como tal, tendo em conta as especificidades da sociedade atual, a cooperação constitui-se como uma competência essencial na formação de um bom cidadão.

No que diz respeito à rotina (ii) implementação do Tempo de Estudo Autónomo, tendo sido observadas situações em que a turma dependia demasiado do orientador cooperante para a realização de diferentes tipos de tarefas, considerou-se pertinente a implementação do Tempo de Estudo Autónomo como rotina semanal. A este respeito, Abreu (2006), salienta "o facto de os alunos não só adquirirem e construírem conhecimento e treinarem as aprendizagens realizadas, mas também desenvolverem competências integradoras de conhecimentos, capacidades e atitudes, entendidas como o saber em acção ou em uso." (p. 50). Neste sentido, considerou-se que a implementação do Tempo de Estudo Autónomo permitiria à turma desenvolver a sua autonomia, através da aprendizagem da gestão dos tempos e organização do seu trabalho individual. Este tempo de trabalho autónomo permitiria, também, a cada aluno, trabalhar os conteúdos com os quais se sentissem menos à vontade ou aqueles que mais os interessassem, respeitando assim a individualidade de cada um.

Finalmente, no que diz respeito ao sentido da proposta da terceira estratégia global de intervenção (iii), implementação de jogos matemáticos, esta decorre da possibilidade da utilização de instrumentos lúdicos para promover as capacidades de autonomia e cooperação dos alunos. Neste âmbito, Cabral (2006) considera que o jogo matemático auxilia o aluno a agir livremente sobre as suas ações e decisões, fazendo com que desenvolva além do conhecimento matemático também a linguagem com o outro, pois em muitos momentos será instigado a posicionar-se criticamente frente a alguma situação. (p. 20). Como tal, acreditou-se que a implementação dos jogos matemáticos contribuiria para desenvolver a autonomia e a cooperação, através da realização e discussão com os pares sobre os mesmos.

Apresentadas e justificadas as estratégias de intervenção identificadas, importa, em seguida, expor as atividades implementadas com o grupo.

### **3.2.3. Atividades implementadas**

Explicitadas as principais estratégias utilizadas durante o decorrer do período de intervenção, importará, nesta instância, identificar as atividades implementadas com o grupo com o qual foi desenvolvida a prática.

Em conformidade com os princípios da ação educativa, procurou-se garantir que o grupo construísse o conhecimento comunicando com os colegas em atividades de descoberta e exploração através de um trabalho assente no trabalho de grupo, privilegiando, assim, o desenvolvimento de competências de autonomia e a cooperação – cf. Anexo B.

### **3.2.4. Avaliação da aprendizagem**

Caracterizada, sumariamente, a intervenção realizada, importa agora explicitar como foi realizada a avaliação dos objetivos do PI. Neste sentido, optou-se por não se explicitar a avaliação das aprendizagens dos alunos e das atividades realizadas, uma vez que as mesmas foram apresentadas e objeto de avaliação no Dossier de Estágio. Não obstante, os dados relativos a estas encontram-se no Anexo C, para eventual consulta. Assim, é possível referir que a avaliação do PI teve como base os objetivos gerais previamente identificados, tendo sido criado, para cada um, um conjunto de indicadores de avaliação que permitiu verificar o cumprimento de cada objetivo – cf. Anexo D.

Assim, para avaliar o objetivo “Cooperar com os colegas nas atividades da sala de aula”, foram criados cinco parâmetros, a saber: (i) ouve o colega sem perturbar; (ii) deixa o colega expressar a sua opinião; (iii) revela responsabilidade individual; (iv) garante a participação equitativa de todos os elementos do grupo e (v) partilha o material necessário). A análise dos dados de avaliação (cf. Anexo E) permite considerar que se verificou uma evolução positiva em todos os indicadores, com especial destaque para a evolução dos alunos relacionada com as competências referentes ao indicador “ouve o colega sem perturbar”, no qual os alunos revelaram uma evolução de 74% para 87% (desde o início do período da intervenção até à conclusão do mesmo).

Relativamente à avaliação do segundo objetivo geral do PI, “Ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem”, foram criados quatro indicadores para o avaliar: (i) preenche autonomamente o plano individual de trabalho; (ii) realiza ficheiros autonomamente; (iii) realiza jogos matemáticos autonomamente e (iv) autoavalia o seu desempenho – cf. Anexo D. No entanto, não foi possível avaliar o seu cumprimento devido à impossibilidade de implementar a rotina de Tempo de Estudo Autónomo, uma vez que seria durante esta rotina que os parâmetros criados seriam avaliados.

## **4. DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB**

Realizada a descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB, importa agora caracterizar de forma breve a prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.

### **4.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

No presente subcapítulo caracteriza-se o contexto em que se encontra a instituição escolar, são enunciadas as finalidades educativas e os princípios orientadores da ação pedagógica dos orientadores cooperante, é realizada a caracterização da turma e são explicitados os processos de avaliação e regulação da aprendizagem.

#### **4.1.1. O contexto**

O agrupamento de escolas no qual se integra a instituição onde decorreu o período de intervenção localiza-se no concelho de Lisboa. A população das escolas é, maioritariamente, oriunda de “bairros onde as situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social são comuns.” (PE, 2017, p. 5). No entanto, havendo uma grande diversidade cultural nestes bairros, na instituição, essa mesma diversidade é encarada como uma mais-valia.

O agrupamento é composto por quatro escolas, com órgãos de administração e gestão comuns a todas elas, abrangendo uma larga faixa etária, desde a Educação Pré-escolar até ao 3.º CEB inclusive. Neste sentido, à Escola Básica de 2.º e 3.º CEB (escola sede) estão agregadas outras três instituições.

A grande missão do agrupamento é que a escola se constitua como um polo de desenvolvimento e de referência para toda a comunidade educativa, melhorando a qualidade das aprendizagens, promovendo a excelência, adequando a oferta educativa, os serviços prestados e as práticas pedagógicas aos alunos e implicando os diferentes atores da comunidade educativa (PE, 2017, p. 5).

Relativamente à população discente e aos recursos humanos da instituição, no presente ano letivo, a instituição conta com, aproximadamente, 1489 alunos, 80 docentes do quadro, 28 docentes contratados, 2 técnicos superiores, 7 assistentes técnicos e 34 assistentes operacionais professores.

De destacar que desde 2010 este agrupamento faz parte do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

#### **4.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica dos orientadores cooperantes**

Antes de serem explicitadas as finalidades educativas e os princípios orientadores da ação pedagógica dos OC, importa referir que a prática decorreu em duas turmas de 5.º ano (5.º B e 5.ºD). Na turma do 5.ºB, a prática, relativamente à área de História e Geografia de Portugal (HGP), foi assegurada por um professor (que iniciou a sua atividade com a turma em dezembro) e, no que concerne a disciplina de PT, esta foi dinamizada por uma professora. Relativamente à turma do 5.ºD, existia apenas uma professora (que iniciou a sua atividade com a turma no 2.º período), responsável por dinamizar as duas disciplinas identificadas anteriormente.

Durante o período de observação, à semelhança do descrito na prática em 1.º CEB, foram observadas práticas educativas centradas no professor. Não obstante, foram observadas diversas tentativas, por parte da orientadora cooperante do 5.º D e pelo orientador responsável pela área de HGP do 5. B, para a dinamização de sessões com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação.

De destacar que foi concedida a primazia na utilização dos manuais escolares e respetivos cadernos de atividades em detrimento de outras propostas de trabalho para os alunos. Em conformidade, as atividades propostas aos alunos foram de nível de complexidade igual para todos, não respeitando as diferenças individuais.

#### **4.1.3. As turmas**

As turmas observadas frequentavam o 5.º ano do 2.º CEB. A turma B era composta por 26 alunos, 15 raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. A turma D, por sua vez, era composta por 19 alunos, 9 raparigas e

10 rapazes, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Considera-se, igualmente, importante referir a presença, na turma D, de um aluno com Necessidades Educativas Especiais, ao abrigo do decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Este fator outorga o direito a turma reduzida, o que se verificou (e justificou o contraste das dimensões de ambas as turmas). Na turma B, existia um aluno estrangeiro a frequentar Língua Portuguesa não-materna e foram propostos seis alunos para apoio ao estudo na disciplina de PT. Na turma D dez alunos frequentavam, igualmente, o apoio nesta disciplina.

#### **4.1.4. Processos de avaliação e regulação da aprendizagem**

Relativamente aos processos de avaliação e regulação da aprendizagem, os OC realizavam duas modalidades de avaliação durante o ano: a avaliação diagnóstica, realizada no início do ano letivo às várias disciplinas e a avaliação sumativa, implementada através da realização de duas fichas de avaliação no final de cada período, para cada disciplina. Assim, à semelhança do que sucedia no 1.º CEB, o processo de avaliação foi exclusivamente regulado pelos OC.

## **4.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção**

Caracterizado, de forma sumária, o contexto socioeducativo das turmas nas quais a prática foi desenvolvida, importa agora explicitar a diagnose e a problemática delineada durante o período de observação. Na presente secção, identificam-se as estratégias globais de intervenção, clarificam-se as atividades implementadas e elucidam-se os processos de avaliação da aprendizagem.

### **4.2.1. Diagnose e problemática**

A análise dos dados de diagnose permite evidenciar algumas diferenças entre as turmas caracterizadas anteriormente. Ao nível do comportamento dos alunos da turma B, mais especificamente nas relações interpessoais, verificou-se que os alunos revelavam insuficientes competências de autonomia na realização das tarefas

designadas pelos OC e pouca responsabilidade a nível individual. No entanto, os discentes, na sua maioria, respeitavam os OC e os colegas. Não obstante, evidenciavam, por vezes, algum mau-comportamento nos momentos de transição entre matérias/tarefas/atividades.

A análise dos dados de diagnose do comportamento e das relações interpessoais dos alunos da turma D, permitiu considerar que o grupo era pouco responsável, a nível individual, e que não interiorizou e ou considerou as regras de funcionamento da sala de aula, desrespeitando por vezes, quer os colegas quer a orientadora cooperante. Em conformidade, durante as aulas, o mau-comportamento era frequentemente sucessivo e originava diversas faltas disciplinares, expulsões e registos na caderneta. Tudo isto impossibilitava o decorrer normal das sessões e, por consequência, muitas vezes, as atividades realizadas não eram terminadas.

A análise dos dados de diagnose dos dois grupos de alunos permitiu, assim, considerar que as crianças apresentam características específicas a serem consideradas, identificadas como potencialidades e fragilidades. Neste sentido, no que diz respeito ao primeiro aspeto, foi possível identificar como as potencialidades da turma do 5.ºB a participação, o interesse por HGP, o gosto pela partilha de vivências/experiências e o gosto pela leitura. No que concerne a turma do 5.ºD, identificaram-se as mesmas potencialidades, à exceção da última, sendo esta substituída pelo gosto por atividades lúdicas. Por sua vez, as fragilidades da turma do 5.º B caracterizam-se pela fraca autonomia do grupo, a falta de afetividade e cooperação com os seus pares e o fraco respeito pelas regras da sala de aula. Foi possível identificar as mesmas fragilidades na turma do 5.º D, acrescentando o desinteresse pela área de PT – cf. Anexo F.

Neste sentido, é possível sintetizar, com base nas fragilidades identificadas, que ambos os grupos apresentavam uma fraca capacidade de cooperação, reduzida autonomia e desinteresse em realizar atividades de PT, nomeadamente em comparação com o interesse manifestado pela disciplina de HGP (embora esta última fragilidade tenha sido consideravelmente mais visível na turma do 5.ºD do que na do 5.ºB).

Assim, caracterizado o contexto no qual ocorreu a prática educativa e identificadas as potencialidades e fragilidades dos grupos, problematizam-se, em seguida, os dados de caracterização do contexto, identificam-se as questões orientadoras e os objetivos gerais de intervenção.

Neste sentido, confrontando as fragilidades identificadas nas duas turmas, foi possível, após um questionamento reflexivo, formular as seguintes questões orientadoras: i) "Como criar um ambiente educativo que promova a cooperação?"; ii) "Que tipo de tarefas conceber com o intuito de despertar o interesse dos alunos pela área de Português?" e iii) "Como promover a autonomia dos alunos?". Neste seguimento, emergiu, como problemática central do PI, a questão "Como promover a autonomia e a cooperação através de atividades que integrem as disciplinas de PT e HGP?". Importa, igualmente, explicitar os objetivos centrais do PI proposto. Foram eles, designadamente: 1. Cooperar com os colegas nas atividades da sala de aula; 2. Ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem na disciplina de PT e HGP e 3. Desenvolver competências textuais, orais e escritas.

No subcapítulo que se segue, são identificadas as estratégias globais de intervenção que concorreram para o cumprimento dos objetivos delineados.

#### **4.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular**

Para facilitar o cumprimento dos objetivos anteriormente identificados, foram definidas um conjunto de estratégias globais de intervenção. A primeira estratégia prendeu-se com a realização de atividades de incidência sobre conteúdos da disciplina de HGP para desenvolver competências específicas da área do Português. Neste sentido, procurou-se fundamentar a interdisciplinaridade entre as duas áreas. Designa-se por interdisciplinaridade a "colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a integrações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade de trocas tendo como resultado o enriquecimento recíproco" (Pombo, 2004, p. 32). Esta articulação tornou-se, assim, fundamental para uma aprendizagem mais abrangente, sendo que o processo de integração dos conteúdos curriculares permite, desde logo, a "passagem de uma acumulação de informação à articulação, à relação, à integração que todo o conhecimento envolve." (Pombo, 2004, p. 119).

A segunda estratégia incidiu na consulta de diferentes tipos de fontes que auxiliassem os alunos na realização de atividades da disciplina de PT ou HGP. Com efeito, no processo de aprendizagem, foi necessário recorrer a materiais que possibilitassem a representação de determinados conteúdos, neste âmbito. A este

respeito, Xavier (2010) considera que “o professor não age apenas como um transmissor de conhecimento, mas como um mediador entre o objeto a ser apreendido e o aluno. Como tal, o docente vale-se de várias ferramentas mediadoras como um objeto de cultura material”. (p. 639).

A terceira estratégia relacionou-se com o desenvolvimento de atividades, nomeadamente ao nível da disciplina de PT, que incidissem sobre vivências e interesses dos alunos, uma vez que se considerou fundamental valorizar estes aspetos, para que fosse possível envolver os discentes nas aprendizagens, tornando-as significativas.

De outras estratégias aplicadas, é possível evidenciar, ainda, a realização de várias atividades na modalidade de trabalho a pares. Foram, ainda, utilizados recursos como fichas-síntese, fichas de revisão, fichas de leitura e fichas de consolidação de conteúdos e apresentações *Powerpoint*. Destaca-se, igualmente, a construção de esquemas, em grande grupo, com o auxílio dos estagiários, que permitiu aos alunos sintetizarem o conteúdo refletido nos textos, o recurso a jornais e a construção de um friso cronológico, como uma forma de os alunos visualizarem aspetos temporais. Relativamente a este aspeto, João (2015) refere que o friso cronológico “fornece informações rápidas, destacando as datas e acontecimentos considerados pertinentes, apoiando, deste modo, os(as) alunos(as) na estruturação das noções de tempo.” (p. 28).

### **3.2.3. Atividades implementadas**

Explicitadas as principais estratégias globais de intervenção, importa, nesta instância, identificar as atividades implementadas com os dois grupos de alunos. Como tal, procurou-se garantir a possibilidade de os grupos construírem o conhecimento comunicando com os colegas em atividades de descoberta e exploração, privilegiando a autonomia e a cooperação.

Assim, no sentido da concretização do primeiro objetivo do PI, isto é, cooperar com os colegas nas atividades da sala de aula, realizaram-se atividades em grupo que incidissem sobre conteúdos das duas áreas.

Relativamente ao segundo objetivo, ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem na disciplina de PT e HGP, em contexto de observação, foi verificado que os alunos não consultavam os vários recursos que tinham ao seu dispor para encontrarem as respostas para determinadas questões, aguardando que os OC lhes

dessem a resposta. Por este motivo, procurou-se incentivar os alunos a recorrerem ao bloco gramatical presente no manual de PT e aos documentos presentes no manual de HGP (como mapas e diversas fontes históricas) na realização de atividades das respectivas disciplinas, de forma a que, numa fase posterior, recorressem aos mesmos autonomamente. Assim, foram implementadas atividades que recorriam à utilização e interpretação de fontes em PT, recorrendo-se à análise do dicionário, no qual os alunos puderam pesquisar sobre o significado de inúmeros vocábulos e outras informações, aprendendo a utilizar este recurso, e à análise de uma notícia, como estratégia para introduzir a carta. Na disciplina de HGP, dinamizaram-se sessões com recurso à análise de mapas, valorizando este instrumento como algo que permitiu aos alunos visualizarem os espaços geográficos retratados nas diversas matérias, à análise de documentos históricos do manual e outros documentos históricos selecionados na *internet*, sendo que a leitura e interpretação destes documentos possibilitou aos discentes o contacto direto com testemunhos reais ou reconstituições da época e à análise de frisos cronológicos que, ao serem representados em suportes físicos e concretos, constituíram-se como uma forma de os alunos poderem desenvolver a sua noção de tempo.

Relativamente ao último objetivo, isto é, desenvolver competências textuais, orais e escritas, importa referir que foram implementadas atividades de integração curricular entre as áreas de HGP e PT. É precisamente com a criação desse contexto em mente que, partindo da disciplina de HGP (pela qual as turmas apresentavam interesse), se perscrutou a possibilidade de abordar a área de PT. A este respeito, Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) reforçam o papel do professor no ensino do PT, afirmando que cabe a este “criar contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos.” (p. 8). Foram, assim, desenvolvidas atividades de textualização em grande grupo, promovendo-se a partilha de ideias e opiniões entre os discentes, assim como atividades de pesquisa, tratamento e análise de informação com os discentes e construção de esquemas que permitissem retirar significado de diversos textos. Ainda relativamente a este aspeto, é possível referir que esta articulação curricular se configurou ainda mais relevante quando se considera que, como defendem Fourez, Maingain e Dufour (2002), “uma pedagogia que visa a integração das aprendizagens no tratamento de novas situações, implica uma mobilização transversal dos conhecimentos construídos e das competências desenvolvidas.” (p. 189). Como tal, uma articulação entre estas duas áreas do currículo contribuiu, igualmente, para que os

alunos tivessem uma aprendizagem mais significativa e conseguissem aplicar os conhecimentos adquiridos em diferentes situações ao longo da sua vida.

Apresentadas e justificadas as estratégias que compunham o PI, importa, de seguida, revelar como foi realizada a avaliação dos alunos e do próprio PI, tendo em conta os seus objetivos.

#### **4.2.4. Avaliação da aprendizagem**

Caracterizada sumariamente a intervenção realizada com as turmas, importa agora explicitar como foi realizada a avaliação dos objetivos do PI. Optou-se por não referir neste documento a avaliação das aprendizagens dos alunos e das atividades realizadas, uma vez que as mesmas foram apresentadas e objeto de avaliação no Dossier de Estágio. Não obstante, os dados relativos a estas encontram-se no Anexo G, para eventual consulta.

Neste sentido, para a avaliação dos objetivos do PI foram selecionados um conjunto de indicadores de avaliação que permitiram aferir o cumprimento de cada objetivo. No que diz respeito ao primeiro, foram estabelecidos seis, a saber: (i) partilha e discute ideias com os colegas; (ii) ouve o colega sem perturbar; (iii) deixa o colega expressar a sua opinião; (iv) revela responsabilidade individual; (v) garante a participação equitativa de todos os elementos do grupo e (vi) partilha o material necessário. Relativamente ao segundo objetivo, foram estabelecidos os seguintes indicadores: (i) recorre ao bloco gramatical para responder a questões; (ii) consulta fontes histórico-geográficas para responder a questões e (iii) recorre a estratégias de compreensão de leitura. Por fim, no que concerne o último objetivo, foram criados os seguintes indicadores: (i) articula corretamente palavras durante um discurso; (ii) entoa adequadamente palavras durante um discurso; (iii) apresenta ritmo enquanto realiza um discurso; (iv) recorre a estratégias de compreensão de leitura; (v) recorre a planificações para redigir um texto e (vi) revê o texto redigido – cf. Anexo H.

Importa, nesta instância, apresentar os resultados alcançados pelas turmas do 5.º B e 5.º D, respetivamente. Neste sentido, é possível afirmar (com base na análise dos dados expressos no gráfico constante do Anexo I) que o objetivo geral que respeita ao desenvolvimento de competências de cooperação entre alunos foi o que alcançou uma maior evolução positiva na turma do 5.º B, sendo possível referir que a maior evolução ocorreu no indicador “Partilha o material necessário”.

No que se refere ao segundo objetivo geral do PI, “ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem nas disciplinas de Português e HGP”, é possível referir (através dos dados de avaliação expressos no gráfico do Anexo I) que todos os indicadores registaram uma grande evolução positiva. No início da prática, foi possível verificar que os alunos nunca recorriam, por exemplo, ao bloco gramatical como forma de auxílio nas atividades que tinham de realizar (cerca de 22% dos alunos). No entanto, na última observação realizada, foi possível observar um aumento dos alunos que, autonomamente, recorriam a este instrumento, antes de solicitarem a ajuda de um colega ou do estagiário a dinamizar a sessão.

Por fim, no que respeita ao último objetivo, isto é, “desenvolver competências textuais, orais e escritas”, é possível referir (através da análise da avaliação expressa no gráfico do Anexo I), que, à semelhança do que aconteceu com as capacidades de leitura dos alunos do 5.º B, a oralidade sofreu uma ligeira alteração, fruto dos bons resultados iniciais dos alunos. Neste sentido, talvez fosse necessário reformular este indicador, relativamente a esta turma.

No entanto, a componente de planificação e revisão do texto, que não haviam sido realizadas por nenhum discente na avaliação diagnóstica, foram observadas em 89% e 62% dos alunos, respetivamente.

Apresentados os resultados alcançados pela turma do 5.º B, importa, agora, apresentar os que dizem respeito à turma do 5.º D. Assim, no que diz respeito ao primeiro objetivo do PI, é possível referir que, antes da intervenção dos estudantes estagiários, a cooperação entre os alunos foi pautada, habitualmente, por situações de violência (física e verbal) entre colegas. Devido a esta situação, durante o período de intervenção, procurou-se agir no sentido de uma perspetiva socioconstrutivista, elaborando atividades de exploração que levassem os alunos a trabalharem cooperativamente, para colmatar este aspeto. No entanto, em conversas informais com a orientadora cooperante, compreendemos o receio da mesma em realizar atividades, recorrendo a esta estratégia. Por essa razão, estas estratégias não foram implementadas verificando-se, assim, a inexistência de uma evolução relativamente ao indicador da evolução do trabalho cooperativo. De destacar, no entanto, que nas competências relacionadas com os indicadores “deixa o colega expressar a sua opinião” e “ouve o colega sem perturbar” sofreram uma notória evolução positiva (de 22% para 56% e 8% para 42%, respetivamente).

No que diz respeito à avaliação do segundo objetivo do PI, é possível referir (através da análise da avaliação expressa no gráfico do Anexo I) que todos os alunos registaram uma evolução positiva se os dados da avaliação diagnóstica forem comparados com os da avaliação final. No início da intervenção, nenhum dos alunos desta turma recorria, autonomamente ao bloco gramatical e a estratégias de compreensão de leitura. No entanto, com o decorrer do tempo, e com as atividades propostas pelos estudantes estagiários, foi possível observar um aumento no número de vezes nas quais os alunos realizavam as ações descritas.

Por fim, no que diz respeito à avaliação do último objetivo do PI, é possível observar (através da análise da avaliação expressa no gráfico do Anexo I) que as competências dos alunos relativamente à oralidade sofreram alterações, sendo as maiores evoluções positivas registadas nas competências dos indicadores “Revê o texto redigido” e “Recorre a planificações para redigir um texto” (de 0% para 46% e 0% para 59%). De destacar que se considerou que este objetivo foi o que registou os resultados mais homogêneos em ambas as turmas, uma vez que as maiores evoluções ocorreram nos mesmos indicadores.

## **5. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º E 2.º CEB**

Descritas, de forma sintética, as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto do 1.º e do 2.º CEB torna-se agora imperativo proceder à comparação e reflexão fundamentada dessas mesmas práticas. Essa reflexão incidirá particularmente sobre os seguintes aspetos: processo de ensino e aprendizagem, formas de relação pedagógica e, por fim, processos de avaliação e regulação da aprendizagem

### **5.1. Processo de ensino e aprendizagem**

Durante a prática observada em contexto de 1.º e 2.º CEB, como já referido anteriormente, foram observadas práticas de natureza mais expositiva, centradas no professor, ao invés de um ensino focado na aprendizagem colaborativa. O ensino de exposição continua a ser o modelo de ensino mais popular e é ainda nos nossos dias o mais utilizado por muitos professores no trabalho com os alunos.

Com efeito, nestes contextos, o principal objetivo da escola parece ser o de adquirir e reter informação e o ensino e a aprendizagem serem estabelecidos sob conjuntos de informação compartimentada em diferentes áreas (Arends, 1995). Neste sentido, Ausubel (citado por Arends, 1995) considera que para que se exponha eficazmente ideias e informações é necessário que se saliente as principais ideias e conceitos, assim como procurar interligar os conteúdos às matérias anteriormente abordadas (tornando-se, desta forma, um método parecido àquele que Bruner viria a definir como Teoria da Instrução, baseada na psicologia cognitivista). No modelo anteriormente descrito, é, assim, promovido um ambiente de aprendizagem estruturado pelo professor em que este “é um apresentador activo e espera que os alunos sejam ouvintes” (Arends, 1995, p. 281). Assim, espera-se que os alunos estejam motivados para escutarem o que o professor está a dizer.

Não obstante, na perspetiva de Niza (2015), “este ensino para todos despreza não só as diferenças individuais quanto ao ritmo de aprendizagem, como também a importância do trabalho de grupo ou de equipa, não permitindo modificar as bases e as condições que envolve o processo educativo” (Niza, 2015, p. 64). A este respeito, Dewey (citado por Arends, 1995) considera que “a sala de aula devia espelhar a sociedade como um todo e ser um laboratório para a aprendizagem da vida real” (p. 365). Do mesmo modo, sendo o modelo anteriormente descrito dirigido, essencialmente, pela ação do professor, é possível compreender que esta seja uma abordagem que não estimule o “ensino da criatividade, de conceitos e ideias abstratas, atitudes, apreciações ou a compreensão de questões públicas importantes” (Arends, 1995, p. 343).

Todavia, nos nossos dias, as exigências que a sociedade faz à prática docente e às competências dos alunos são outras. Fruto do desenvolvimento tecnológico, o professor não só deixou de ser o único detentor do conhecimento como se espera muito mais dos alunos do que serem meros retentores de informação (Cardoso, 2013). Em conformidade, cabe ao professor a capacidade de preparar os alunos, tendo em mente as novas competências que se esperam do aluno do século XXI. Atualmente, espera-se que um aluno seja capaz de adquirir novas formas de pensar criticamente e criativamente, com vista à resolução de problemas, novas formas de trabalhar, em especial, de forma colaborativa, competências de cidadania, afetivas, de liderança e empreendedorismo (Niza, 2015).

É neste sentido que uma abordagem colaborativa assume toda a importância ao invés de uma instrucionista. Na perspectiva de Johnson, Johnson e Holubec (citados por Lopes & Silva, 2011) a aprendizagem cooperativa pode ser definida como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de alunos com vista a que estes próprios trabalhem entre si de forma a maximizarem as suas aprendizagens. Desta forma, “cada aluno é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas” (Lopes & Silva, 2011, p. 142). Para Christensen, Horn e Johnson (2012) este tipo de modelo de ensino desenvolve competências sociais, uma vez que para que exista cooperação, é necessário a existência de comunicação. A este respeito Niza (2015) defende que esta abordagem prepara os alunos para a vida democrática, pois os alunos aprendem a resolver problemas entre si, gerindo, em grupo, as adversidades.

Foi, precisamente, este o tipo de ensino que foi procurado estabelecer durante o período de intervenção. No entanto, será pertinente referir que a sua dinamização em contexto de 2.º CEB foi amplamente mais difícil de realizar do que em contexto de 1.º CEB, uma vez que os OC deste nível de ensino consideravam que este tipo de estratégias poderia por em causa o cumprimento do programa, uma vez que atrasaria os conteúdos a lecionar.

## **5.2. Formas de relação pedagógica**

É a partir do espaço que é a escola que é possível observar a relação pedagógica. Segundo Hess e Weigand (1994), esta pode ser definida como o conjunto dos fenómenos de troca, influência recíproca e de ações e reações entre professores e alunos. Assim, a interação pedagógica define-se como a interação social entre estes participantes num contexto institucional determinado. Esta interação é hoje reconhecida como um aspeto com alta influência no sucesso dos alunos (Lopes & Silva, 2011). Não obstante, existem características num professor que levam a um melhor desempenho dos alunos. A não diretividade, a empatia, o entusiasmo e o encorajamento aos alunos são, assim, vistas como características que “possibilitam que o professor assuma o papel de orientador da aprendizagem e de facilitador das relações interpessoais” (Lopes & Silva, 2011).

Apresentada a definição de relação pedagógica, e as principais características que um professor deve possuir para que esta se desenvolva tendo em vista o sucesso dos alunos, importa, nesta instância, caracterizar e refletir sobre as relações estabelecidas entre os OC e os alunos, durante o período de observação e as relações estabelecidas com os alunos durante o período de intervenção, dos estudantes estagiários.

No 1.º e no 2.º CEB, foi possível observar que a maioria das relações estabelecidas entre os OC e os alunos eram caracterizadas pela empatia, entusiasmo e encorajamento. No entanto, a não diretividade nunca foi possível observar. Por isto, durante o período de intervenção, procurou-se que o processo educativo se centrasse mais nos alunos para que estes pudessem desenvolver a sua confiança nas suas próprias capacidades e, conseqüentemente, a sua autonomia e responsabilização (Lopes & Silva, 2011).

Neste seguimento, importa referir que anteriormente ao movimento “Escola Nova” a relação entre o professor e o aluno era pautada pela existência de diferenças. Esta situação acontecia devido a, anteriormente ao século XX, o saber ser detido, exclusivamente, pelo professor e, por isso, este possuía um estatuto completamente diferenciado do do aluno. A um cabia o ato de ensinar e, ao outro, o de ser obediente e aprender. No entanto, devido ao crescendo de valores democráticos da época, aos avanços da psicologia do desenvolvimento, que começou por demonstrar a importância do desenvolvimento afetivo e não apenas autoritário nas crianças, e à contínua evolução da tecnologia, a escola deixou de ser o único veículo para obter conhecimento. Desta forma, o papel do professor deixa de ser exclusivamente aquele que transmite conhecimentos para passar a ser, também, aquele que organiza e estimula a aprendizagem (Arends, 1995). Na perspetiva de Postic (1990), trata-se de um novo perfil de professor, dinâmico e interventivo. Neste sentido, torna-se imperativo que, nas nossas escolas, o professor oriente os alunos para assumirem a responsabilidade da aprendizagem, tendo em consideração as suas capacidades.

Neste sentido, considero pertinente mencionar a maior dificuldade sentida em estabelecer uma relação pedagógica positiva com os alunos em contexto de 2.º CEB do que em 1.º CEB. No contexto específico no qual decorreu a prática, considere que este fator foi uma das razões que possam ter contribuído para as situações de indisciplina frequentes, uma vez que senti, por vezes, que estas situações se geravam como forma de os alunos centrarem a atenção dos professores e estagiários neles. Assim, é possível

referir que a indisciplina não pode ser considerada de forma isolada, mas resultante da interação que se estabelece entre alunos e entre professores e alunos no espaço da sala de aula (Gil, 2016). Estrela (2002) e Amado e Freire (2014) afirmam mesmo que a prevenção da indisciplina passa pela criação de um clima afetivo em sala de aula. Assim, a criação de um clima caloroso, de confiança e de encorajamento permite aos alunos “examinarem e avaliarem as suas percepções e sentimentos, com o objetivo de que consigam compreender as suas próprias necessidades, emoções e valores e tomem decisões com eficácia” (Lopes & Silva, 2011, p. 65). Neste sentido, considera-se que existe a necessidade de se investir num maior envolvimento entre alunos e professores, numa maior valorização das ideias e sentimentos dos alunos para que existam menos comportamentos de oposição e na criação de relações positivas tendo em vista o sucesso dos discentes.

### **5.3. Processos de avaliação e regulação da aprendizagem**

A avaliação e a regulação da aprendizagem constituem-se como um dos tópicos mais importantes na vida escolar. A este respeito, Arends (1995), considera que o “desempenho que os alunos têm nos testes, as classificações que recebem e os julgamentos que os professores fazem das suas potencialidades, produzem consequências importantes a longo prazo, tanto para alunos como para a sociedade” (p. 228).

Neste sentido, torna-se imperativo, primeiramente, definir o que se entende por avaliação. Segundo o mesmo autor, o termo avaliação “refere-se a um largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos e das suas salas de aula” (p. 229). Importa, igualmente, distinguir os dois tipos de avaliação, isto é, a avaliação formativa e a sumativa. A primeira é feita “antes ou durante a instrução e é utilizada para informar os professores sobre os conhecimentos anteriores dos alunos” (Arends, 1995, p. 256). Neste sentido, este tipo de avaliação pode ser utilizado, por exemplo, para a formação de grupos de trabalho de alunos. Por outro lado, a avaliação sumativa traduz-se num esforço por “utilizar a informação sobre alunos após um conjunto de actividades de instrução ter ocorrido” (Arends, 2011, p. 229) e “é utilizada para saber o desempenho dos alunos e determinar classificações” (Arends, 1995, p. 256). Neste seguimento, este tipo de avaliação procura averiguar o desempenho de um

aluno relativamente a um conjunto de objetivos. Esta é a avaliação obtida através de, por exemplo, a aplicação de um teste.

Como já referido anteriormente, durante a prática pedagógica desenvolvida em 1.º e 2.º CEB, a modalidade de avaliação privilegiada foi a sumativa, concretizada pelos OC pelo recurso à aplicação de fichas de avaliação durante os períodos escolares. Este tipo de avaliação é necessário, uma vez que os alunos esperam que o seu trabalho seja avaliado e encaram o facto de ao seu trabalho ser atribuída uma nota como uma motivação extrínseca. Esta situação foi, por exemplo, amplamente documentada em contexto de 1.º CEB, uma vez que a turma se caracterizava por ser bastante competitiva ao nível dos resultados académicos. Para além disso, continuam a existir pais que atribuem importância aos resultados dos filhos. No entanto, apesar destas vantagens, este tipo de avaliação continua a deter um conjunto de desvantagens. A ênfase colocada nas competências avaliadas nos testes revelou que apesar do nível de competências básicas ter aumentado, o raciocínio e as competências de resolução de problemas dos alunos não foram promovidos. Neste sentido, a avaliação formativa assume-se como tendo uma elevada importância neste contexto. A criação, por exemplo, de “dossiers contendo os trabalhos do aluno ao longo do ano letivo ou atribuição de notas pelo esforço da equipa” (Arends, 1995, p. 249) permitem que os alunos passem a ser avaliados através de objetivos específicos até os dominarem e permite que os discentes compitam consigo próprios, ao invés de exclusivamente com os outros. Do mesmo modo, segundo Lopes e Silva (2011), a avaliação formativa permite, ainda, adequar o ensino às dificuldades dos alunos, uma vez que fornece dados sobre o seu desempenho. Os mesmos autores advogam, ainda, que este tipo de avaliação assume ainda mais toda a pertinência, uma vez que permite um envolvimento ativo de professores e alunos, num processo contínuo de partilha de objetivos e feedback com vista a melhorar as aprendizagens solicitadas. Assim, é possível compreender que professores que ajudam alunos na sua própria aprendizagem (aprender a aprender), promovem a sua autonomia e espírito crítico (competências, como visto anteriormente, necessárias à sociedade da informação).

Assim, considero que o caminho a seguir deva privilegiar ambos os tipos de avaliação, com particular destaque para os processos de avaliação formativa, ao invés do que observei durante a ação dos OC. Nas palavras de Arends (1995), “a avaliação do crescimento e do potencial do aluno pode ser a mais determinante. Os professores

que não levam a sério este aspecto não estarão, de modo algum, a servir os seus alunos” (p. 228).

## **2.<sup>a</sup> PARTE – ESTUDO**

No presente capítulo proceder-se-á à apresentação do estudo, enunciando-se a temática sobre a qual o mesmo incide, assim como a fundamentação teórica que o sustenta. Proceder-se-á, igualmente, à caracterização da metodologia, bem como a apresentação dos resultados e as conclusões que a investigação permitiu atingir.

## 6. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A investigação realizada versa sobre a problemática da diferenciação pedagógica. No entanto, o tema sobre o qual incide o estudo não surgiu, diretamente, da prática pedagógica realizada em contexto de 1.º e 2.º CEB. Não obstante, esta temática esteve subjacente a todos os contextos ao longo do meu percurso académico. Esta situação acontece uma vez que, ao longo do trajeto, nunca me foi possível observar um orientador cooperante que realizasse processos de diferenciação pedagógica.

Sendo, atualmente, possível constatar a diversidade crescente dentro das salas de aulas, a resposta a esta heterogeneidade constitui-se como um dos maiores desafios que as comunidades educativas enfrentam (Tomlinson, 2008). Neste sentido, as questões que mais se colocaram foram sobre como estabelecer práticas que diferenciem o ensino para alunos tão diversos? Quais as conceções e práticas que docentes e alunos na formação inicial de professores detêm relativamente a este tópico? A formação inicial responde às necessidades de despertar futuros docentes para a importância desta problemática? A formação inicial mune os docentes com estratégias para que lhes seja possível desenvolver uma prática com vista à inclusão de todos os alunos?

Neste sentido, a reflexão sobre estas questões conduziu-me a abordar este tema, surgindo, assim, o estudo intitulado “*Processos de diferenciação pedagógica: perspetivas de estudantes da formação inicial e de professores do 1.º CEB*” cujo objetivo geral é, assim, estudar as conceções e práticas de professores do 1.º CEB e estudantes da formação inicial de professores sobre o processo de diferenciação pedagógica.

Devendo a diferenciação pedagógica ser encarada como “uma concepção de ensino e de aprendizagem, uma filosofia e não só uma estratégia de ensino” (Morgado, 2003, p. 27) assevera-se a importância que o estudo adquire, uma vez que este preconiza o desbravar de algumas aceções e práticas de estudantes na formação inicial (futuros docentes) e atuais professores.

## 7. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo apresenta-se o quadro concetual relativo à diferenciação pedagógica tentando-se, deste modo, proceder a uma delimitação do campo teórico.

Em conformidade, este quadro conceitual centra-se nos seguintes temas: (i) a aprendizagem de acordo com o paradigma socioconstrutivista, no qual se evidenciam as principais características deste modelo e, conseqüentemente, as razões pelas quais este é um bom caminho à implementação de práticas de diferenciação pedagógica; (ii) o papel do professor na sociedade atual, atribuindo-se particular destaque às características que os docentes devem possuir para auxiliarem os seus alunos no desenvolvimento de competências necessárias para viverem e se integrarem na sociedade atual; (iii) a escola inclusiva, como realidade para o acesso à aprendizagem a todos os alunos e, por fim, (iv) a apresentação do tema da diferenciação pedagógica que se desmembra em subcapítulos com o intuito de caracterizar diversos aspetos sobre a temática.

## **7.1. A aprendizagem socioconstrutivista**

Com o objetivo de advogar a perspectiva da aprendizagem socioconstrutivista como fomentadora de práticas de diferenciação pedagógica, torna-se imperativo definir a mesma. Neste sentido, o paradigma socioconstrutivista pode ser apresentado como o desenvolvimento do conhecimento através do discurso entre pessoas que realizam algo juntas (Serralha, 2007; Cubero & Luque, 2004). Esta definição apresenta, assim, duas dimensões que detêm a máxima importância neste paradigma, a saber: (i) a linguagem e (ii) o social.

No que diz respeito à linguagem, é possível afirmar que esta se torna reguladora de processos aquando da construção de conhecimentos. Devido a isso, torna-se essencial a criação de um clima em sala de aula que incentive o diálogo entre alunos (Serralha, 2007). Relativamente à dimensão do social, esta implica que a aprendizagem da criança se realize em permanente apoio, não apenas do professor, mas, também, dos restantes companheiros da criança (Cubero & Luque, 2004). No entanto, apesar do ênfase colocado nesta relação social, a criança não deixa de ser responsável pela sua própria aprendizagem, uma vez que, segundo Jonnaert e Borght, citado por Serralha, 2007, “o sujeito que aprende . . . reconstrói permanentemente construindo-se a si mesmo. Assim, o saber não é transmissível passivamente, mas construído pelo sujeito que aprende” (p. 79). Devido a esta situação, torna-se imperativo a necessidade de o professor conferir uma maior autonomia e responsabilidade ao aluno, garantindo-lhe a

possibilidade de este tomar controlo do seu processo de aprendizagem. Esta possibilidade não exclui, obviamente, a orientação do professor, que deverá adotar uma atitude mediadora, acompanhando o aluno na construção das suas aprendizagens, estabelecendo andaimes que lhes permitam ir mais além (Cubero & Luque, 2004). Neste sentido, para que a criança possa assumir a responsabilidade da construção das suas aprendizagens, é necessário que a mesma tome consciência do seu percurso escolar, isto é, que desenvolva processos metacognitivos (Serralha, 2007). É, precisamente, neste sentido que surge a necessidade do papel mediador do docente, que deverá colocar à disposição da criança um “conjunto de instrumentos de pilotagem que ajudem a regular as aprendizagens: planos de trabalho, listas de verificação, mapas de produções” (Serralha, 2007, p. 80).

A adoção desta perspetiva permite, assim, que se confira à criança a possibilidade de responder às suas necessidades, uma vez que “todos os alunos devem dar sentido àquilo que fazem para ter a mínima chance de aprender, e eles só podem fazer isto estabelecendo conhecimentos prévios” (Jonnaert & Borgt, citado por Serralha, 2007, p. 81). A este propósito, Niza (2004) refere que a possibilidade de os alunos realizarem a sua própria gestão do currículo integra uma dimensão fundamental da perspetiva enunciada, isto é, a participação democrática. Neste sentido, pressupõem-se “a gestão cooperada, pelos alunos, como o professor, do currículo escolar compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas na apropriação do currículo e integram todo o processo de aprendizagem” (p. 64). Esta gestão conjunta, assim como a utilização da cooperação com o objetivo de realizar aprendizagens inserem-se, assim, na utilização de mecanismos promotores democráticos.

Da mesma forma, a perspetiva em foco permite, igualmente, a oportunidade aos alunos de realizarem aprendizagens significativas, uma vez que “alunos e alunas aprendem graças à sua participação nas atividades desenvolvidas em comunidades de alunos atividades que estão conectadas com as práticas de uma comunidade e com a sua história” (Cubero & Luque, 2004, p. 101).

Considera-se, ainda, importante referir que a investigação realizada em contextos que adotam o presente modelo demonstra que os resultados escolares são mais eficazes do que os obtidos em contextos com abordagens de aprendizagem individualistas ou competitivas (Lopes & Silva, 2011). Estes autores reforçam, ainda, que os estudantes mostraram maior satisfação por trabalharem cooperativamente, comparativamente a uma aprendizagem competitiva. Da mesma forma, os discentes

assinalaram, ainda, uma autoestima e motivação superior, uma maior aceitação de alunos de etnias diferentes e menos ansiedade ao trabalharem com grupos menores. Niza (2004) defende, igualmente, esta aceção, referindo que “a cooperação como processo educativo tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola” (p. 66).

Caracterizada, sumariamente, a perspetiva socioconstrutivista, é possível verificar que o cerne do modelo assenta “na contratualidade assimétrica que estabelece a ajuda pontual ou continuada a actividades conjuntas de aprendizagem, negociadas pelos próprios alunos, de acordo com os seus interesses e as necessidades sentidas num preciso momento” (Serralha, 2007, p. 83). Neste sentido, será possível verificar que o presente modelo se torna potencializador de estratégias de diferenciação pedagógica.

## **7.2. Ser professor na sociedade atual**

Nos nossos dias, a escola não deve ser encarada como um espaço fechado cinzento e triste, mas sim, como um espaço de prazer, alegria e aprendizagem. Para tal, o papel do professor não se pode limitar à transmissão de teorias e conceitos, muitas vezes através de processos e métodos expositivos, nem tão pouco limitar-se a uma comunicação unilateral entre si e os alunos. O seu papel mudou, em conformidade com as mudanças ocorridas na sociedade atual. A este propósito, Ferreira (2010) considera que o professor, confrontado com as alterações que ocorrem na sociedade, terá de ponderar o seu papel e identificar que competências devem ser desenvolvidas no sistema educativo, uma vez que as mudanças ocorridas na sociedade determinam novas formas de estar na profissão docente e na vida de todos nós. Estas mudanças exigem seguramente novos papéis e uma adequação e atualização permanente por parte do professor. No relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, algumas décadas atrás, Delors et. al., (1998) falavam-nos do que diziam serem as bases da educação ao longo da vida, destacando, a este respeito, a importância do desenvolvimento de competências do professor que englobam: (i) aprender a conhecer; (ii) aprender a fazer, (iii) aprender a viver em sociedade e, por fim (iv) aprender a ser.

Com efeito, a sociedade precisa hoje de (i) novas formas de pensar, que sejam criativas, inovadoras e orientadas para a resolução de problemas, (ii) novas formas de trabalhar, tornando-se essencial aprender a trabalhar cooperativamente, (iii) novos instrumentos de trabalho, isto é, as tecnologias de informação e comunicação e (iv) novas formas de viver, que tenham por base o conceito de cidadania (Cardoso, 2013). Neste contexto, o papel do docente é, em simultâneo, complexo e desafiante.

Neste novo século, para Perrenoud (citado por Pires, 2001), o objetivo principal das escolas não é o ensino dos conteúdos disciplinares, mas o desenvolvimento das competências. Deste modo, neste contexto, o professor é chamado a assumir responsabilidades como agente de desenvolvimento e de mudança na comunidade escolar. Novas relações se estabelecem na Escola, tais como as relação professor/aluno, professor/professor e outros especialistas, professor/pais dos alunos e diferentes membros da comunidade. Passa-se de uma pedagogia centrada quer no professor, quer no aluno, para uma pedagogia centrada no grupo de alunos/professor. As competências serão diferentes – competências essas que, no quadro atual das novas preocupações, agrupar-se-ão sob as rubricas seguintes: diagnóstico, resposta, avaliação, relações pessoais, desenvolvimento do currículo, responsabilidade social. Pretendendo-se, atualmente, que o ensino seja capaz de conferir ao aluno capacidades centradas na resolução de problemas, na inovação, no desenvolvimento cognitivo, assim como no trabalho de equipa.

Um bom profissional terá, nesta perspetiva, de ter uma visão sobre a Educação e o seu papel contributivo para um mundo melhor. Em analogia, deverá mostrar ao seus alunos, as «janelas» para esse mundo e abri-las numa ordem que, para eles, seja lógica e inteligível (Cardoso, 2013). Nóvoa (citado por Cardoso, 2013) considera que os professores, neste início do século XXI, “surgem de novo como elementos insubstituíveis, não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.” (Cardoso, 2013, pp. 357- 358).

Em suma, a educação de hoje deve ser uma educação capaz de valorizar a curiosidade e a autonomia dos alunos, o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir, uma educação capaz de promover o trabalho de equipa, a iniciativa, a cooperação, a aceitação da diversidade existente dentro no contexto escolar, “a capacidade de elaboração de pensamentos autónomos e críticos de modo a que o aluno

possa decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Cardoso, 2010, p. 46).

É neste sentido que é possível referir que a diferenciação pedagógica se afigura como um instrumento capaz de promover as competências anteriormente referidas, através de processos de aprendizagem em que o aluno tenha êxito (Ferreira, 2010), e seja “o actor da sua própria aprendizagem” (Cardoso, 2013, p. 219).

### **7.3. Escola Inclusiva**

Importa, antes de mais, esclarecer o que se entende por escola inclusiva. Nas palavras de Pereira (2011), “se inicialmente o conceito de inclusão estava relacionado com respostas a alunos considerados com necessidades educativas especiais, actualmente é uma necessidade para atender públicos tão diversos e divergentes que compõem a população escolar.” (p.3). A escola inclusiva procura, assim, considerar e perceber as necessidades de todo e qualquer aluno, através da promoção de uma aprendizagem e de um desenvolvimento individual para todos os alunos. A educação inclusiva é, assim, uma declaração de um direito fundamental para todos, de acesso à educação e de não ser excluído. Para a concretização deste direito, torna-se fundamental a fomentação de práticas de inclusão nos sistemas educativos. Em conformidade, preconiza-se que o ensino reconheça “diferentes pontos de partida dos alunos, ofereça percursos de aprendizagem diferenciados e aceite que estes atinjam patamares diferentes” (Pereira, 2011, p. 4).

Um modelo escolar único torna-se obsoleto, uma vez que não permite responder às necessidades de todos os alunos. “O professor deverá sempre encontrar a melhor pedagogia, sendo essa aquela que respeite as diferenças” (Cardoso, 2013, p. 48).

Neste contexto, a diferenciação pedagógica constitui-se como um instrumento que permite responder às necessidades dos alunos, fomentando, assim, a possibilidade de verdadeiramente criar uma escola para todos (Chousa, 2012). Através da diferenciação curricular, que permite respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno e criar situações de aprendizagem baseadas nos interesses dos discentes, é, assim, promovida uma educação inclusiva (Pereira, 2011). Nas palavras desta última autora,

neste cenário escolar, todos os alunos têm potencial de aprendizagem e são respeitados na sua diferença, aprendendo «com e na turma», beneficiando de práticas de diferenciação inclusivas, promovidas por professores que conceptualmente, aceitam a heterogeneidade dos alunos como um factor de enriquecimento profissional. Actuar desta forma é fundamental quando se fala em educação inclusiva, porque implica conhecer todos os alunos, as suas diferenças, as suas dificuldades e capacidades, a sua história de vida e preparar cada lição com a preocupação de chegar a todos, dentro da sala de aula, sem receio de errar. (Pereira, 2011, p. 5).

Desta forma, é possível concluir que “o desenvolvimento de escolas inclusivas e, portanto, capazes de sustentar percursos educativos com sucesso para todos os alunos implica uma ação educativa diferenciadora dos diferentes contextos de intervenção e dos seus aspetos operativos” (Chousa, 2012, p. 41).

A adoção de uma escola inclusiva para todos passa, obrigatoriamente, pela atenção às características individuais de cada aluno, pois “todos aprendem melhor quando o professor respeita a sua individualidade e ensina atendendo à diferença” (Chousa, 2012, p. 41). A diferenciação pedagógica torna-se, assim, um instrumento que permite alcançar o sucesso dos alunos. É, precisamente, neste educar na diversidade que as diferenças dos alunos são encaradas como uma forma de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem (Pereira, 2011).

## **7.4. Diferenciação pedagógica**

Considera-se agora, imperativo apresentar e clarificar o conceito de diferenciação pedagógica, assim como identificar e esclarecer algumas conceções erróneas sobre o mesmo. No presente capítulo menciona-se, ainda, alguns estudos realizados sobre a temática.

### **7.4.1. Definição do conceito de diferenciação pedagógica**

Lidar com a diversidade de alunos existentes nas atuais salas de aulas constitui-se como um desafio com o qual docentes se defrontam. Com efeito, acreditar que um ensino igual para todos pode ser vantajoso é uma ilusão. Pires (2001) corrobora esta opinião afirmando que “há que reconhecer que os alunos numa turma são diferentes uns dos outros e que, se praticarmos um ensino para a média ou para a maioria dos alunos, estamos a negligenciar os outros, o que é igualmente reprovável” (p. 36).

É, precisamente, neste contexto que a diferenciação pedagógica surge como uma resposta que permite ao professor promover a igualdade de oportunidades a todos os alunos (Tomlinson & Allan, 2002; Niza, 2015). Neste sentido, o ensino diferenciado implica que “professores tenham de selecionar métodos e estratégias de aprendizagem e ensino dos alunos de maneira mais adequada às necessidades dos alunos para conseguirem que todos possam progredir satisfatoriamente no currículo” (Niza, 2015, p. 329). Assim, diferenciar o ensino significa responder especificamente ao progresso de cada aluno na sua aprendizagem (Heacox, 2006) proporcionando diversas vias que esta seja alcançada (Tomlinson, 2008). Diferenciar significa “definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens” (Roldão, 1999), “p. 52). Neste sentido, o ensino diferenciado torna-se incompatível com as práticas de um ensino tradicional. Nas palavras de Perrenoud (citado por Pires, 2001) “diferenciar é pois romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo” (p. 35). Assim, para este autor, é necessário que o docente faculte aos seus alunos dispositivos que lhes permitam aprender nas melhores condições possíveis.

Neste sentido, a diferenciação pedagógica surge como uma forma de “romper com a indiferença às diferenças” (Pires, 2011, p. 37).

#### **7.4.2. Características dos alunos que justificam a necessidade de práticas de diferenciação pedagógica**

Corroborando a perspetiva apresentada anteriormente relativamente à necessidade de respeitar as diferenças de cada aluno, vários autores sugerem um conjunto de variáveis que sustentam a necessidade de recorrer a práticas de diferenciação pedagógica (Grave-Resends e Soares, 2002), Heacox, 2006) e Tomlinson e Allan, 2002). São elas, designadamente: capacidades cognitivas dos alunos; fatores

socioeconómicos e recetividade. Abordar-se, de seguida, algumas características de cada uma destas variáveis.

Capacidades cognitivas dos alunos – A definição de inteligência tem vindo a sofrer modificações, fruto de estudos realizados nesse âmbito. Com a criação da Teoria das Inteligências múltiplas de Howard Gardner foi estabelecida a conceção de que os alunos não só aprendem de diferentes maneiras, mas também expõem as suas apresentações de diferentes modos. Assim, numa perspetiva de ensino diferenciado, o docente poderá ter estas características em conta quando elabora atividades para os seus alunos, podendo fomentar tarefas alicerçadas nos pontos fortes ou mais fracos dos alunos.

Fatores socioeconómicos e familiares – É impossível partir do princípio de que todos os alunos têm idênticos ambientes familiares. Neste sentido, a diferenciação reconhece esta situação, pretendendo estabelecer percursos diferentes, para diferentes alunos.

Recetividade – O docente deve ter em consideração que existem alunos que podem não ter competências de base necessárias para conseguirem progredir no processo de aprendizagem. Do mesmo modo, existem alunos que detêm conhecimentos que lhes permitem progredir mais facilmente. Em consequência, o docente deverá, assim, organizar diferentes percursos de aprendizagem de trabalho em colaboração e cooperação que permitam aos alunos progredirem na aprendizagem, de acordo com as suas capacidades e interesses individuais.

#### **7.4.3. Princípios que orientam as práticas de diferenciação pedagógica**

Naturalmente, não é possível pedir a um professor que domine saberes e competências infinitas. No entanto, sendo o docente ator do seu próprio desenvolvimento, espera-se que este assuma a responsabilidade pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional (Morgado, 2003).

Não obstante, é reconhecida a dificuldade em inovar práticas infalíveis em contexto de sala de aula. Neste sentido, para ajudar o professor a organizar e desenvolver práticas que permitam conferir respostas adequadas a cada um dos alunos, enunciam-se, em seguida, alguns princípios que pretendem concretizar processos de uma diferenciação pedagógica efetiva, a saber: (i) a flexibilização das situações de ensino e aprendizagem, isto é, professores e alunos compreendem que objetivos,

materiais, tempo, formas de organização de trabalho, etc. devem ser utilizados de diferentes formas para cada aluno; (ii) a avaliação como forma de conhecer melhor o aluno e, posteriormente, ajustar o processo de ensino a este. O mesmo será dizer que as necessidades e desejos dos alunos são tidos em conta no sentido de lhes proporcionar uma maior eficácia na sua aprendizagem; (iii) o privilegiar diversas formas de trabalho. Neste sentido, nas salas de aula em que existem estas práticas, distingue-se o trabalho coletivo, individual e cooperativo. De destacar que esta organização pode ser realizada de forma homogénea, aleatória, tendo por base as dificuldades dos alunos e os seus interesses; (iv) o trabalho em tarefas adequadas e desafiantes para si. O professor deve, assim, procurar garantir que cada aluno considere o seu processo de aprendizagem interessante, ao mesmo tempo que o guia nesse processo. No entanto, é importante referir que “a diferenciação não pressupõe tarefas diferentes para cada aluno, mas apenas uma gestão flexível e adequada dos desafios a propor aos alunos . . . permitindo que os vários tipos de alunos possam entender o processo de aprendizagem como um processo significativo e gratificante” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 21) e, por fim, (v) alunos e professores como colaboradores no processo de aprendizagem. Desta forma, o professor proporciona tarefas adequadas a cada aluno, fornecendo *feedback* aos discentes relativamente ao seu desempenho, tendo em consideração os comentários e opiniões dos alunos (Tomlinson & Allan, 2002).

#### **7.4.4. Estratégias que facilitam a realização de práticas de diferenciação pedagógica**

O professor constitui-se como um facilitador do ensino diferenciado (Heacox, 2006). Como tal, existem estratégias passíveis de serem adotadas por este que facilitam a dinamização de um ensino diferenciado.

Em conformidade, Tomlinson e Allan, (2002) afirmam que a forma de organizar os alunos (ex: em grupos de interesse, pares coletivamente), tarefas elaboradas pelo professor, tendo por apoio as informações recebidas pelo aluno e formas alternativas de avaliação, são algumas das estratégias que podem ser utilizadas pelos docentes. Heacox (2006) menciona outras estratégias como oferecer aos alunos a possibilidade de poderem escolher o que pretendem estudar e os respetivos produtos que permitem demonstrar as suas aprendizagens (não excluindo a ideia de que o professor pode

decidir, por vezes, quais as atividades mais indicadas para os alunos realizarem), utilizar o tempo concedido para a realização de uma atividade de forma adequada a cada aluno ou conceder mais tempo de instrução a alguns alunos que necessitem.

Estas estratégias constituem-se, desta forma, como alguns exemplos de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores tendo por fim o aprimoramento do processo de aprendizagem dos alunos.

#### **7.4.5. O que é possível diferenciar?**

Na perspetiva de Heacox, 2006 e Tomlinson e Allan, 2002, os elementos do currículo que podem ser diferenciados são três, a saber: (i) conteúdos; (ii) processos e (iii) produtos. No que diz respeito ao primeiro aspeto, estes podem ser definidos como os “factos, conceitos, generalizações ou princípios, atitudes ou competências relacionados com uma disciplina, bem como os materiais que permitem aceder a esses elementos” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 21). Assim, os conteúdos correspondem ao “o quê” e podem ser diferenciados através de um distinto enfoque em conteúdos, conceitos ou processos ou através de um nível de complexidade destes elementos. Exemplo deste tipo de diferenciação pedagógica será permitir aos alunos que apresentem dificuldades a utilização de materiais manipuláveis numa aula de Matemática.

No que respeita aos processos, estes podem ser circunscritos como “a forma como o aluno atribui significado a algo, compreende e detém os conteúdos” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 22). Desta forma, os processos caracterizam-se por ser o “como” os alunos adquirem determinada competência. O professor pode, assim, diferenciar este aspeto utilizando um processo mais complexo ou mais simples aquando das questões de aprendizagem. Um exemplo deste tipo de diferenciação ocorre quando um professor divide os seus alunos (tendo em conta os seus interesses) e lhes pede para avaliarem a versão de uma história.

Por fim, no que diz respeito aos produtos, estes estão relacionados com “os itens que um aluno pode usar para demonstrar aquilo que aprendeu, compreendeu e é capaz de fazer em resultado de um prolongado período de estudo” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 23). Assim, exemplos de produtos podem ser portfólios de trabalho ou um teste (elementos palpáveis), um diálogo ou debate (elementos verbais) ou uma peça de teatro ou uma dança (elementos de ação).

#### **7.4.6. Constrangimentos a uma prática de diferenciação pedagógica**

Quando o docente se propõe implementar um ensino diferenciado na dinamização das suas aulas, podem surgir constrangimentos a estas práticas. Pires (2001) e Heacox (2006) identificam como as principais dificuldades (i) a extensão do currículo, sendo possível referir que a extensão do currículo leva à necessidade de diferenciar um alargado número de conteúdos e competências; (ii) as orientações, a nível nacional e das impostas pelas respetivas instituições escolares, relativamente aos conteúdos e competências que todos os alunos devem dominar. Os professores enfrentam, assim, a dificuldade em diferenciar orientações homogêneas por entidades superiores; (iii) a ausência de ou insuficiência de recursos humanos ou materiais, (v) o tempo necessário para planificar um ensino diferenciado, uma vez que, fruto da atividade do professor, a diferenciação pedagógica das suas práticas podem constituir-se como uma exigência de trabalho adicional; (vi) a necessidade de explicar aos pais em que consiste um ensino diferenciado, pois os pais podem manifestar preocupação relativamente ao trabalho diferenciado que cada aluno desempenha e, por fim, (vii) a necessidade de explicar aos alunos as diferenças entre o trabalho que estes realizam, uma vez que, à semelhança do que acontece com os pais, os alunos podem sentir-se injustiçados quando procedem à comparação entre o trabalho que desenvolvem e o do seus colegas.

#### **7.4.7. Alguns estudos sobre a diferenciação pedagógica**

Existem, ainda, poucos estudos realizados no contexto nacional e internacional com incidência sobre os processos de diferenciação pedagógica. Não obstante, de entre estes, é possível enumerar alguns que nas suas conclusões, nos reenviam para a necessidade de implementação de práticas de diferenciação no ensino. David e Hunt e Fisher et. al., (citados por Tomlinson & Allan, 2002) afirmam que uma aprendizagem mais eficaz ocorre quando o professor apresenta uma tarefa adequada ao desenvolvimento do aluno. Pelo seu lado, Miller, Gayfer e Binham (citados por Tomlinson & Allan, 2002) afirmam que quando os alunos são organizados por grupos de nível o seu desempenho é superior aos que são organizados de acordo com um único nível. Por sua vez, Andersen e Pavam (citados por Tomlinson & Allan, 2002),

demonstram que quanto mais tempo os alunos se encontram inseridos em contextos que promovem práticas de diferenciação pedagógica, melhor são os seus desempenhos. Não obstante, todos esses estudos têm vindo a dar contributos úteis para a prática docente, assim como para a compreensão da importância da adoção de práticas de diferenciação para o sucesso dos alunos.

## **8. METODOLOGIA**

Apresentado o quadro conceptual que sustenta o estudo, assume-se, no presente capítulo, a necessidade de explicitar a problemática, as questões e os objetivos de estudo, assim como as opções metodológicas adotadas, especificando o tipo de estudo, as técnicas de recolha e tratamento de dados. Por fim, preconiza-se a caracterização da amostra e a enunciação dos princípios éticos adotados durante o processo de investigação.

### **8.1. Problemática e questões de estudo**

Atualmente, alunos de múltiplos *backgrounds*, com as mais diversas competências e interesses, partilham o mesmo espaço dentro da sala de aula. Não obstante, todos “têm o direito de esperar professores interessados que estejam dispostos a aceitar os estudantes tal como eles são, conduzindo-os ao longo de percursos de aprendizagem, o mais longe e o mais rápido possível” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 12). Para tal, o recurso a uma pedagogia diferenciada constitui-se como uma forma de resposta a este desafio.

No entanto, a necessidade de “mudar de um ensino abrangente, estilo “tamanho único”, para um ensino que possa estimular a aprendizagem de toda uma geração de alunos com desempenhos academicamente diversificados, permanece ainda um mistério dentro de um mistério” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 8). Neste sentido, estudar as conceções e as práticas pedagógicas de futuros docentes e de professores torna-se essencial.

Em conformidade, surge, assim, a problemática, isto é, “a pergunta ou afirmação que estrutura finalmente o trabalho, os conceitos fundamentais e as ideias gerais que inspirarão a análise” (Quivy & Campenhoudt, 2017, p. 90). *Quais as perspetivas sobre conceções e práticas de diferenciação pedagógica de estudantes da formação inicial de*

*professores e de atuais docentes?* A presente problemática contém em si os três critérios identificados por Sousa e Baptista, 2011; Coutinho, 2013; Haro et al., 2016 e Quivy e Campenhoudt, 2017, a saber: a clareza, a exequibilidade e a pertinência da mesma. No que diz respeito ao primeiro aspeto, é possível referir que a questão não se presta a confusões, sendo, por isso, precisa. Relativamente ao segundo critério, é possível afirmar que a investigação é realista, uma vez que tem em consideração os recursos disponíveis para a realizar. No que concerne o último critério, é possível afirmar que o problema definido é relevante, dada a importância do mesmo no contexto das práticas de ensino numa escola que se pretende inclusiva.

Com efeito, estabeleceram-se, posteriormente, as questões da investigação, isto é, as “perguntas básicas a que se pretende dar resposta no decorrer da investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p. 27): (i) O que é a diferenciação pedagógica?; (ii) Quais as concepções de estudantes da formação inicial de professores e atuais docentes sobre a diferenciação pedagógica?; (iii) Quais as práticas de diferenciação pedagógica enunciadas por estudantes da formação inicial de professores e atuais docentes? e (iv) Que relações existem entre as concepções e as práticas de diferenciação pedagógica de estudantes da formação inicial de professores e atuais docentes?

Por último, importa, igualmente, apresentar as razões que levaram a investigadora a abordar este tema. Para tal, teve-se em consideração a motivação pessoal da investigadora em abordar uma temática atual, que emerge de uma dificuldade observada na práticas dos OC em ambos os ciclos. Dificuldade essa que pode ter consequências nas aprendizagens dos alunos e que coloca em risco o próprio conceito de escola inclusiva. Do mesmo modo, contribuíram, ainda, para a escolha deste tema as competências da investigadora para o manuseio da informação relacionada com a temática, os constrangimentos ao nível de recursos humanos, físicos, financeiros e o tempo disponível para a realização da investigação, assim como o valor académico da mesma.

### **8.1.1. Objetivo geral**

Identificada a problemática e as questões de estudo, afigura-se, agora, pertinente identificar o objetivo geral do estudo. Neste sentido, configura-se como objetivo geral (i) Estudar as concepções e práticas dos professores e de estudantes da formação inicial de professores sobre os processos de diferenciação pedagógica.

### **8.1.2. Objetivos específicos**

Explicitado o objetivo geral do estudo, preconiza-se a necessidade de enunciar os objetivos específicos, ou seja, os que nos “permitem o acesso gradual e progressivo aos resultados (Sousa & Baptista, 2011, p. 26). Neste sentido, identificaram-se como objetivos específicos os seguintes: (i) Caracterizar as concepções de estudantes da formação inicial e de professores do 1.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica; (ii) Identificar as práticas de diferenciação pedagógica enunciadas por professores e (iii) Comparar as concepções dos estudantes (futuros docentes) e dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica e iv) Comparar as concepções dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas que enunciam.

## **8.2. Opções metodológicas**

Estabelecidos os objetivos do presente estudo, apresentam-se, nesta secção do trabalho, as opções metodológicas utilizadas no percurso de investigação. Assim, será explicitada a natureza do estudo e as técnicas de recolha e tratamento de dados. Por fim, proceder-se-á à caracterização da amostra e à enunciação dos princípios éticos que guiaram a investigação.

### **8.2.1. Natureza do estudo**

A etapa da escolha da metodologia apresenta-se como uma das mais importantes de toda a investigação, uma vez esta permite ao investigador estruturar a sua investigação (Sousa & Baptista, 2011).

Neste sentido, para a realização do presente estudo, procedeu-se à adoção de uma metodologia qualitativa.

### **8.2.2. Técnicas de recolha de dados**

No entender de Haro et al. (2016), “o tipo de estudo científico escolhido determina a natureza dos dados a serem recolhidos, as análises que terão de ser feitas sobre esses dados e o significado e a aplicabilidade dos resultados” (p. 34). Como tal, para a recolha de dados, e em função dos objetivos da pesquisa, privilegiou-se o inquérito por questionário. Este instrumento permitiu, assim, recolher informação de acordo com os objetivos traçados para a investigação.

No que diz respeito à estrutura do instrumento, é possível acrescentar que este se encontra dividido em três partes distintas, a saber: uma primeira, na qual se procede à caracterização dos inquiridos, uma segunda, na qual os inquiridos devem responder a questões que procuram compreender as suas conceções sobre práticas pedagógicas e, por fim, uma última parte, na qual se pretende avaliar as práticas de ensino diferenciado dos inquiridos. Importa referir que as questões apresentadas são, maioritariamente, do tipo fechado e que na segunda parte do questionário existem perguntas construídas com recurso a uma escala de Likert (correspondendo 1 a discordo totalmente; 2 a discordo parcialmente; 3 a indeciso; 4 a concordo parcialmente e 5 a concordo totalmente). Na terceira, e última parte, foi utilizada uma tabela de frequência (correspondendo 1 a nunca; 2 a raramente; 3 a às vezes, 4 a muitas vezes e 5 a sempre) – cf. Anexo J.

A elaboração do instrumento teve por base uma adaptação de um outro questionário já criado (cf. Anexo K) e utilizado em estudo análogo, pelos referenciais teóricos sobre a temática. Após a conclusão do questionário, este foi testado por um grupo de professores, de forma a avaliar a simplicidade e brevidade, precisão, clareza, imparcialidade e discrição das questões (Haro et al., 2016; Quivy & Campenhoudt, 2017).

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

De salientar, por fim, que a recolha dos dados foi realizada entre 27 de abril e 22 de junho de 2018.

### 8.2.3. Técnicas de tratamento de dados

Para a realização da análise de dados recolhidos através dos questionários, recorreu-se ao *Software Statistical Package for Social Sciences v25*.

No sentido de conferir a validade dos dados, seguiu-se as sugestões de Sousa e Baptista (2011) e procedeu-se à realização do teste de Alpha de Cronbach, com o objetivo de aferir a confiabilidade dos dados.

No que respeita aos dados sobre as concepções dos estudantes da formação inicial, obteve-se como valor .70 (cf. Anexo L). Relativamente às suas práticas, obteve-se como valor -.29. Este valor, sendo negativo, viola as suposições do modelo de confiabilidade (cf. Anexo M). Por esta razão, optou-se por, no capítulo de apresentação dos resultados, apenas comparar as concepções dos estudantes da formação inicial de professores com as concepções de atuais professores.

Por sua vez, no que concerne os dados relativamente às concepções de professores, obteve-se como valor .71 (cf. Anexo N). Relativamente às práticas dos docentes, obteve-se como valor .68 (cf. Anexo O). Assim, é possível referir que quanto ao grau de consistência interna os valores .70, .71 e .68 são, embora maioritariamente baixos, razoáveis.

Posteriormente, procedeu-se à análise descritiva dos dados e à análise de relações entre variáveis, com recurso a diferentes testes. Para uma escolha mais rigorosa dos testes a aplicar, procedeu-se, previamente, à análise da distribuição das variáveis dependentes em estudo, constatando-se a existência de distribuição normal/simétrica ( $z \leq 1,96$ ) em todas as variáveis (cf. Anexo P). Assim, nos estudos realizados utilizaram-se testes paramétricos.

As análises comparativas relativas à diferenciação pedagógica foram realizadas sempre entre os dois grupos de resposta (alunos e professores), sendo, por isso, realizado o teste paramétrico Teste-T para comparação das médias entre os dois grupos – cf. Anexo Q.

Para o estudo da análise da associação entre as concepções e as práticas de diferenciação pedagógica dentro do grupo de professores utilizou-se o teste de associação – Coeficiente de Correlação de Pearson – cf. Anexo R.

Em todos os testes realizados, utilizou-se o nível de significância de 5% ( $p \leq .05$ ). Considerou-se a média dos grupos como significativamente diferente quando o valor de

significância apresentado foi inferior ou igual a 0.05.

### **8.3. Caracterização da amostra**

Participaram neste estudo, 41 estudantes da formação inicial de professores (35 do sexo feminino e 6 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 21 e os 35 anos. Todos os inquiridos realizaram o seu último estágio no distrito de Lisboa e, do mesmo modo, todos frequentavam o 2.º ano do mestrado numa instituição de ensino superior politécnico (Escola Superior de Educação de Lisboa) – cf. Anexo S.

No que respeita aos professores, participaram no estudo 51 docentes (47 do sexo feminino e 4 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 25 e os 60 anos. De destacar que todos os inquiridos são professores que desempenham as suas funções docentes no 1.º CEB. Os inquiridos são dos mais diversos distritos do país, com destaque para Lisboa (35,3 %) e Faro (13,7 %). No que respeita às habilitações académicas, 76,5 % dos inquiridos são licenciados, 19,6 % são mestres e 3,9 % possuem bacharelato. Destes 51 docentes, 86,3 % lecionam em escolas públicas e 13,7 % em escolas privadas – cf. Anexo T.

### **8.4. Princípios éticos do processo de investigação**

Quando se realiza uma investigação, existem alguns princípios éticos que são precisos ter em consideração. Neste sentido, a investigação realizada foi desenvolvida tendo em consideração os princípios éticos mencionados na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Baptista, 2014) e os princípios mencionados por Sousa e Baptista, 2011, a saber: (i) o dever de informar os participantes sobre a investigação que se vai desenvolver; (ii) proteger os inquiridos que participem no estudo contra eventuais danos ou prejuízos que advenham dos resultados da investigação; (iii) solicitar a autorização dos inquiridos para a divulgação dos dados; (iv) garantir aos inquiridos a confidencialidade e o anonimato dos dados; (v) facultar a possibilidade aos inquiridos de desistirem a qualquer momento do processo de investigação e, por fim, (vi) informar os inquiridos sobre a divulgação dos resultados.

## **9. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Caracterizada a metodologia, é chegada a altura de apresentar os resultados do estudo. Neste sentido, procede-se à apresentação das respostas aos objetivos específicos delineados anteriormente.

### **9.1. Concepções dos estudantes da formação inicial sobre os processos de diferenciação pedagógica**

Com vista a caracterizar as concepções dos estudantes da formação inicial sobre os processos de diferenciação pedagógica, procedeu-se à divisão da temática em três subtemas, nomeadamente: (i) o conceito de diferenciação pedagógica; (ii) a pertinência da diferenciação pedagógica e (iii) os constrangimentos do processo de diferenciação pedagógica.

#### **9.1.1. Conceito de diferenciação pedagógica**

No que diz respeito às concepções dos estudantes da formação inicial, relativamente ao conceito de diferenciação pedagógica, é possível referir que a maioria dos inquiridos acredita que a diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum ( $\bar{X} = 4,6$ ). No entanto, os estudantes concordam parcialmente com a ideia de que a diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais ( $\bar{X} = 4,2$ ). Não obstante, os inquiridos revelam-se indecisos relativamente à preposição que afirma que a diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos ( $\bar{X} = 3,7$ ) – cf. Anexo U.

#### **9.1.2. Pertinência dos processos de diferenciação pedagógica**

No que se relaciona com as concepções dos estudantes da formação inicial de professores relativamente à pertinência dos processos de diferenciação pedagógica, é possível referir que estes concordam em elevado grau com a afirmação de que a diferenciação pedagógica permite aos professores adequar melhor os processos de

ensino às características e necessidades dos alunos ( $\bar{X} = 4,9$ ). Do mesmo modo, os alunos demonstram uma concordância elevada com as proposições que indicam que a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos terem sucesso ( $\bar{X} = 4,7$ ) e que a diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares ( $\bar{X} = 4,7$ ). No entanto, os estudantes concordam, igualmente, em elevado grau que a diferenciação é dispensável nas áreas artísticas e da educação física ( $\bar{X} = 4,6$ ). Do mesmo modo, os estudantes concordam, ainda, que em algumas turmas não se justifica diferenciar processos de diferenciação pedagógica ( $\bar{X} = 4,4$ ). Por fim, é possível, referir que os estudantes da formação inicial se demonstram indecisos ( $\bar{X} = 3,9$ ) relativamente à afirmação de a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica ser importante, mas não fundamental para os alunos obterem sucesso escolar – cf. Anexo U.

### **9.1.3. Constrangimentos à implementação do processo de diferenciação pedagógica**

No que diz respeito aos constrangimentos à implementação de processos de diferenciação pedagógica, os estudantes da formação inicial de professores concordam em elevado grau com as afirmações de que diferenciação pedagógica exige do professor um profundo conhecimento dos alunos ( $\bar{X} = 4,9$ ); que a prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente ( $\bar{X} = 4,2$ ); que a diferenciação pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos da mesma forma ( $\bar{X} = 4,2$ ) e que a inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica ( $\bar{X} = 4,0$ ).

Por outro lado, os alunos revelam-se indecisos relativamente às afirmações que indicam que as orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica ( $\bar{X} = 3,9$ ), que o elevado número de alunos da turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica ( $\bar{X} = 3,6$ ) e que embora se diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios ( $\bar{X} = 3,6$ ) – cf. Anexo U.

## **9.2. Concepções de professores do 1.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica**

Caracterizadas as concepções dos alunos da formação inicial, importa agora caracterizar as concepções de professores do 1.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica. Para tal, procedeu-se, à semelhança do que foi feito para a caracterização das concepções dos alunos, à divisão do tema em três subtemas, nomeadamente: (i) o conceito de diferenciação pedagógica; (ii) pertinência dos processos de diferenciação pedagógica e (iii) constrangimentos à implementação de processos de diferenciação pedagógica.

### **9.2.1. Conceito de diferenciação pedagógica**

No que diz respeito ao conceito de diferenciação pedagógica, os docentes concordam, em elevado grau, com a afirmação de que a diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessíveis, a todos, o currículo comum ( $\bar{X} = 4,2$ ). No entanto, quanto às afirmações que referem que a diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais ( $\bar{X} = 3,8$ ) e que a diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos ( $\bar{X} = 3,2$ ), os docentes demonstram-se indecisos – cf. Anexo V.

### **9.2.2. Pertinência dos processos de diferenciação pedagógica**

Relativamente às afirmações que pretendiam aferir as concepções dos docentes quanto à pertinência dos processos de diferenciação pedagógica, os inquiridos concordam que a diferenciação permite aos professores adequar melhor o ensino às características e necessidades dos alunos ( $\bar{X} = 4,4$ ). No entanto, quando questionados se a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso ( $\bar{X} = 3,9$ ), se a diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares ( $\bar{X} = 3,8$ ) e se a diferenciação é dispensável nas áreas artísticas e da educação física ( $\bar{X} = 3,8$ ), os docentes mostraram-se indecisos.

Do mesmo modo, mostraram-se, igualmente, indecisos relativamente às preposições que afirmam que em algumas turmas não se justifica diferenciar processos

de ensino-aprendizagem ( $\bar{X} = 3,5$ ), que a diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam tarefas antes do tempo previsto ( $\bar{X} = 3,5$ ) e que a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar ( $\bar{X} = 3,3$ ) – cf. Anexo V.

### **9.2.3. Constrangimentos ao processo de diferenciação pedagógica**

No que diz respeito aos constrangimentos ao processo de diferenciação pedagógica, os docentes concordam que a diferenciação pedagógica exige do professor um profundo conhecimento dos alunos ( $\bar{X} = 4,3$ ), que o elevado número de alunos da turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica ( $\bar{X} = 4,3$ ), que a prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente ( $\bar{X} = 4,1$ ) e que a diferenciação pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos da mesma forma ( $\bar{X} = 4,0$ ).

Por outro lado, os docentes demonstram-se indecisos se as orientações da instituição/agrupamento ( $\bar{X} = 3,6$ ) e a inexistência de um professor de apoio educativo na turma ( $\bar{X} = 3,6$ ) se podem constituir como constrangimentos à diferenciação pedagógica. Do mesmo modo, os docentes consideram-se, ainda, indecisos se o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios ( $\bar{X} = 3,4$ ) – cf. Anexo V.

### **9.3. Práticas de diferenciação pedagógica enunciadas por professores**

Antes de se proceder à caracterização das práticas de diferenciação pedagógica, considera-se pertinente, primeiramente, justificar o porquê de não se caracterizar, igualmente, as práticas enunciadas pelos estudantes. Esta situação relaciona-se com os resultados, apresentados anteriormente, relativamente ao teste de confiabilidade realizado relativamente às práticas dos estudantes. Os resultados levam-nos a colocar a hipótese de que estudantes tenham indicado como resposta, não o seu entendimento do que deveriam ser práticas de diferenciação com os alunos, mas sim as práticas observadas nos OC onde se encontravam a realizar o estágio. Outra razão

possível para explicar esta discrepância de resultados, relaciona-se com a impossibilidade de os estudantes da formação inicial terem tido ainda tempo para desenvolver práticas de diferenciação pedagógica. Por fim, conjetura-se que os alunos, apesar de, em termos globais, apresentarem concepções mais elevadas do que a dos professores, ainda não foram capazes de as colocar em prática. Como tal, podem ter respondido aos itens do questionário de forma aleatória.

Apresentada a razão que justifica o porquê de não se apresentarem as práticas relativas aos estudantes, procede-se, agora, à identificação das práticas de diferenciação pedagógica enunciadas por professores.

Neste sentido, é possível referir que os docentes frequentemente adaptam o tempo de realização de atividades/tarefas às características individuais dos alunos. ( $\bar{X} = 4,0$ ).

Por sua vez, é possível verificar que os docentes afirmam que às vezes promovem o trabalho a pares entre alunos ( $\bar{X} = 3,8$ ), privilegiam a avaliação formativa ( $\bar{X} = 3,8$ ), identificam objetivos de aprendizagens diferentes para todos os alunos ( $\bar{X} = 3,6$ ), concedem o mesmo tempo de realização de atividades para todos os alunos ( $\bar{X} = 3,6$ ), avaliam de forma diferente os alunos para serem mais justos ( $\bar{X} = 3,3$ ), avaliam os alunos todos da mesma forma para serem mais justos ( $\bar{X} = 3,3$ ), identificam os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos ( $\bar{X} = 3,1$ ) e privilegiam a avaliação sumativa ( $\bar{X} = 3,1$ ).

Por outro lado, os inquiridos afirmam raramente proporem atividades/tarefas de aprendizagem iguais para todos os alunos ( $\bar{X} = 2,9$ ), privilegiarem o trabalho coletivo em sala de aula ( $\bar{X} = 2,5$ ) e proporem atividades/tarefas diferentes para alguns alunos ( $\bar{X} = 2,2$ ) – cf. Anexo W.

#### **9.4. Comparação entre as concepções dos estudantes (futuros docentes) e dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica**

Caracterizadas as concepções de estudantes da formação inicial e de atuais professores, afigura-se, nesta instância, importante proceder à comparação entre estas. Neste sentido, a análise dos resultados revela diferenças estatisticamente significativas nas médias das respostas dadas, com resultados superiores no grupo de estudantes,

nas questões relativas às concepções de que a diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais (G1\_P3), que a diferenciação pedagógica permite aos professores adequar melhor o ensino às características e necessidades dos alunos (G1\_P8), que a inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica (G1\_P13) e que a diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum (G1\_P17) ( $p < .01$ ). Também é possível observar na tabela 1 – cf. Anexo X – valores significativos mais elevados no grupo de estudantes, nas questões que afirmam que a diferenciação pedagógica exige do professor um profundo conhecimento dos alunos (G1\_P6) e que a diferenciação pedagógica é dispensável nas áreas artísticas e da educação física (G1\_P9). Do mesmo modo, os resultados apresentados demonstram diferenças altamente significativas com superioridade para o grupo de estudantes, nas questões que afirmam que a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar (G1\_P2), que em algumas turmas não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem (G1\_P4) e que a diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas (G1\_P15) – cf. Anexo X.

## **9.5. Professores do 1.º CEB: das concepções às práticas de diferenciação pedagógica**

Comparados os resultados das concepções entre estudantes da formação inicial e atuais docentes, importa, agora, proceder à comparação entre as concepções dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas que estes enunciam.

Neste seguimento, 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 R.

A correlação encontrada entre as concepções (score total) e as práticas (score total) é de .45 com uma probabilidade associada de  $p = .001$ . Trata-se, assim, de uma correlação positiva estatisticamente significativa ( $p < .05$ ), que permite dizer que quanto

maior concordância com concepções adequadas sobre diferenciação pedagógica, maiores são as suas referências a práticas de diferenciação.

## **10. CONCLUSÕES DO ESTUDO**

Apresentados os resultados do estudo, importa agora identificar as principais conclusões a que a presente investigação permitiu chegar.

Desta forma, foi possível concluir que os estudantes da formação inicial, apesar de evidenciarem algumas contradições nas suas concepções no que diz respeito ao conceito de diferenciação pedagógica (uma vez que consideram que esta consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum e, simultaneamente, acreditam que a diferenciação passa por desenvolver um trabalho principalmente com alunos com necessidades educativas especiais), apresentam concepções mais aproximadas ao que é defendido pelos autores, uma vez que consideram, que um ensino diferenciado permite adequar melhor o processo de ensino às características e necessidades dos alunos e que este é fundamental para todos os alunos alcançarem o direito ao sucesso.

Por sua vez, no que respeita aos atuais docentes, foi possível concluir que o conceito e a pertinência da diferenciação pedagógica não são claros para estes, uma vez que os inquiridos se mostraram indecisos relativamente à maioria das afirmações relativas a estes aspetos.

Assim, é possível concluir que as concepções dos estudantes da formação inicial são mais aproximadas do conceito e pertinência de diferenciação pedagógica do que a dos professores. Para justificar estes resultados, pensa-se, poder concorrer, o facto de os estudantes serem confrontados com estes referenciais teóricos no âmbito de algumas unidades curriculares durante a formação inicial. Por sua vez, a pouca valorização do ensino diferenciado na profissão do professor, por exemplo, nos documentos normativos, pode justificar a posição dos professores sobre estes processos. Este é, igualmente, um bom indicador de que os estudantes possam vir a desenvolver práticas de diferenciação no ensino, futuramente.

Relativamente às práticas dos docentes, foi possível concluir que os inquiridos demonstraram que, por vezes, realizam práticas que promovem a diferenciação pedagógica. Apesar da frequência na realização deste tipo de práticas não ser muito elevada, quando comparadas as concepções destes profissionais com as práticas que

enunciam, foi possível concluir que quanto maior a concordância adequada sobre os conceitos e pertinência de diferenciação pedagógica, maiores foram as suas referências a práticas de diferenciação.

Com efeito, os tempos de mudança exigem que, hoje em dia, os docentes assumam um novo papel em contexto escolar com vista a dinamizar um processo de ensino-aprendizagem diferenciado (Heacox, 2006). Desta forma, a formação inicial de professores pode configurar-se como uma forma de eficazmente mudar a prática docente, futuramente (Tomlinson & Allan, 2002).

### **10.1. Constrangimentos e limitações do estudo**

Apresentadas as principais conclusões do estudo, torna-se igualmente essencial identificar os principais constrangimentos e limitações do estudo. Neste sentido, o principal constrangimento encontrado prende-se com a impossibilidade recolher dados relativos às práticas dos estudantes, experimentadas em contextos de estágio. Por consequente, este constrangimento traduziu-se numa limitação do estudo, uma vez que não foi possível realizar a comparação entre as práticas enunciadas pelos estudantes com a dos professores.

É igualmente importante referir como limitação do estudo, o reduzido número da amostra (estudantes da formação inicial e atuais professores), limitando, assim, a representatividade das populações em análise.

Do mesmo modo, o diminuto número de referenciais teóricos e estudos realizados sobre a temática e a reduzida experiência da investigadora relativamente ao processo investigativo, podem ter contribuído para as limitações do presente estudo.

Teria sido interessante, no sentido de aprofundar os dados do estudo ter tido a possibilidade de observar as práticas docentes.

### **10.2. Recomendações para estudos futuros**

Identificados os principais constrangimentos e limitações da presente investigação, afigura-se importante apontar pistas para estudos futuros. Neste sentido, seria interessante realizar um novo estudo, incluindo as práticas dos estudantes, para que, posteriormente, fosse possível compará-las com as de atuais docentes. Do mesmo

modo, seria, igualmente, pertinente realizar o mesmo estudo incluindo na amostra professores do 2.º CEB e a possibilidade de observar as práticas pedagógicas dos inquiridos.

## **11. 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 para o desenvolvimento das minhas competências profissionais. Do mesmo modo, considero fundamental identificar os aspetos significativos que posso melhorar no exercício da profissão docente. Esta reflexão é fulcral, pois constitui-se como o cerne que permite o meu desenvolvimento profissional, uma vez que, ao refletir sobre a prática, o docente procura a resposta aos problemas que vai encontrando ao longo do seu percurso e novas soluções para que as suas práticas avancem sempre no sentido de melhorar a sua ação. (Alarcão, 2013).

Neste sentido, importa referir que a prática pedagógica em 1.º e 2.º CEB configurou-se, principalmente, como um tempo de aprendizagem, uma vez que me foi permitido o confronto entre a teoria (conferida pela Escola Superior de Educação de Lisboa ao longo de, sensivelmente, cinco anos) e a prática, nos contextos de estágio. Confronto esse que, naturalmente, foi, por vezes, tumultuoso, caracterizado por dúvidas e dificuldades. No entanto, a aprendizagem surge quando as adversidades assomam e precisam de ser ultrapassadas.

Do mesmo modo, a prática pedagógica ajudou-me na construção da minha identidade enquanto futura profissional da educação. Ao ter o ensejo de poder observar práticas de orientadores cooperantes e, posteriormente, assumir a gestão das aulas, recorrendo a diferentes modelos de ensino, foi possível vivenciar, em primeira mão, as vantagens e desvantagens das abordagens utilizadas.

No que diz respeito a este tópico, gostaria de destacar os resultados que foram possíveis observar através da implementação de práticas que privilegiaram o trabalho cooperativo, em ambos os contextos. Este revelou-se uma estratégia que permitiu amenizar as situações de competição excessiva e segregação entre alguns pares nos grupos com os quais desenvolvi a prática e, na minha opinião, tornou-se uma nova e melhor forma de abordagem dos conteúdos, por oposição ao método expositivo. Freitas (citado por Fernandes, 1997) corrobora este pensamento afirmando que “a

aprendizagem cooperativa é, sem dúvida, um método eficaz que se torna mais eficiente no ensino e na aprendizagem dos alunos comparativamente às aulas lecionadas no ensino tradicional” (p. 14). Acrescento, ainda, que considere que o trabalho cooperativo contribuiu, igualmente, para desenvolver competências sociais nos alunos.

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 como a comunicação, o desenvolvimento de espírito crítico, o levantamento de questões, a problematização, a análise de situações, capacidade de observação, o registo, a seleção e tratamento de informação e, até mesmo, a formulação de conclusões, competências intrínsecas às ciências sociais (Proença, 1989; Jimenez & Gaité, 1996). Estas são, naturalmente, capacidades necessárias ao exercício da profissão docente e devem, igualmente, ser estimuladas nos alunos (Dias & Hortas, 2006). Não obstante, considero que o maior contributo da investigação que realizei reside no despertar que ocorreu em mim relativamente à necessidade de utilizar práticas de diferenciação pedagógica. Atualmente, para uma escola de qualidade, torna-se imperativo promover uma escola para todos, reconhecendo as diferenças e atendendo às necessidades de cada um, uma vez que apenas assim poderemos verdadeiramente falar de uma escola inclusiva (Morgado, 2003).

Considero, ainda, importante referir que a profissão docente apresenta uma característica que me entusiasma, e que o próprio desenvolvimento da prática pedagógica confirmou, a saber: a possibilidade de um contínuo melhoramento profissional e pessoal. Nas palavras de Arends (1995):

Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções. Inicia-se com diferentes experiências que temos com os nossos pais; prossegue à medida que vamos observando professor após professor . . . Culmina, formalmente, com a formação profissional, mas continua nas experiências de ensino por que vamos passando ao longo da vida. (p.xv)

Neste sentido, preconiza-se a hipótese de nunca cessar a procura pelo aprimoramento da prática que futuramente poderei desempenhar. Ciente da minha responsabilidade, uma vez que “o que os professores fazem em sala de aula é, sem margem para dúvidas, o principal fator que determina a aprendizagem do aluno e que

nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem” (Lopes & Silva, 2011, p. vii), procurarei não me confinar à estagnação profissional.

Neste sentido, considero fundamental prosseguir o caminho iniciado, continuando com um investimento na partilha com futuros colegas de profissão, a eventualidade de integrar grupos de trabalho com colegas com problemas similares, no sentido de uma ulterior aprendizagem em colaboração com os meus pares através de processos reflexivos e investigativos.

Numa última nota, relativamente a toda a reflexão que o presente trabalho me levou a fazer, gostaria de recuperar as palavras de Dias (2007) que me relembram um dos porquês de me ter apaixonado por esta profissão:

a actividade docente envolve dimensões específicas e que se relacionam na formação de gerações capazes de se integrar e simultaneamente de mudar a sociedade onde vivem . . . compete à actividade do professor criar condições que ajudem a desenvolver competências que facilitem a integração das crianças e dos jovens na sociedade. (Dias, 2007, pp. 2-3)

O professor detém, assim, uma das mais importantes profissões, tendo a possibilidade de procurar instigar nos alunos a capacidade de serem cada vez mais conscientes, aptos a serem, por sua vez, cidadãos mais completos e habilitados a deslocarem-se no mundo, interpretando e integrando-o no seu próprio quadro de capacidades e valores.

Acredito que, como já referido anteriormente, o percurso que se avizinha não seja fácil, mas a evolução profissional e pessoal que esta profissão me proporciona fazem-me ter a certeza de que este é o caminho.

## REFERÊNCIAS

- Abreu, M. D. (2006). O tempo de estudo autónomo na aprendizagem da língua estrangeira: treinar, consolidar, aprofundar conhecimentos e competências. *Revista Escola Moderna*, 27, 38-51.
- Alarcão, I. (2013). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Lisboa: Porto Editora.
- Amado, J. e Freire, I. (2014). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado e J. Alves (Ed.), *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp 55-71). Porto: Universidade Católica Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Baptista, I. (2014). *Carta ética: instrumento de regulação ético-deontológica*. Consultado em <http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%B0TICA.pdf>
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Brás, J. (1998). O grupo: unidade funcional da inclusão. *Revista Horizonte*, 84, 4-8.
- Cabral, M., A. (2006). *A utilização de jogos no ensino de matemática* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil). Consultada em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96526>
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Carrilho, F. (2005). *Métodos e Técnicas de Estudo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Chousa, M. M. N. (2012). *Sala de aula inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa). Consultada em [http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2705/disserta%C3%A7%C3%A3o\\_MC.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2705/disserta%C3%A7%C3%A3o_MC.pdf?sequence=1)
- Christensen, C. M., Horn, M. B & Johnson, C.W. (2012). *Inovação na sala de aula. Como a inovação disruptiva muda a forma de aprender*. Brasil: Bookman.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Courela, C. & Oliveira, I. (2013). Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. *Interações*, 27, 97-117.

- Cubero, R. & Luque, A. (2004). Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Eds). *Desenvolvimento psicológico e educação - psicologia da educação escolar*. São Paulo: Artmed.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2008 - I Série*.  
Ministério da Educação, Lisboa.
- Dias, A. & Hortas, M. J. (2006). *Geografia, História e diversidade na construção da cidadania europeia*. Consultado em  
[http://www.academia.edu/31680066/Geografia\\_hist%C3%B3ria\\_e\\_diversidade\\_na\\_constru%C3%A7ao\\_da\\_cidadania\\_europeia](http://www.academia.edu/31680066/Geografia_hist%C3%B3ria_e_diversidade_na_constru%C3%A7ao_da_cidadania_europeia)
- Dias, A. (2007). Identidades e professores. História e sociedade. In *Pensar a educação*, pp. 33-42. Sintra: Associação de Professores de Sintra.
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4, 563-572.
- Ferreira, S. M. S. P. (2010). *Competências profissionais do docente em tempos de mudança* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro).  
Consultada em <http://hdl.handle.net/10773/3539>
- Fourez, G., Maingain, A. & Dufour, B. (2002). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gil, A. S. M. (2016). *A gestão da sala de aula na prevenção da indisciplina* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10362/19927>
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Haro, A. F., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., ...Costa, R. (2016). *Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Pactor.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hess R. e Weigand G. (1994). *La relation pédagogique*. Paris: Armand Colin.
- Jimenez, A., Gaite & Gaite, M. J. (1996). *Enseñar Geografía: de la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis.

- João, A. S. L. P. (2015). *A utilização do friso cronológico no ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultado em:  
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/7854>
- Ketele, J. M. (1999). A abordagem geral da recolha de informações. *Metodologia da recolha de dados* (pp. 11-44). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Marques, T. C. C. (2014). *A aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais: contributos do projeto curricular integrado* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia, Minho). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/30159>
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. ISPA: Lisboa.
- Niza, S. (2004). A acção de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. *Escola Moderna*, 21, 5.<sup>a</sup> série, 64-69.
- Niza, S. (2015). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, W., ... Nanzhao, Z. (1998). Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Paris: UNESCO.
- Pereira, A. B. S. (2011). *Promover a inclusão através de uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação* (Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10437/1610>
- Pires, J. (2001). Heterogeneidade e diferenciação. *Escola Moderna*, 12, 5.<sup>a</sup> série, 35-38.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Postic, M. (1990). *La relation éducative*. Paris: PUF.
- Proença, M. C. (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V (2017). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Serralha, F. L. T. R. P. (2007). *A socialização democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB* (Dissertação de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.14/1473>

- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Leitura: Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. I. L. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interacções*, 27, 283-304.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Porto: Editora Media XXI.
- 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.
- Xavier, E. S. (2010). O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico. *Antíteses*, 10(6), 1097-1112.

## **ANEXOS**

## Anexo A. Potencialidades e fragilidades da turma do 1.º CEB

Tabela 1

*Identificação das fragilidades e potencialidades da turma do 1.º CEB*

<b>Fragilidades da turma do 1.º CEB</b>	<b>Potencialidades da turma do 1.º CEB</b>
Fraca autonomia	Interesse por todas as áreas curriculares e bom desempenho nas mesmas
Fraca capacidade de cooperação	Grupo bastante participativo e com muita vontade de se expressar.

*Nota.* Tabela elaborada pela autora.

## **Anexo B. Exemplos de atividades desenvolvidas nas diferentes áreas no 1.º CEB**

Exemplos de atividades implementadas, com o objetivo de desenvolver competências de cooperação e autonomia, passaram pela necessidade de realizar sínteses de conteúdos através da elaboração de esquemas em grande grupo, com o apoio dos estagiários, para muitos dos conteúdos lecionados. Relativamente a este aspeto, considera-se importante referir que os esquemas permitem ao aluno sintetizar o conteúdo retratado nos textos de uma forma sequencial e mais perceptível para o mesmo. A este respeito, Carrilho (2005), salienta que “um esquema é uma síntese das ideias principais de um texto”, isto é, “a visualização de um esquema deve permitir aceder, de imediato, às suas linhas de força” (p. 88).

Durante a prática, para o primeiro objetivo delineado no PI, procedeu-se, ainda, à realização de atividades em grupo que promovessem a cooperação. Neste sentido, é possível realçar o trabalho em grupo ou a pares como fundamental na relação entre alunos, na medida em que este permitiu uma maior socialização entre os mesmos, investindo numa aprendizagem em aceitar e respeitar a opinião do outro, enriquecendo o trabalho com diferentes perspetivas (Slavin, 1995). Neste sentido, procurou-se ter em atenção o papel do docente neste processo, uma vez que “não basta que os alunos estejam juntos. É preciso que os professores intervenham sobre o grupo no sentido da inclusão” (Brás, 1998, p. 6). Assim sendo, para este tipo de dinâmicas, foram planificadas e colocadas em prática várias atividades.

No que concerne ao segundo objetivo, foram definidas duas estratégias principais: a implementação da rotina de Tempo de Estudo Autónomo e a implementação de jogos matemáticos. No que diz respeito a estas duas últimas estratégias definidas, é importante referir que, à exceção de uma vez, foi inexecutável a concretização de qualquer tipo de atividades associadas, pois foi impossível trabalhar nesse âmbito por motivos alheios à vontade do grupo que desenvolveu a prática.

Relativamente à disciplina de Português é possível destacar a realização de atividades de revisão de texto. Neste sentido, é importante referir que

revisão é uma atividade muito exigente, pois supõe o confronto entre duas representações: o texto que já existe e o texto pretendido, desdobrando-se o

escritor em leitor, imaginando a recepção pretendida do que escreveu . . . A revisão é, habitualmente, compreendida em três etapas: (i) um erro é detetado quando se toma consciência da inadequação entre a representação das intenções iniciais e o texto redigido; (ii) essa tomada de consciência leva à identificação do erro e à sua classificação; (iii) a modificação leva à alteração da superfície textual, depois de encontradas as formas de correção ajustadas. (Sousa, 2015, p.144).

Relativamente às atividades desenvolvidas em trabalho cooperativo, entre elas, é possível destacar tarefas em que os alunos realizavam uma pesquisa em casa e depois discutiam e tratavam a informação recolhida junto do seu grupo, assim como atividades em que a pesquisa e a tarefa eram totalmente feitas em espaço de sala de aula.

De destacar, ainda, a preocupação relativamente à diversidade de recursos utilizados, nomeadamente fichas-síntese, fichas de revisão e fichas de consolidação de conteúdos, que neste âmbito foram muito importantes, pois substituíam a rotina do manual e do caderno de atividades; o recurso a imagens, que permitiu aos alunos, associarem aquilo que liam a algo que o ilustrava. Remédio, citado por João (2015) salienta, neste sentido, a pertinência do uso de diferentes tipos de recursos audiovisuais que estimulem os alunos, pois “permitem despertar a curiosidade dos alunos, devido ao facto das aulas se tornarem menos rígidas e do impacto que as imagens causam junto dos mesmos.” (p.25). Destaca-se também o recurso a vídeos, que, mais do que imagens, permitem retratar uma linha “viva” de acontecimentos, o recurso a materiais manipuláveis (como por exemplo o recurso à balança na introdução às medidas de massa e capacidade) e o recurso ao *PowerPoint* como substituto do manual em várias sessões, permitindo uma abordagem mais dinâmica ao método expositivo.

## Anexo C. Avaliação das aprendizagens dos alunos no 1.º CEB

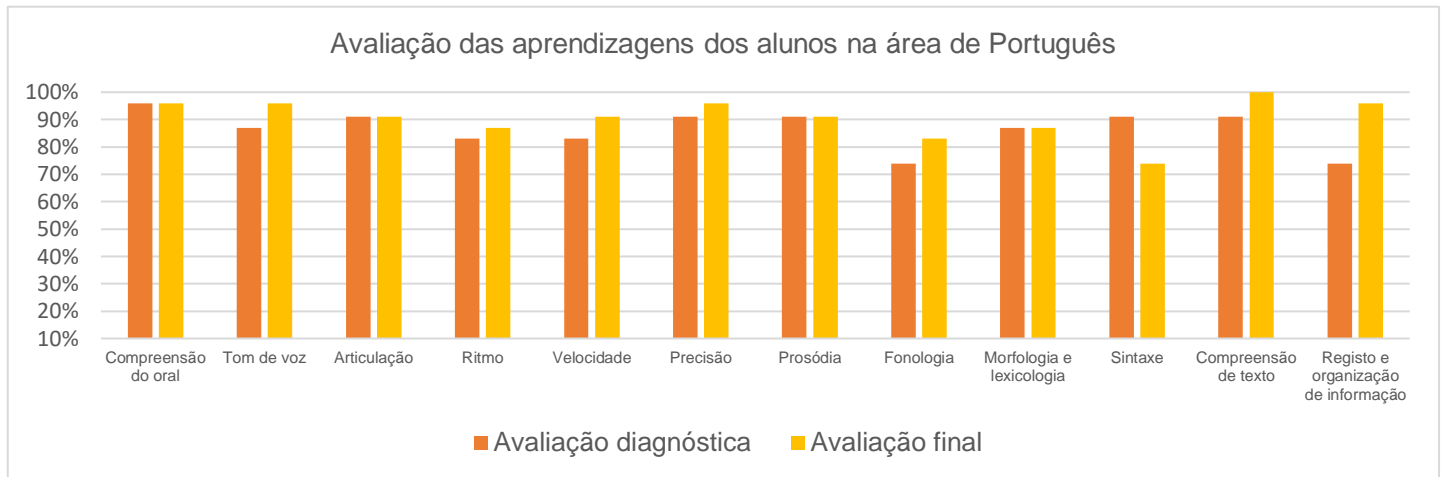


Figura 1. Avaliação das aprendizagens dos alunos na área de Português. Gráfico elaborado pela autora.

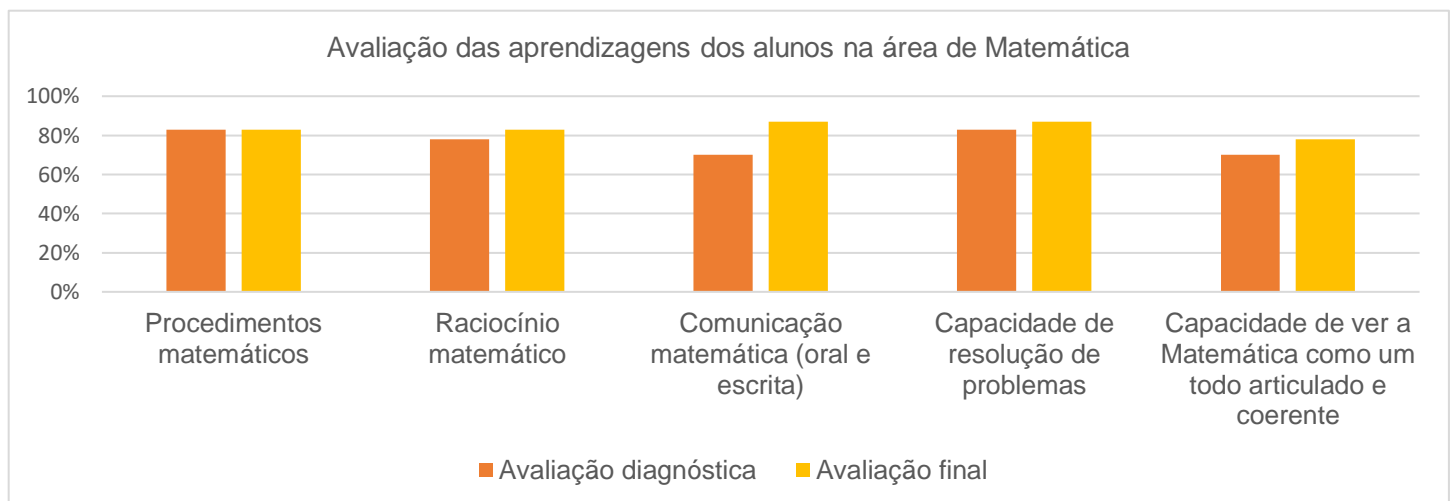
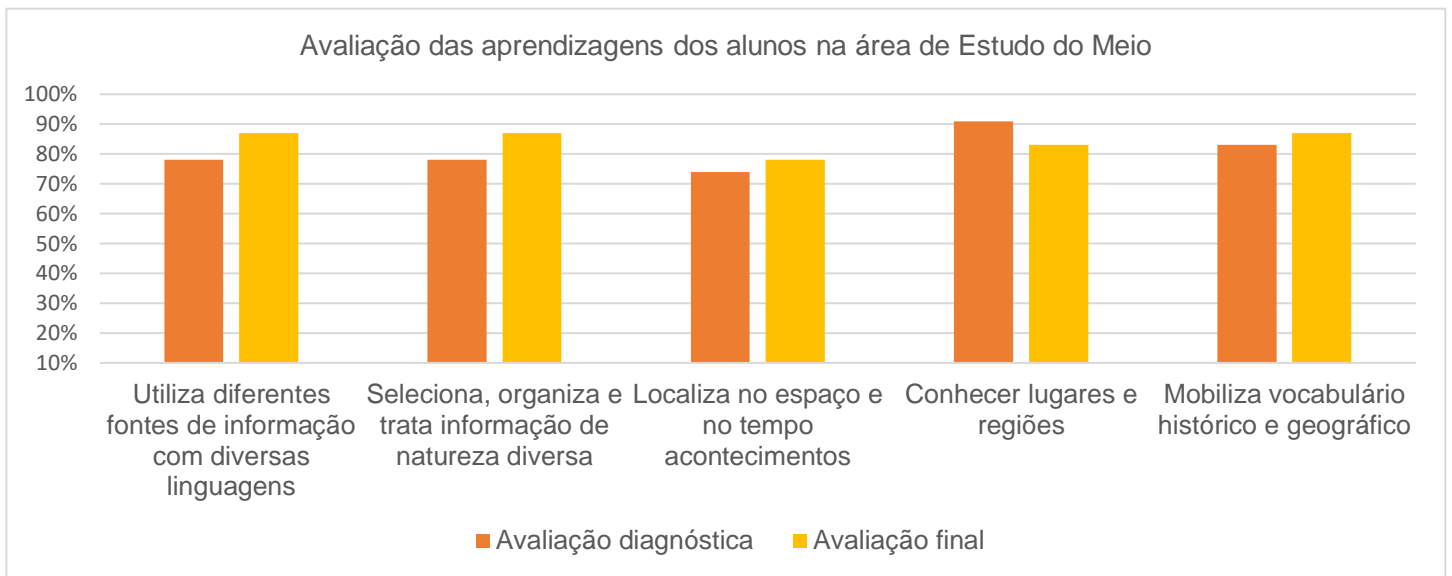
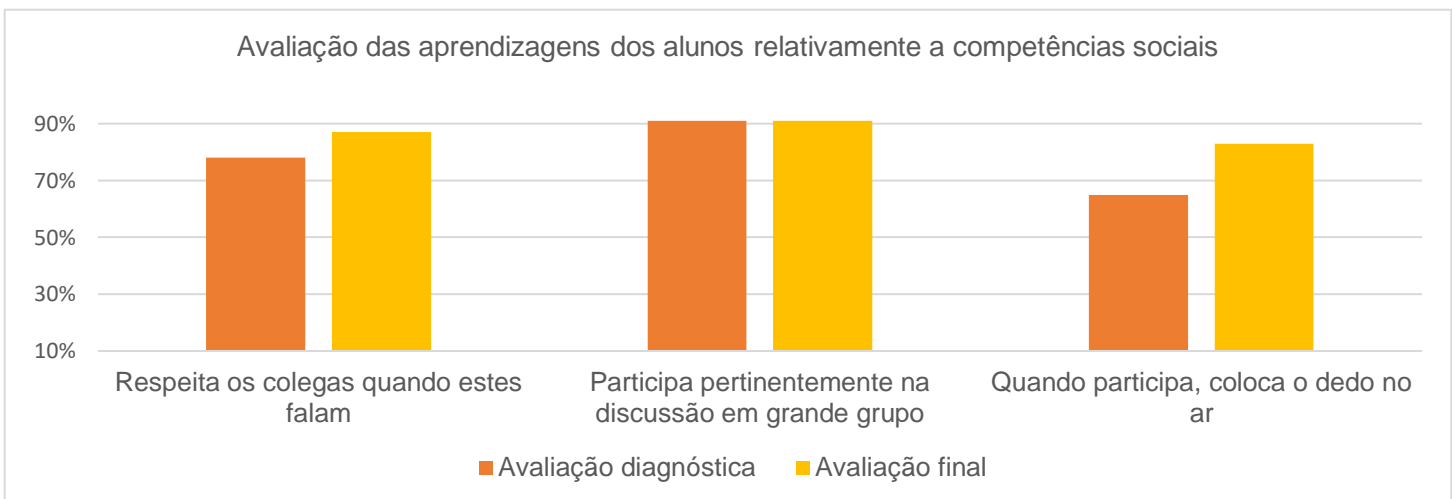


Figura 2. Avaliação das aprendizagens dos alunos na área da Matemática. Gráfico elaborado pela autora.



*Figura 3.* Avaliação das aprendizagens dos alunos na área de Estudo do Meio. Gráfico elaborado pela autora.



*Figura 4.* Avaliação das aprendizagens dos alunos relativamente a competências sociais. Gráfico elaborado pela autora.

## Anexo D. Objetivos e indicadores de avaliação do PI no 1.º CEB

Tabela 2

*Identificação dos objetivos e indicadores de avaliação do PI da turma do 1.º CEB*

<b>Objetivos</b>	<b>Indicadores de avaliação</b>
1. Cooperar com os colegas nas atividades da sala de aula	Partilha e discute ideias com os colegas Ouve o colega sem perturbar Deixa o colega expressar a sua opinião Revela responsabilidade individual Garante a participação equitativa de todos os elementos do grupo Partilha o material necessário
2. Ser autónomo nas atividades da sala de aula	Preenche autonomamente o Plano Individual de Trabalho Realiza ficheiros autonomamente Realiza jogos matemáticos autonomamente Autoavalia o seu desempenho Realiza planos com o intuito de melhorar o seu desempenho

*Nota.* Tabela elaborada pela autora.

## Anexo E. Avaliação dos objetivos do PI no 1.º CEB

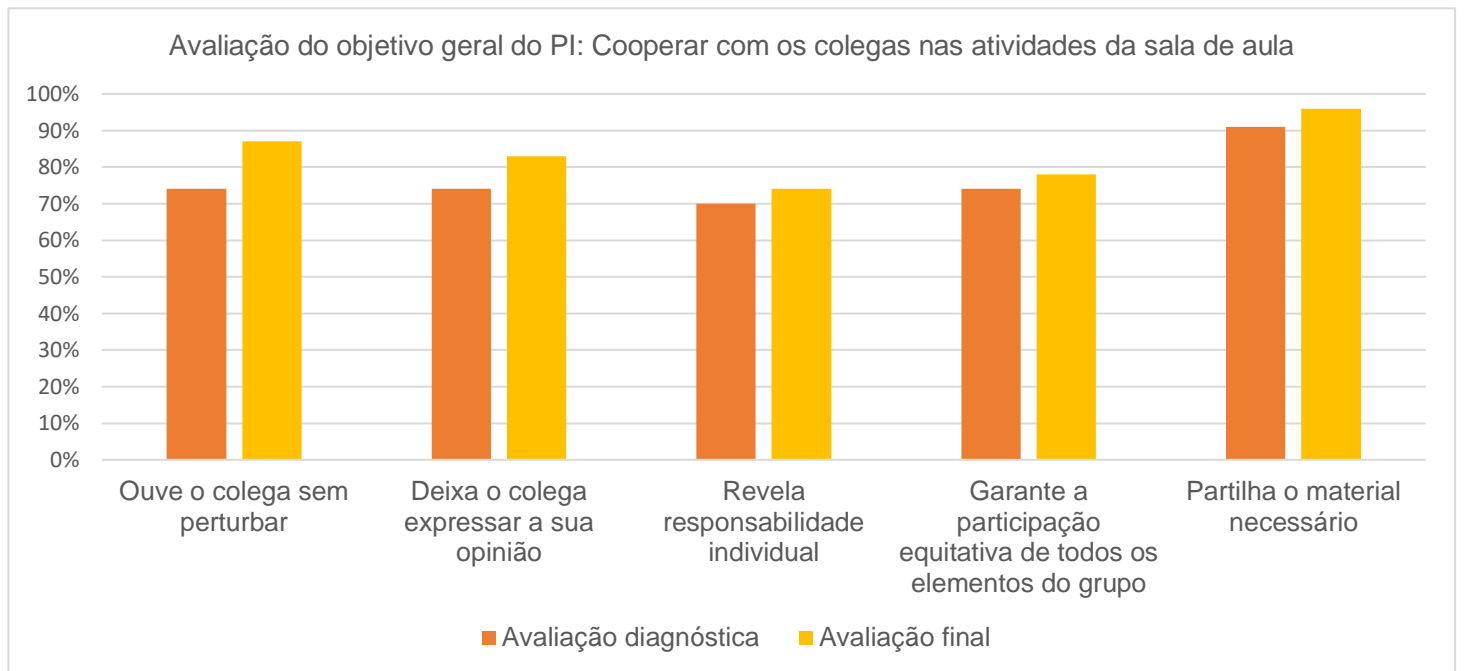


Figura 5. Avaliação do objetivo geral do PI: Cooperar com os colegas em sala de aula. Gráfico elaborado pela autora.

## Anexo F. Potencialidades e fragilidades das turmas do 2.º CEB

Tabela 3

*Identificação das fragilidades e potencialidades das turmas do 2.º CEB*

<b>Turmas</b>	<b>5.º B</b>	<b>5.ºD</b>
Potencialidades	Participativos Interesse pela disciplina de HGP Gosto por partilhar vivências/experiências Gosto pela leitura	Participativos Interesse pela disciplina de HGP Gosto por partilhar vivências/experiências Gosto por atividades lúdicas
Fragilidades	Fraca autonomia do grupo Falta de afetividade e cooperação com os pares Fraco respeito pelas regras de sala de aula	Fraca autonomia do grupo Falta de afetividade e cooperação com os pares Fraco respeito pelas regras de sala de aula Desinteresse pela disciplina de PT

*Nota.* Tabela elaborada pela autora.

## Anexo G. Avaliação das aprendizagens dos alunos no 2.º CEB

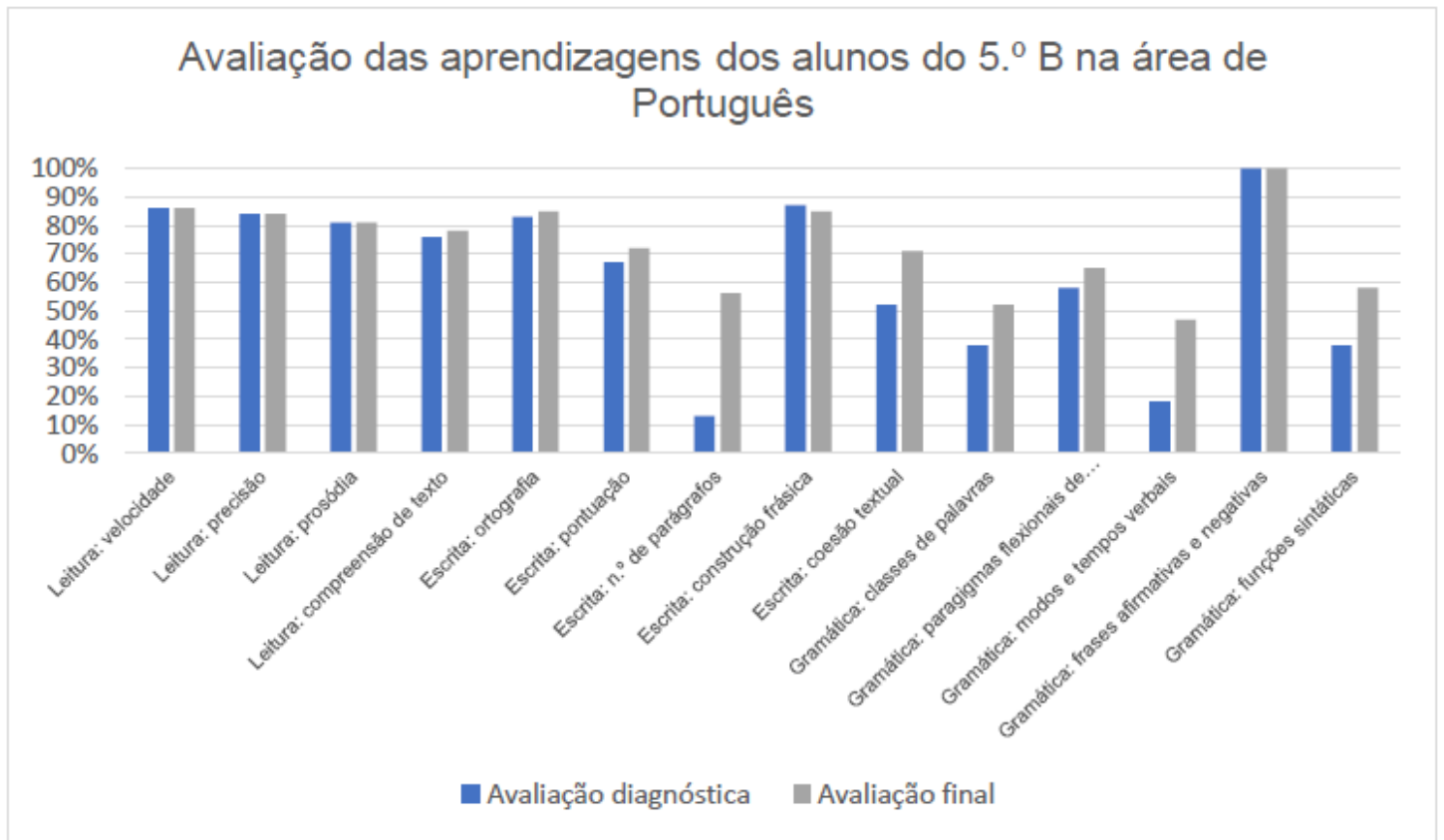


Figura 6. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º B na área de Português. Gráfico elaborado pela autora.

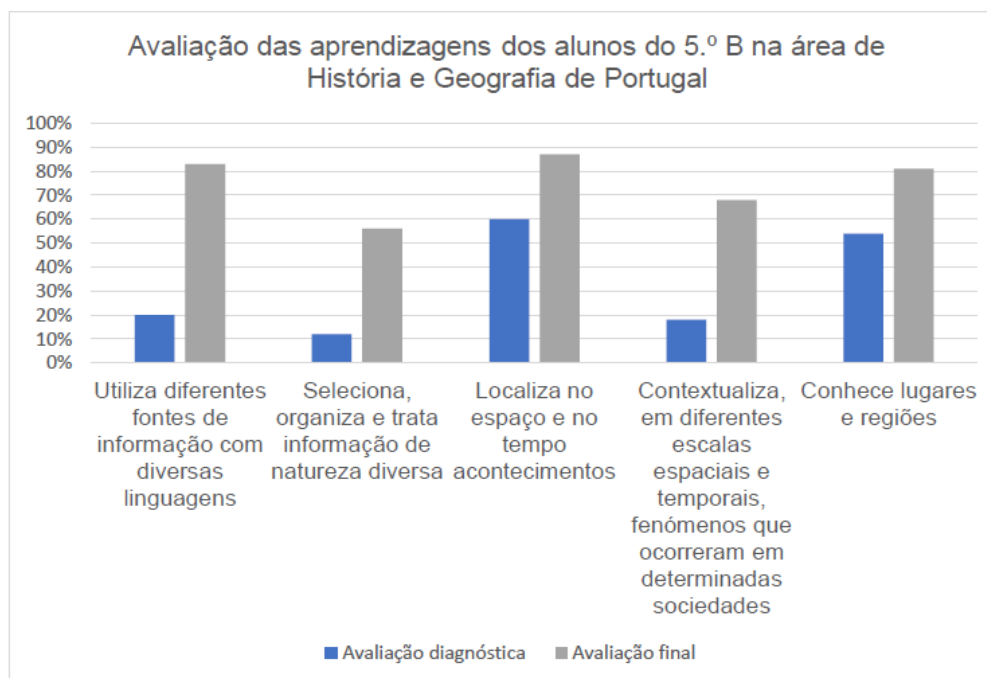


Figura 7. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º B na área de História e Geografia de Portugal. Gráfico elaborado pela autora.

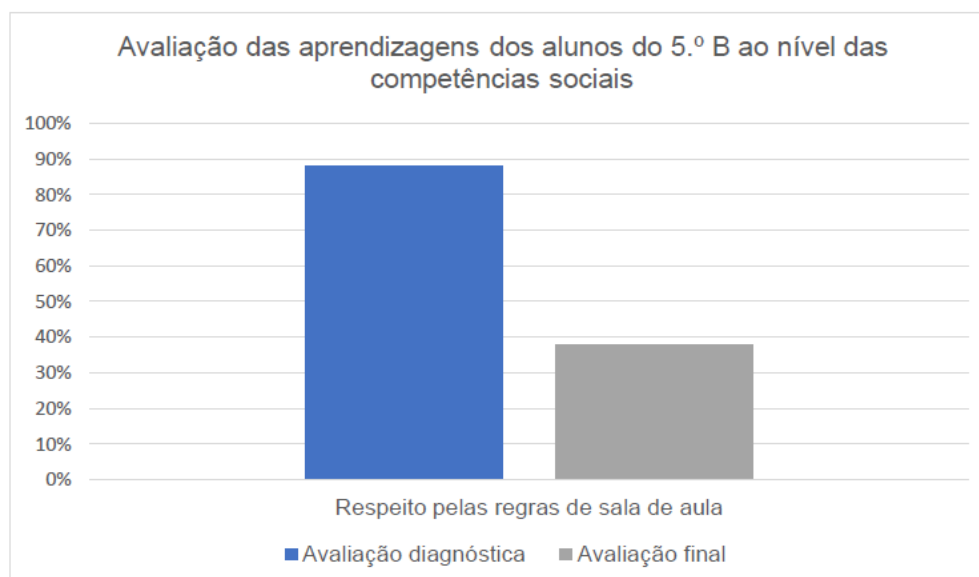


Figura 8. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º B relativamente às competências sociais. Gráfico elaborado pela autora.

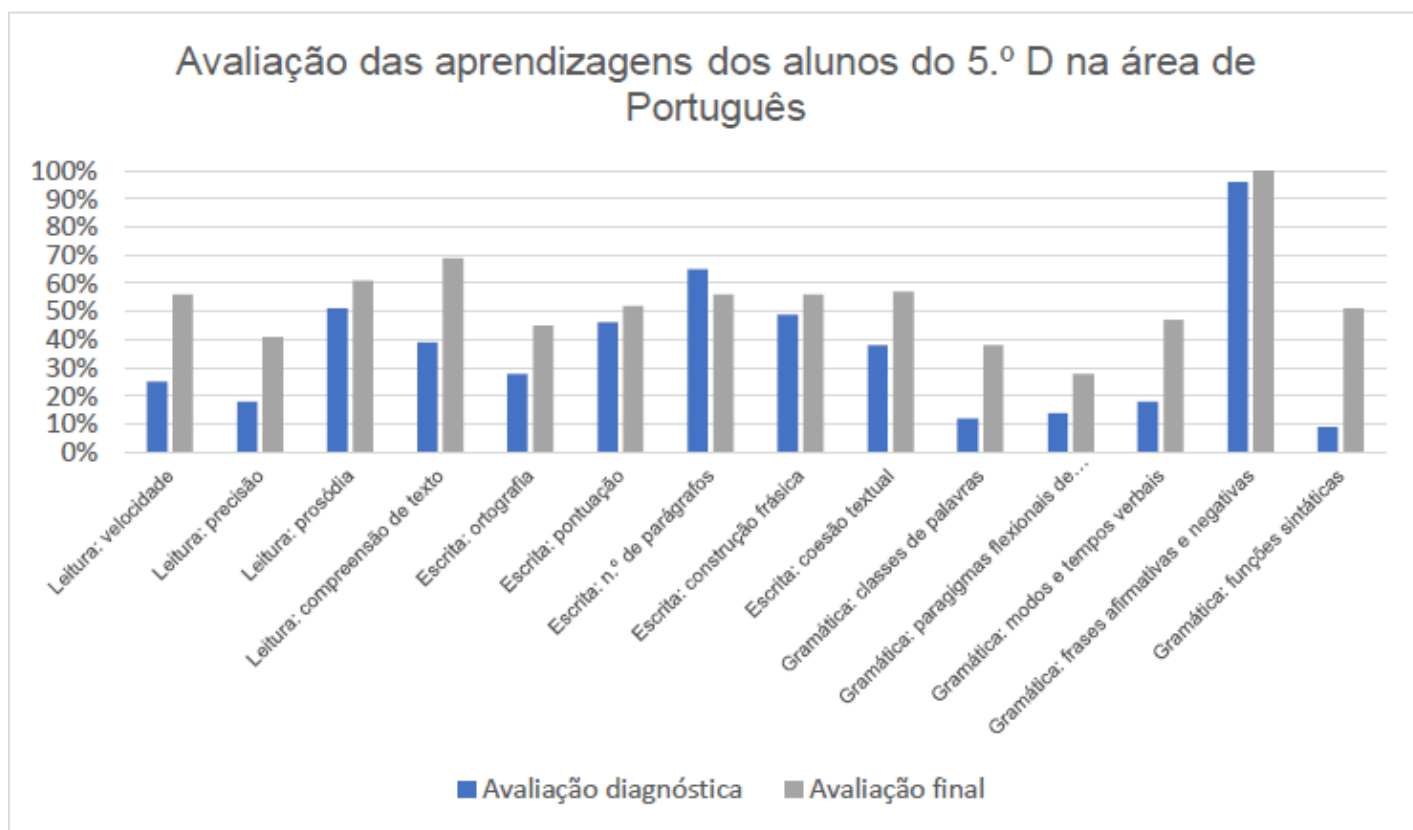


Figura 9. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º D na área de Português. Gráfico elaborado pela autora.

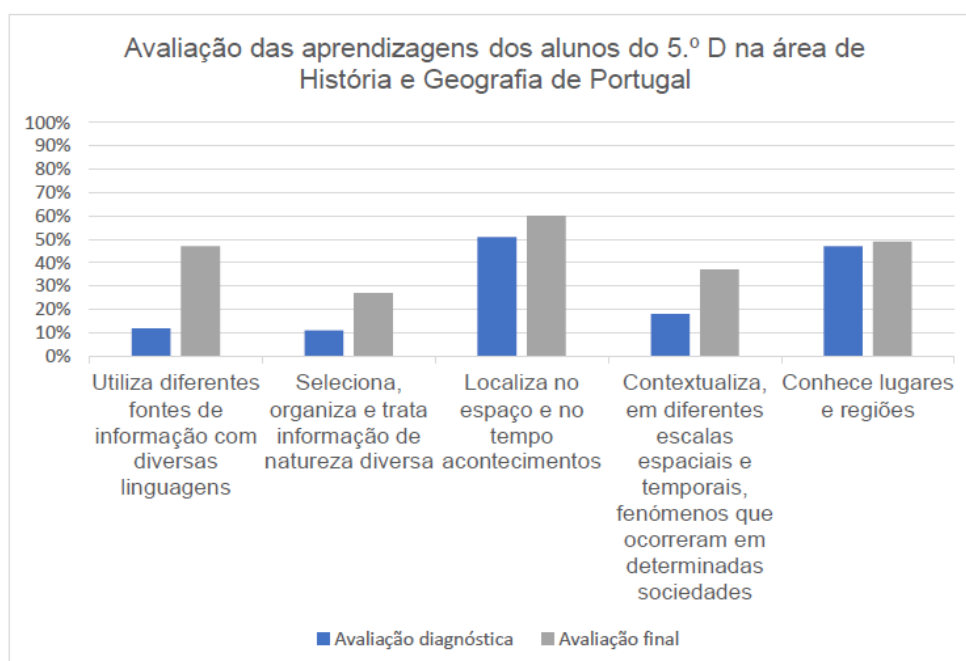


Figura 10. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º D na área de História e Geografia de Portugal. Gráfico elaborado pela autora.

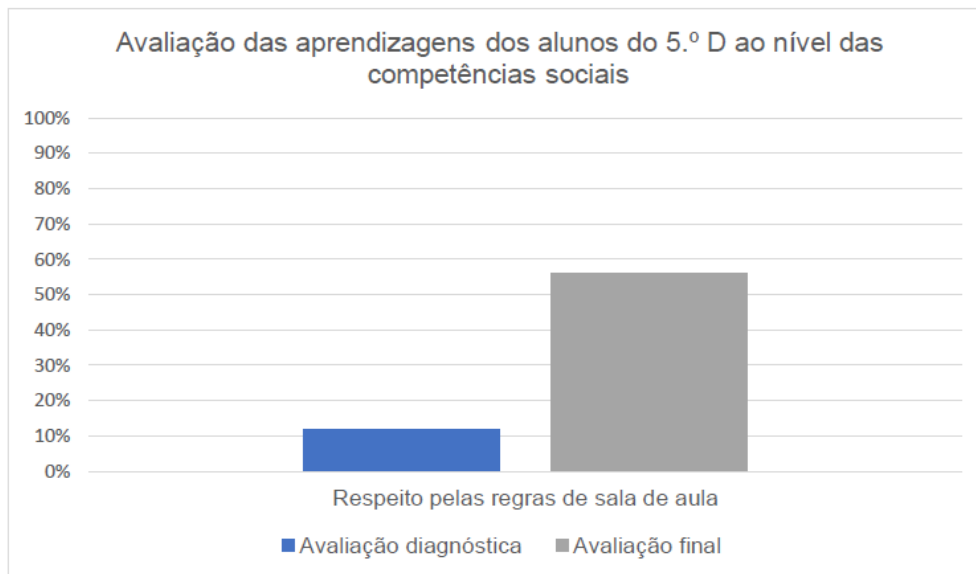


Figura 11. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 5.º D relativamente às competências sociais. Gráfico elaborado pela autora.

## Anexo H. Objetivos e indicadores de avaliação do PI no 2.º CEB

Tabela 4

*Identificação dos objetivos e indicadores de avaliação do PI da turma do 1.º CEB*

<b>Objetivos</b>	<b>Indicadores de avaliação</b>
1. Cooperar com os colegas nas atividades da sala de aula	Partilha e discute ideias com os colegas Ouve o colega sem perturbar Deixa o colega expressar a sua opinião Revela responsabilidade individual Garante a participação equitativa de todos os elementos do grupo Partilha o material necessário
2. Ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem em PT e HGP	Recorre ao bloco gramatical para responder a questões Consulta fontes histórico-geográficas para responder a questões Recorre a estratégias de compreensão de leitura
3. Desenvolver competências textuais, orais e escritas	Articula corretamente palavras durante um discurso Entoa adequadamente palavras durante um discurso Apresenta ritmo enquanto realiza um discurso Recorre a estratégias de compreensão de leitura Recorre a planificações para redigir um texto Revê o texto redigido

*Nota.* Tabela elaborada pela autora.

## Anexo I. Avaliação dos objetivos do PI no 2.º CEB

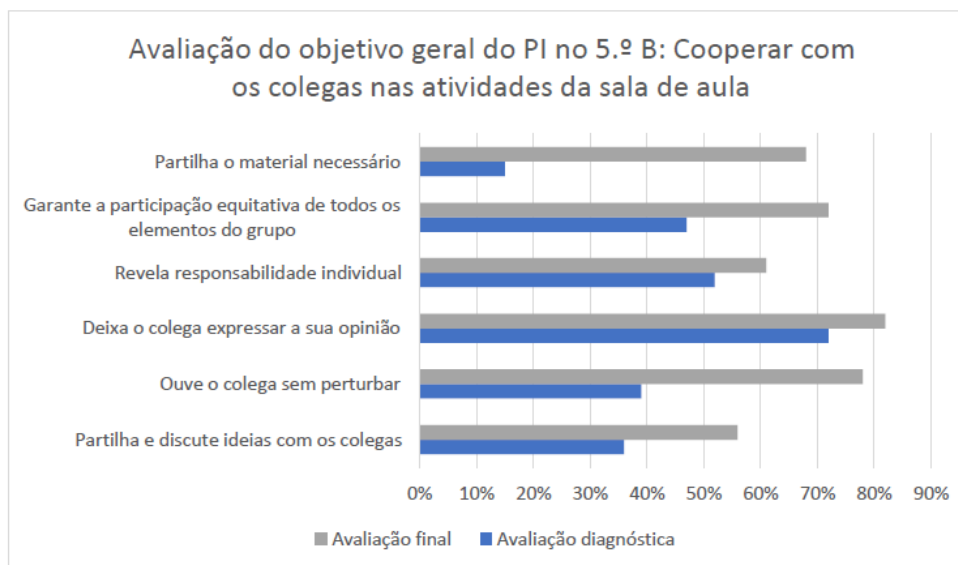


Figura 12. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.º B: Cooperar com os colegas em sala de aula. Gráfico elaborado pela autora.

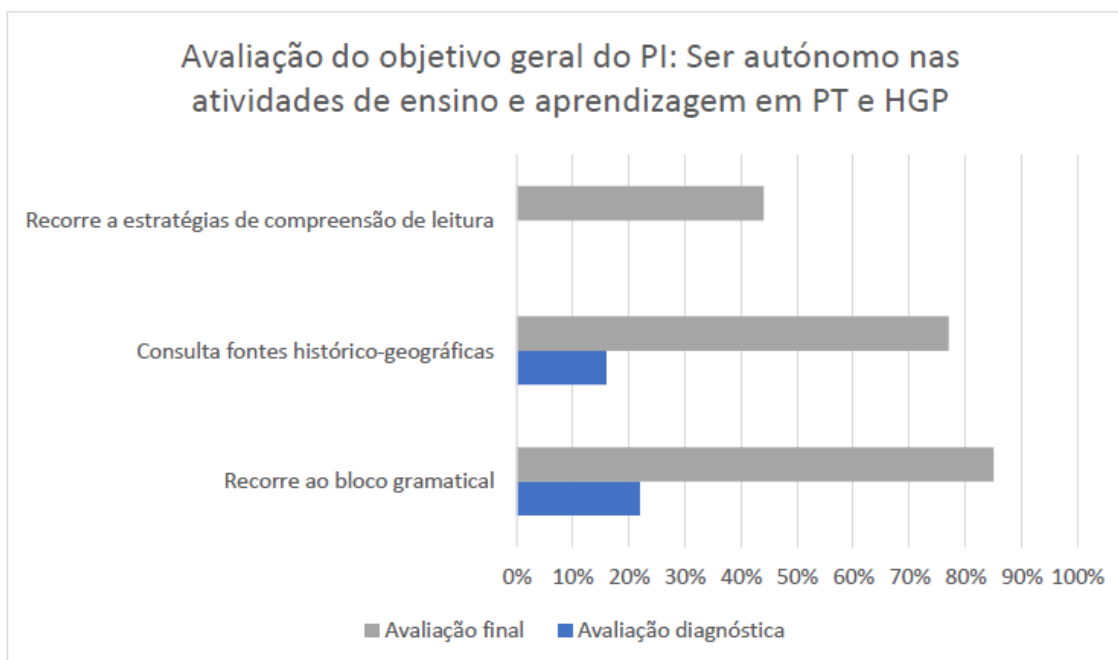


Figura 13. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.º B: Ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem em Português e História e Geografia de Portugal. Gráfico elaborado pela autora.

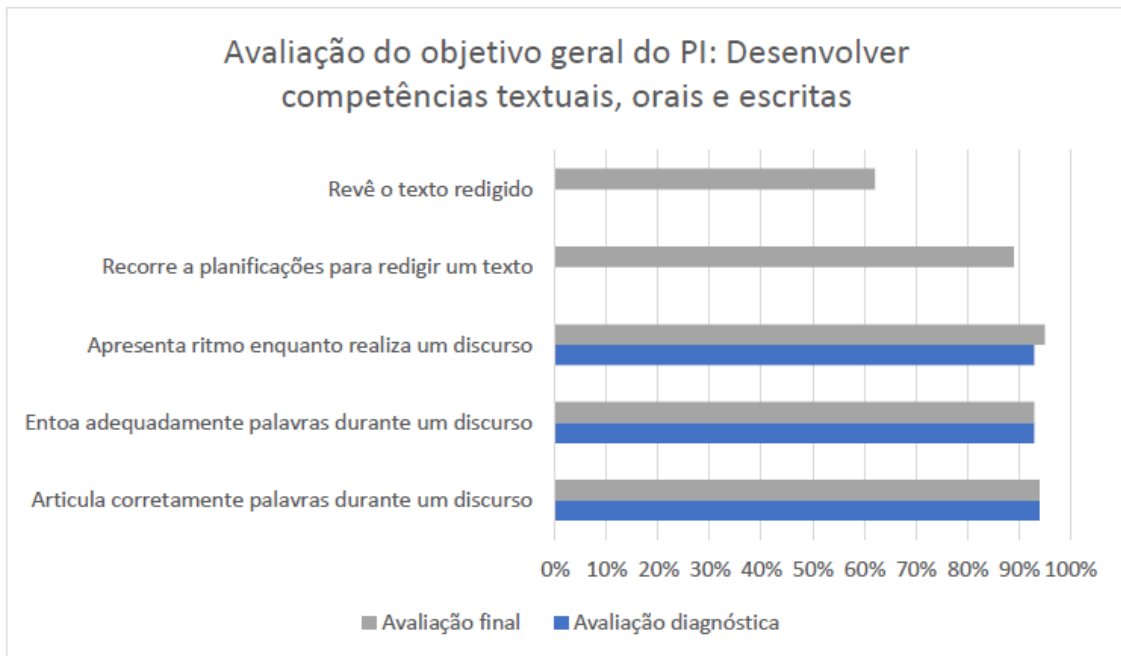


Figura 14. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.º B: Desenvolver competências textuais, orais e escritas. Gráfico elaborado pela autora.

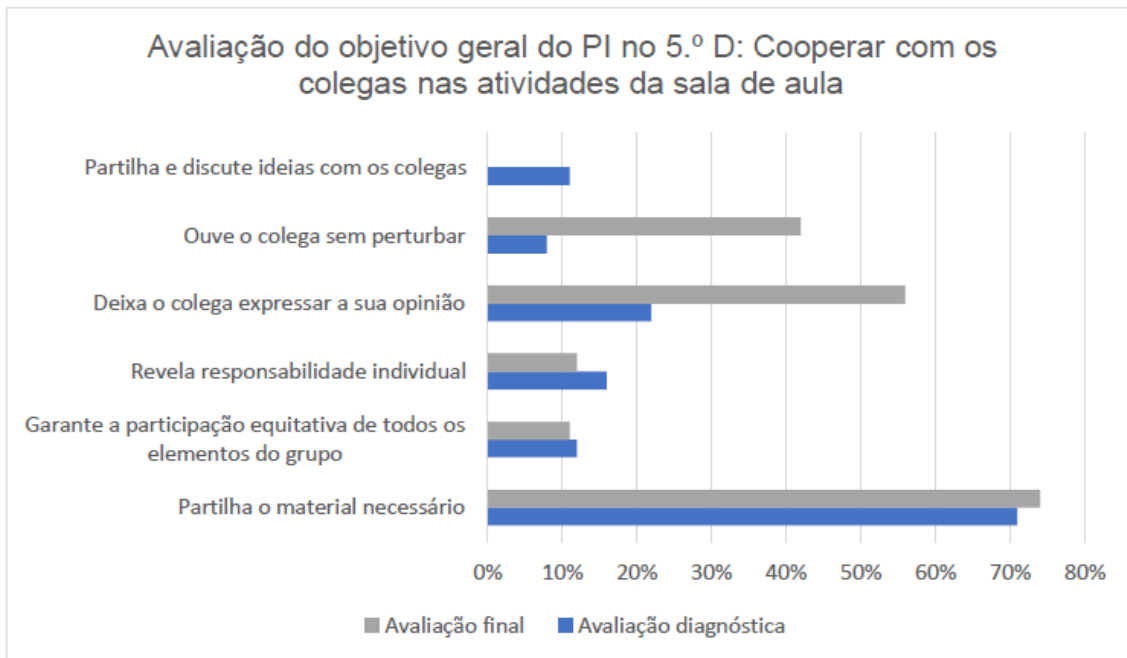


Figura 15. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.º D: Cooperar com os colegas em sala de aula. Gráfico elaborado pela autora.

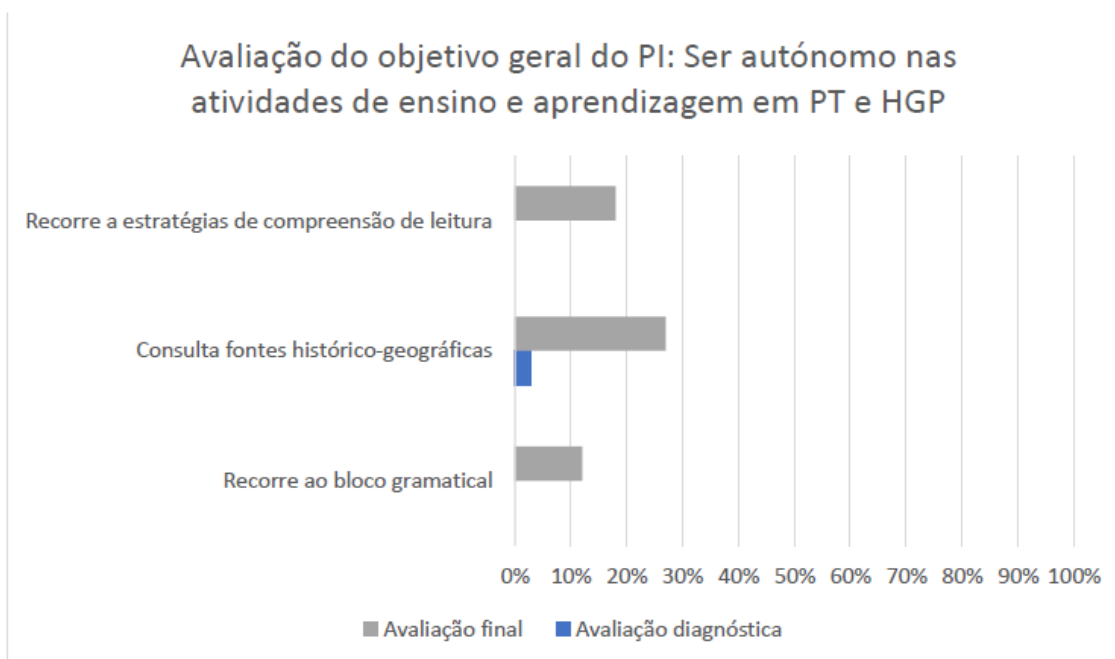


Figura 16. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.º D: Ser autónomo nas atividades de ensino e aprendizagem em Português e História e Geografia de Portugal. Gráfico elaborado pela autora.

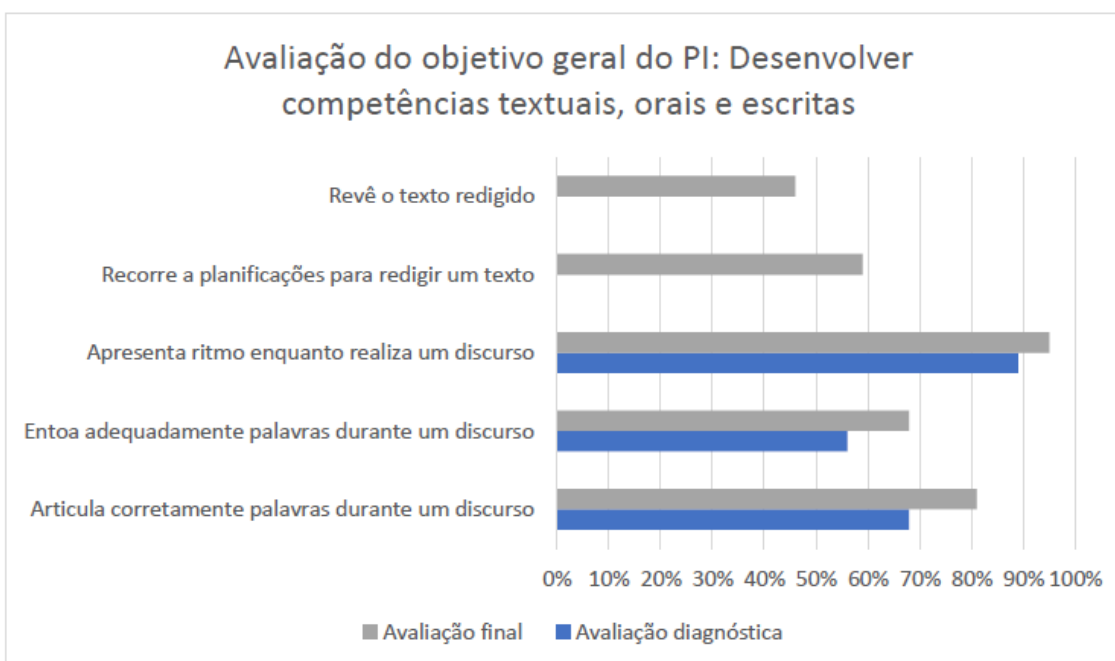


Figura 17. Avaliação do objetivo geral do PI no 5.º D: Desenvolver competências textuais, orais e escritas. Gráfico elaborado pela autora.

## **Anexo J. Questionários sobre concepções e práticas de diferenciação pedagógica**

### **Investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e História e Geografia de Portugal 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 Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa sob orientação da Professora Doutora Maria Conceição Figueira.

A investigação tem como principais objetivos: (i) caracterizar as concepções de estudantes da formação inicial e de professores do 1.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica; (ii) identificar as práticas de diferenciação pedagógica enunciadas por professores; (iii) comparar as concepções dos estudantes (futuros docentes) e dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica e iv) comparar as concepções dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas que enunciam.

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 nele constantes.

Muito obrigada pela sua participação!

## CARACTERIZAÇÃO DO INQUIRIDO

**1. Sexo:** Feminino  Masculino       **2. Idade:** \_\_\_\_\_ (anos)      **3. Região do país onde leciona:** \_\_\_\_\_

**4. Formação académica:**

Bacharelato  Licenciatura  Mestrado  Doutoramento

**5. Tipo de escola onde leciona:** Pública  Privada       **6. Número de anos de serviço:** \_\_\_\_\_ (anos)

**7. Ano(s) de escolaridade que leciona em 2017/2018:**

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

**8. Área(s) curricular(es) que leciona:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**9. A(s) turma(s) que leciona é/são:**

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 algum professor de apoio educativo?**

Sim  Não

**12. Na(s) turmas 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 em especial?**

Sim  Não

Se respondeu **sim**, indique qual: \_\_\_\_\_

**14. Como descreve a sua preparação na formação inicial para o trabalho com alunos com desempenhos e características tão diversas?**

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.

#### **Explicitação 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 diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais.	1	2	3	4	5
4	Em algumas turmas não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4	5
5	A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar.	1	2	3	4	5
6	A diferenciação pedagógica exige do professor um profundo conhecimento dos alunos.	1	2	3	4	5
7	Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios.	1	2	3	4	5
8	A diferenciação pedagógica permite aos professores adequar melhor o ensino às características e necessidades dos alunos.	1	2	3	4	5
9	A diferenciação pedagógica é dispensável nas áreas artísticas e da educação física.	1	2	3	4	5
10	A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente.	1	2	3	4	5
11	O elevado número de alunos da turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
12	As orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
13	A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
14	A diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto.	1	2	3	4	5
15	A diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares.	1	2	3	4	5
16	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
17	A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.	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	Preparo o mesmo tipo de materiais para todos os alunos da turma.	1	2	3	4	5
2	Promovo o trabalho a pares entre os alunos.	1	2	3	4	5
3	Privilegio a avaliação sumativa.	1	2	3	4	5
4	Identifico os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos.	1	2	3	4	5
5	Proponho atividades/tarefas iguais para todos os alunos.	1	2	3	4	5
6	Avalio de forma diferente os vários alunos para ser mais justo.	1	2	3	4	5
7	Privilegio a avaliação formativa.	1	2	3	4	5
8	Adapto o tempo de realização da atividade/tarefa às características individuais dos alunos.	1	2	3	4	5
9	Identifico objetivos de aprendizagem diferentes para os vários alunos.	1	2	3	4	5
10	Concedo o mesmo tempo de realização da atividade/tarefa a todos os alunos.	1	2	3	4	5
11	Avalio todos os alunos da mesma forma para ser mais justo.	1	2	3	4	5
12	Privilegio o trabalho coletivo em sala de aula.	1	2	3	4	5
13	Proponho atividades/tarefas diferentes para alguns alunos.	1	2	3	4	5

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

Sim  Não

Se respondeu **sim**, indique quais as áreas curriculares nas quais realiza práticas de diferenciação pedagógica: \_\_\_\_\_

**Investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e História e Geografia de Portugal 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 Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa sob orientação da Professora Doutora Maria Conceição Figueira.

A investigação tem como principais objetivos: (i) caracterizar as conceções de estudantes da formação inicial e de professores do 1.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica; (ii) identificar as práticas de diferenciação pedagógica enunciadas por professores; (iii) comparar as conceções dos estudantes (futuros docentes) e dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica e iv) comparar as conceções dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas que enunciam.

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 nele constantes.

Muito obrigada pela sua participação!

## CARACTERIZAÇÃO DO INQUIRIDO

**1. Sexo:**

Feminino  Masculino

**2. Idade:**

\_\_\_\_\_ (anos)

**3. Região do país onde se encontra a realizar o seu estágio:**

\_\_\_\_\_

**4. Formação académica concluída até à altura:**

Bacharelato  Licenciatura  Mestrado  Doutoramento

**5. Tipo de escola em que se encontra a realizar o seu estágio:**

Pública  Privada

**6. Ano(s) de escolaridade no(s) qual(ais) se encontra a realizar o seu estágio:**

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

**7. Área(s) curricular(es) que leciona durante o seu estágio (se estiver colocado no 2.º CEB):**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**8. A(s) turma(s) às quais leciona, no seu estágio, é/são:**

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

**9. Número de alunos da(s) turma(s):**

\_\_\_\_\_

**10. A(s) turma(s) às quais leciona, no seu estágio, dispõe(m) de algum professor de apoio educativo?**

Sim  Não

**11. Na(s) turmas que leciona, no seu estágio, encontram-se integrados alunos com Necessidades Educativas Especiais (ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro)?**

Sim  Não

**12. Durante o seu estágio, adota algum modelo pedagógico em especial?**

Sim  Não

Se respondeu **sim**, indique qual: \_\_\_\_\_

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

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, tendo em consideração a sua prática durante o estágio que realiza(ou).

#### **Explicitação 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 diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais.	1	2	3	4	5
4	Em algumas turmas não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4	5
5	A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar.	1	2	3	4	5
6	A diferenciação pedagógica exige do professor um profundo conhecimento dos alunos.	1	2	3	4	5
7	Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios.	1	2	3	4	5
8	A diferenciação pedagógica permite aos professores adequar melhor o ensino às características e necessidades dos alunos.	1	2	3	4	5
9	A diferenciação pedagógica é dispensável nas áreas artísticas e da educação física.	1	2	3	4	5
10	A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente.	1	2	3	4	5
11	O elevado número de alunos da turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
12	As orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
13	A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
14	A diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto.	1	2	3	4	5
15	A diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares.	1	2	3	4	5
16	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
17	A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.	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(ou) as práticas descritas em seguida, durante o estágio que realiza(ou) (considerando **1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Muitas vezes; 5 – Sempre**).

1	Preparo o mesmo tipo de materiais para todos os alunos da turma.	1	2	3	4	5
2	Promovo o trabalho a pares entre os alunos.	1	2	3	4	5
3	Privilegio a avaliação sumativa.	1	2	3	4	5
4	Identifico os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos.	1	2	3	4	5
5	Proponho atividades/tarefas iguais para todos os alunos.	1	2	3	4	5
6	Avalio de forma diferente os vários alunos para ser mais justo.	1	2	3	4	5
7	Privilegio a avaliação formativa.	1	2	3	4	5
8	Adapto o tempo de realização da atividade/tarefa às características individuais dos alunos.	1	2	3	4	5
9	Identifico objetivos de aprendizagem diferentes para os vários alunos.	1	2	3	4	5
10	Concedo o mesmo tempo de realização da atividade/tarefa a todos os alunos.	1	2	3	4	5
11	Avalio todos os alunos da mesma forma para ser mais justo.	1	2	3	4	5
12	Privilegio o trabalho coletivo em sala de aula.	1	2	3	4	5
13	Proponho atividades/tarefas diferentes para alguns alunos.	1	2	3	4	5

**Considera que implementa(ou) práticas de diferenciação pedagógica na(s) turma(s) nas quais estagiou? (assinale com um X)**

Sim  Não

Se respondeu **sim**, indique quais as áreas curriculares nas quais realiza práticas de diferenciação pedagógica: \_\_\_\_\_

## **Anexo K. 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 académica:

Bacharelato  Licenciatura  Mestrado  Doutoramento

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) curricular(es) que leciona:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. A(s) turma(s) que leciona é/são:

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/continua 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/agrupamento 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 um X)

Sim  Não

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

## Anexo L. Teste de confiabilidade relativo ao grupo I (conceções de diferenciação pedagógica) do questionário – estudantes da formação inicial

temporary.

select if (e\_professor=1).

RELIABILITY VARIABLES=G1\_P1 G1\_P2 G1\_P3 G1\_P4 G1\_P5 G1\_P6 G1\_P7 G1\_P8  
G1\_P9 G1\_P10 G1\_P11 G1\_P12 G1\_P13 G1\_P14 G1\_P15 G1\_P16 G1\_P17

/SCALE(G1Total)=G1\_P1 G1\_P2 G1\_P3 G1\_P4 G1\_P5 G1\_P6 G1\_P7 G1\_P8 G1\_P9  
G1\_P10 G1\_P11 G1\_P12 G1\_P13 G1\_P14 G1\_P15 G1\_P16 G1\_P17

/MODEL=ALPHA.

### Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	41	100,0
	Excluídos <sup>a</sup>	0	,0
	Total	41	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,687	17

## Anexo M. Teste de confiabilidade relativo ao grupo I (conceções de diferenciação pedagógica) do questionário – professores

temporary.

select if (e\_professor=2).

RELIABILITY VARIABLES=G1\_P1 G1\_P2 G1\_P3 G1\_P4 G1\_P5 G1\_P6 G1\_P7 G1\_P8  
G1\_P9 G1\_P10 G1\_P11 G1\_P12 G1\_P13 G1\_P14 G1\_P15 G1\_P16 G1\_P17

/SCALE(G1Total)=G1\_P1 G1\_P2 G1\_P3 G1\_P4 G1\_P5 G1\_P6 G1\_P7 G1\_P8 G1\_P9  
G1\_P10 G1\_P11 G1\_P12 G1\_P13 G1\_P14 G1\_P15 G1\_P16 G1\_P17

/MODEL=ALPHA.

### Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	51	100,0
	Excluídos <sup>a</sup>	0	,0
	Total	51	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,705	17

## Anexo N. Teste de confiabilidade relativo ao grupo II (práticas de diferenciação pedagógica) do questionário – estudantes da formação inicial

temporary.

select if (e\_professor=1).

RELIABILITY VARIABLES=G2\_P1 G2\_P2 G2\_P3 G2\_P4 G2\_P5 G2\_P6 G2\_P7 G2\_P8  
G2\_P9 G2\_P10 G2\_P11 G2\_P12 G2\_P13

/SCALE(G2Total)=G2\_P1 G2\_P2 G2\_P3 G2\_P4 G2\_P5 G2\_P6 G2\_P7 G2\_P8 G2\_P9  
G2\_P10 G2\_P11 G2\_P12 G2\_P13

/MODEL=ALPHA.

### Resumo de processamento do

#### caso

		N	%
Casos	Válido	41	100,0
	Excluídos <sup>a</sup>	0	,0
	Total	41	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de	N de itens
Cronbach <sup>a</sup>	
-,292	13

a. O valor é negativo devido a uma covariância média negativa entre itens. Isto viola as suposições do modelo de confiabilidade.

## Anexo O. Teste de confiabilidade relativo ao grupo II (práticas de diferenciação pedagógica) do questionário – professores

temporary.

select if (e\_professor=2).

RELIABILITY VARIABLES=G2\_P1 G2\_P2 G2\_P3 G2\_P4 G2\_P5 G2\_P6 G2\_P7 G2\_P8  
G2\_P9 G2\_P10 G2\_P11 G2\_P12 G2\_P13

/SCALE(G2Total)=G2\_P1 G2\_P2 G2\_P3 G2\_P4 G2\_P5 G2\_P6 G2\_P7 G2\_P8 G2\_P9  
G2\_P10 G2\_P11 G2\_P12 G2\_P13

/MODEL=ALPHA.

### Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	51	100,0
	Excluídos <sup>a</sup>	0	,0
	Total	51	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,683	13

## Anexo P. Análise da distribuição das variáveis relativas ao grupo I (concepções de diferenciação pedagógica) do questionário – estudantes da formação inicial e professores

Tabela 5

*Análise da distribuição das variáveis relativas ao grupo I (concepções de diferenciação pedagógica) de estudantes da formação inicial e professores*

<b>Variáveis relativas ao questionário G1 (grupo de estudantes da formação inicial e professores)</b>	<b>Assimetria (A)</b>	<b>Erro padrão (EP)</b>	<b>Z= A : EP</b>	<b>Distribuição da variável</b>
G1P1	-0,290	,251	<b>-1,16</b>	Simétrica
G1P2	-1,697	,251	<b>-6,76</b>	Simétrica
G1P3	-1,180	,251	<b>-1,43</b>	Simétrica
G1P4	-,910	,251	<b>-3,63</b>	Simétrica
G1P5	-,512	,251	<b>-2,04</b>	Simétrica
G1P6	-2,519	,251	<b>-10,04</b>	Simétrica
G1P7	-,726	,251	<b>-2,89</b>	Simétrica
G1P8	-2,688	,251	<b>-10,71</b>	Simétrica
G1P9	-1,301	,251	<b>-5,18</b>	Simétrica
G1P10	-1,256	,251	<b>-6,44</b>	Simétrica
G1P11	-1,311	,251	<b>-5,22</b>	Simétrica
G1P112	-,790	,251	<b>-3,15</b>	Simétrica
G1P113	-,749	,251	<b>-2,98</b>	Simétrica
G1P14	-,330	,251	<b>-1,31</b>	Simétrica
G1P15	-1,496	,251	<b>-5,96</b>	Simétrica
G1P16	-1,325	,251	<b>-5,28</b>	Simétrica
G1P17	-1,814	,251	<b>-7,23</b>	Simétrica

*Nota.* Tabela elaborada pela autora.

**Anexo Q. Comparação ente as concepções de diferenciação pedagógica de estudantes da formação inicial e professores (Teste-T)**

```
T-TEST GROUPS=e_professor(1,2)
/VARIABLES=G1_P1 G1_P2 G1_P3 G1_P4 G1_P5 G1_P6 G1_P7 G1_P8 G1_P9
G1_P10 G1_P11 G1_P12 G1_P13 G1_P14 G1_P15 G1_P16 G1_P17 G1Tot
/MISSING=INCLUDE
/FORMAT=LABELS.
```

**Estatísticas de grupo**

e_professor	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
G1_P1 A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos.	Aluno 41	<b>3,68</b>	<b>1,274</b>	,199
	Professor 51	<b>3,18</b>	<b>1,337</b>	,187
G1_P2 A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar.	Aluno 41	<b>4,71</b>	<b>,512</b>	,080
	Professor 51	<b>3,90</b>	<b>1,204</b>	,169
G1_P3 A diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais.	Aluno 41	<b>4,27</b>	<b>,867</b>	,135
	Professor 51	<b>3,76</b>	<b>1,320</b>	,185

G1_P4 Em algumas turmas não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem.	Aluno	41	<b>4,44</b>	<b>,808</b>	,126
	Professor	51	<b>3,53</b>	<b>1,347</b>	,189
G1_P5 A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar.	Aluno	41	<b>3,90</b>	<b>1,200</b>	,187
	Professor	51	<b>3,33</b>	<b>1,244</b>	,174
G1_P6 A diferenciação pedagógica exige do professor um profundo conhecimento dos alunos.	Aluno	41	<b>4,85</b>	<b>,422</b>	,066
	Professor	51	<b>4,33</b>	<b>1,013</b>	,142
G1_P7 Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios.	Aluno	41	<b>3,56</b>	<b>1,001</b>	,156
	Professor	51	<b>3,35</b>	<b>1,278</b>	,179

G1_P8 A diferenciação pedagógica permite aos professores adequar melhor o ensino às características e necessidades dos alunos.	Aluno	41	<b>4,85</b>	<b>,422</b>	,066
	Professor	51	<b>4,43</b>	<b>1,005</b>	,141
G1_P9 A diferenciação pedagógica é dispensável nas áreas artísticas e da educação física.	Aluno	41	<b>4,56</b>	<b>,923</b>	,144
	Professor	51	<b>3,76</b>	<b>1,226</b>	,172
G1_P10 A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente.	Aluno	41	<b>4,24</b>	<b>,734</b>	,115
	Professor	51	<b>4,10</b>	<b>1,188</b>	,166
G1_P11 O elevado número de alunos da turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica.	Aluno	41	<b>3,85</b>	<b>,792</b>	,124
	Professor	51	<b>4,25</b>	<b>1,111</b>	,156
	Aluno	41	<b>3,63</b>	<b>,859</b>	,134

G1_P12 As orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica.	Professor	51	<b>3,61</b>	<b>1,297</b>	,182
G1_P13 A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica.	Aluno Professor	41	<b>4,07</b>	<b>,787</b>	,123
		51	<b>3,51</b>	<b>1,419</b>	,199
G1_P14 A diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto.	Aluno Professor	41	<b>3,78</b>	<b>1,215</b>	,190
		51	<b>3,49</b>	<b>1,362</b>	,191
	Aluno	41	<b>4,68</b>	<b>,521</b>	,081

G1_P15 A	Professor				
diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares.		51	<b>3,80</b>	<b>1,312</b>	,184
G1_P16 A	Aluno	41	<b>4,22</b>	<b>,962</b>	,150
diferenciação pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos da mesma forma.	Professor	51	<b>3,98</b>	<b>1,257</b>	,176
G1_P17 A	Aluno	41	<b>4,61</b>	<b>,586</b>	,092
diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.	Professor	51	<b>4,20</b>	<b>,980</b>	,137
G1Tot	Aluno	41	<b>71,93</b>	<b>5,939</b>	927
	Professor	51	<b>64,53</b>	<b>8,792</b>	1,231

**Teste de amostras independentes**

	Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
	F	Sig.		l	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
								Inferior	Superior
G1_P1 A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos.	,821	,367	,844	0	,068	,506	,275	-,039	1,052
G1_P2 A implementação de	12,533	,001	,998	0	,000	,805	,201	,405	1,206

estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar.	Variâncias iguais não assumidas			<b>,315</b>	0,558	<b>,000</b>	,805	,187	,433	1,178
G1_P3 A diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais.	Variâncias iguais assumidas	10,938	,001	<b>,104</b>	0	<b>,038</b>	,504	,239	,028	,979
	Variâncias iguais não assumidas			<b>,198</b>	6,794	<b>,031</b>	,504	,229	,048	,959

G1_P4 Em algumas turmas não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem.	Variâncias iguais assumidas	19,084	,000	<b>,807</b>	0	<b>,000</b>	,910	,239	,435	1,384
	Variâncias iguais não assumidas			<b>,009</b>	3,783	<b>,000</b>	,910	,227	,458	1,361
G1_P5 A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar.	Variâncias iguais assumidas	,878	,351	<b>,216</b>	0	<b>,029</b>	,569	,257	,059	1,079
	Variâncias iguais não assumidas			<b>,224</b>	7,003	<b>,029</b>	,569	,256	,061	1,078

G1_P6 A diferenciação o pedagógico exige do professor um profundo conhecimento dos alunos.	Variâncias iguais assumidas Variâncias iguais não assumidas	19,439	,000	<b>,078</b>	0	<b>,003</b>	,520	,169	,184	,856
G1_P7 Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios.	Variâncias iguais assumidas Variâncias iguais não assumidas	4,998	,028	<b>853</b>	0	<b>,396</b>	,208	,244	-,277	,693
G1_P8 A diferenciação o	Variâncias iguais assumidas	20,064	,000	<b>,516</b>	0	<b>,014</b>	,422	,168	,089	,756
				<b>,326</b>	9,837	<b>,001</b>	,520	,156	,208	,832
				<b>875</b>	9,952	<b>,384</b>	,208	,238	-,264	,680

pedagógica permite aos professores adequar melhor o ensino às característic as e necessidade s dos alunos.	Variâncias iguais não assumidas			<b>,717</b>	0,115	<b>,008</b>	,422	,155	,112	,732
G1_P9 A diferenciaçã o pedagógica é dispensável nas áreas artísticas e da educação física.	Variâncias iguais assumidas  Variâncias iguais não assumidas	8,768	,004	<b>,445</b>	0	<b>,001</b>	,796	,231	,337	1,255
				<b>,551</b>	9,654	<b>,001</b>	,796	,224	,351	1,242
G1_P10 A prática de diferenciaçã	Variâncias iguais assumidas	8,708	,004	<b>688</b>	0	<b>,494</b>	,146	,212	-,276	,567

o pedagógica implica um aumento do trabalho do docente.	Variâncias iguais não assumidas			<b>722</b>	4,868	<b>,472</b>	,146	,202	-,256	,547
G1_P11 O elevado número de alunos da turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica.	Variâncias iguais assumidas Variâncias iguais não assumidas	5,575	,020	<b>1,948</b>	0	<b>,055</b>	-,401	,206	-,811	,008
				<b>2,019</b>	8,842	<b>,047</b>	-,401	,199	-,796	-,006
G1_P12 As orientações da	Variâncias iguais assumidas	7,004	,010	<b>112</b>	0	<b>,911</b>	,026	,236	-,442	,495

instituição/a grupamento podem condicionar as práticas de diferenciaçã o pedagógica.	Variâncias iguais não assumidas			<b>116</b>	7,043	<b>,908</b>	,026	,226	-,423	,475
G1_P13 A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementaç ão de práticas de diferenciaçã o pedagógica.	Variâncias iguais assumidas Variâncias iguais não assumidas	31,162	,000	<b>,274</b>	0	<b>,025</b>	,563	,248	,071	1,056
				<b>,411</b>	0,788	<b>,018</b>	,563	,234	,098	1,028

G1_P14 A	Variâncias diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto.	2,115	,149	,066	0	,289	,290	,272	-,251	,831
	iguais assumidas Variâncias iguais não assumidas			,079	8,990	,283	,290	,269	-,244	,825
G1_P15 A	Variâncias diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares.	24,570	,000	,038	0	,000	,879	,218	,447	1,311
	iguais assumidas Vari âncias iguais não assumidas			,375	8,292	,000	,879	,201	,478	1,280
G1_P16 A	Variâncias diferenciação o	4,744	,032	,004	0	,318	,239	,238	-,234	,712
	iguais assumidas									

pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos da mesma forma.	Variâncias iguais não assumidas			<b>,033</b>	9,810	<b>,304</b>	,239	,231	-,221	,699
G1_P17 A diferenciaçã o pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.	Variâncias iguais assumidas Variâncias iguais não assumidas	3,776	,055	<b>,380</b>	0	<b>,019</b>	,414	,174	,068	,759
				<b>,507</b>	3,696	<b>,014</b>	,414	,165	,086	,742

G1Tot	Variâncias iguais assumidas	5,257	,024	<b>,606</b>	0	<b>,000</b>	7,397	1,606	4,207	10,588
	Variâncias iguais não assumidas			<b>,799</b>	7,593	<b>,000</b>	7,397	1,541	4,334	10,461

## Anexo R. Comparação ente as concepções e as práticas de diferenciação pedagógica de professores (Teste de Correlação de Pearson)

```

GET
  FILE='C:\Users\vanes\Desktop\SPSS
Vanessa_Dados_Transformados_Só_Professores.sav'.
  DATASET NAME ConjuntodeDados1 WINDOW=FRONT.
* Encoding: UTF-8.

CORRELATIONS
  /VARIABLES=G1Tot G2Tot
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.

```

		G1Tot	G2Tot
1Tot	Correlação de Pearson	1	,451**
	Sig. (2 extremidades)		,001
	N	51	51
2Tot	Correlação de Pearson	,451**	1
	Sig. (2 extremidades)	,001	
	N	51	51

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

## Anexo S. Caracterização da amostra – estudantes da formação inicial

```

DATASET ACTIVATE ConjuntodeDados2.
FREQUENCIES VARIABLES=sexo idade distrito_pais
/ORDER=ANALYSIS.
[ConjuntodeDados2] C:\Users\vanes\Desktop\SPSS Alunos.sav
    
```

Estatísticas			
	Sexo	Idade	Distrito do país onde realiza/realizou o seu último estágio
Válido	41	41	41
Omisso	0	0	0

Sexo					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Masculino	6	14,6	14,6	14,6
	Feminin	35	85,4	85,4	100,0
Total		41	100,0	100,0	

		<b>Idade</b>			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido		6	14,6	14,6	14,6
	1				
	2	12	29,3	29,3	43,9
	3	7	17,1	17,1	61,0
	4	5	12,2	12,2	73,2
	5	1	2,4	2,4	75,6
	6	3	7,3	7,3	82,9
	7	2	4,9	4,9	87,8
	8	2	4,9	4,9	92,7
	9	1	2,4	2,4	95,1
	4	1	2,4	2,4	97,6
	5	1	2,4	2,4	100,0
	total	41	100,0	100,0	

**Distrito do país onde realiza/realizou o seu último estágio**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Lisboa	41	100,0	100,0	100,0

## Anexo T. Caracterização da amostra – professores

DATASET NAME ConjuntodeDados3 WINDOW=FRONT.

DATASET ACTIVATE ConjuntodeDados1.

FREQUENCIES VARIABLES=sexo idade distrito\_pais formacao\_academica  
tipo\_escola\_que\_leciona

/STATISTICS=STDDEV MEAN

/ORDER=ANALYSIS.

		Estatísticas				
		Sexo	Idade	Distrito do país onde leciona	Formação académica	Tipo de escola em que leciona
Válido		5	5	51	51	51
		1	1			
Omisso		0	0	0	0	0
Média		1,	4	5,33	2,16	1,14
		92	2,65			
Erro Desvio		,2	7,	5,058	,464	,348
		72	621			

		Sexo			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Masculino	4	7,8	7,8	7,8
	Feminino	47	92,2	92,2	100,0
Total		51	100,0	100,0	

		<b>Idade</b>			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	5	1	2,0	2,0	2,0
	0	1	2,0	2,0	3,9
	2	1	2,0	2,0	5,9
	3	1	2,0	2,0	7,8
	4	2	3,9	3,9	11,8
	5	2	3,9	3,9	15,7
	6	1	2,0	2,0	17,6
	7	4	7,8	7,8	25,5
	8	3	5,9	5,9	31,4
	9	3	5,9	5,9	37,3
	0	6	11,8	11,8	49,0
	2	2	3,9	3,9	52,9
	3	4	7,8	7,8	60,8
	4	2	3,9	3,9	64,7
	5	3	5,9	5,9	70,6
	6	1	2,0	2,0	72,5
	7	1	2,0	2,0	74,5
	8	2	3,9	3,9	78,4

0	2	3,9	3,9	82,4
2	2	3,9	3,9	86,3
3	3	5,9	5,9	92,2
5	1	2,0	2,0	94,1
7	1	2,0	2,0	96,1
9	1	2,0	2,0	98,0
0	1	2,0	2,0	100,0
Total	51	100,0	100,0	

#### Distrito do país onde leciona

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Lisboa	18	35,3	35,3	35,3
	Porto	4	7,8	7,8	43,1
	Setúbal	4	7,8	7,8	51,0
	Braga	4	7,8	7,8	58,8
	Aveiro	2	3,9	3,9	62,7
	Leiria	1	2,0	2,0	64,7
	Santarém	1	2,0	2,0	66,7
	Faro	7	13,7	13,7	80,4
	Viseu	1	2,0	2,0	82,4
	Viana do Castelo	3	5,9	5,9	88,2
	Évora	1	2,0	2,0	90,2
	Guarda	2	3,9	3,9	94,1
	Beja	1	2,0	2,0	96,1
	Portalegre	2	3,9	3,9	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**Formação acadêmica**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Bacharelato	2	3,9	3,9	3,9
	Licenciatura	39	76,5	76,5	80,4
	Mestrado	10	19,6	19,6	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**Tipo de escola em que leciona**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pública	44	86,3	86,3	86,3
	Privada	7	13,7	13,7	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

## Anexo U. Análise das médias sobre concepções de diferenciação pedagógica – estudantes da formação inicial

```

GET
FILE='C:\Users\vanes\Desktop\SPSS Vanessa_Dados_TransformadosAlunos.sav'.
DATASET NAME ConjuntodeDados1 WINDOW=FRONT.
FREQUENCIES VARIABLES=G1_P1 G1_P2 G1_P3 G1_P4 G1_P5 G1_P6 G1_P7
G1_P8 G1_P9 G1_P10 G1_P11 G1_P12
G1_P13 G1_P14 G1_P15 G1_P16 G1_P17
/STATISTICS=STDDEV MEAN
/ORDER=ANALYSIS.

```

		Estatísticas				
		G1_P1 A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualment e cada um dos alunos.	G1_P2 A implementaçã o de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar.	G1_P3 A diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais.	G1_P4 Em algumas turmas não se justifica diferenciar o processo de ensino- aprendizagem.	G1_P5 A implementaçã o de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar.
Válido	41	41	41	41	41	41
Omisso	0	0	0	0	0	0
Média	3,68	4,71	4,27	4,44	3,90	
Erro Desvio	1,274	,512	,867	,808	1,200	

Estatísticas					
	G1_P6 A diferenciação pedagógica exige do professor um profundo conhecimento dos alunos.	G1_P7 Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios.	G1_P8 A diferenciação pedagógica permite aos professores adequar melhor o ensino às características e necessidades dos alunos.	G1_P9 A diferenciação pedagógica é dispensável nas áreas artísticas e da educação física.	G1_P10 A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente.
Válido	41	41	41	41	41
Omisso	0	0	0	0	0
Média	4,85	3,56	4,85	4,56	4,24
Erro Desvio	,422	1,001	,422	,923	,734

Estatísticas					
	G1_P11 O elevado número de alunos da turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica.	G1_P12 As orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica.	G1_P13 A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica.	G1_P14 A diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto.	G1_P15 A diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares.
Válido	41	41	41	41	41
Omisso	0	0	0	0	0
Média	3,85	3,63	4,07	3,78	4,68
Erro Desvio	,792	,859	,787	1,215	,521

### Estatísticas

G1\_P16 A diferenciação pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos da mesma forma.

G1\_P17 A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.

N	Válido	41	41
	Omisso	0	0
Média		4,22	4,61
Erro Desvio		,962	,586

**G1\_P1 A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	2	4,9	4,9	4,9
	Discordo parcialmente	8	19,5	19,5	24,4
	Indeciso	5	12,2	12,2	36,6
	Concordo parcialmente	12	29,3	29,3	65,9
	Concordo totalmente	14	34,1	34,1	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**G1\_P2 A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Indeciso	1	2,4	2,4	2,4
	Concordo parcialmente	10	24,4	24,4	26,8
	Concordo totalmente	30	73,2	73,2	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**G1\_P3 A diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	1	2,4	2,4	2,4
	Discordo parcialmente	1	2,4	2,4	4,9
	Indeciso	2	4,9	4,9	9,8
	Concordo parcialmente	19	46,3	46,3	56,1
	Concordo totalmente	18	43,9	43,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**G1\_P4 Em algumas turmas não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo parcialmente	1	2,4	2,4	2,4
	Indeciso	5	12,2	12,2	14,6
	Concordo parcialmente	10	24,4	24,4	39,0
	Concordo totalmente	25	61,0	61,0	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**G1\_P5 A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	2	4,9	4,9	4,9
	Discordo parcialmente	5	12,2	12,2	17,1
	Indeciso	4	9,8	9,8	26,8
	Concordo parcialmente	14	34,1	34,1	61,0
	Concordo totalmente	16	39,0	39,0	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**G1\_P6 A diferenciação pedagógica exige do professor um profundo conhecimento dos alunos.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Indeciso	1	2,4	2,4	2,4
	Concordo parcialmente	4	9,8	9,8	12,2
	Concordo totalmente	36	87,8	87,8	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**G1\_P7 Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	2	4,9	4,9	4,9
	Discordo parcialmente	5	12,2	12,2	17,1
	Indeciso	6	14,6	14,6	31,7
	Concordo parcialmente	24	58,5	58,5	90,2
	Concordo totalmente	4	9,8	9,8	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**G1\_P8 A diferenciação pedagógica permite aos professores adequar melhor o ensino às características e necessidades dos alunos.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Indeciso	1	2,4	2,4	2,4
	Concordo parcialmente	4	9,8	9,8	12,2
	Concordo totalmente	36	87,8	87,8	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**G1\_P9 A diferenciação pedagógica é dispensável nas áreas artísticas e da educação física.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	2	4,9	4,9	4,9
	Concordo parcialmente	10	24,4	24,4	29,3
	Concordo totalmente	29	70,7	70,7	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**G1\_P10 A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo parcialmente	1	2,4	2,4	2,4
	Indeciso	4	9,8	9,8	12,2
	Concordo parcialmente	20	48,8	48,8	61,0
	Concordo totalmente	16	39,0	39,0	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**G1\_P11 O elevado número de alunos da turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	1	2,4	2,4	2,4
	Discordo parcialmente	1	2,4	2,4	4,9
	Indeciso	7	17,1	17,1	22,0
	Concordo parcialmente	26	63,4	63,4	85,4
	Concordo totalmente	6	14,6	14,6	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**G1\_P12 As orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	1	2,4	2,4	2,4
	Discordo parcialmente	1	2,4	2,4	4,9
	Indeciso	16	39,0	39,0	43,9
	Concordo parcialmente	17	41,5	41,5	85,4
	Concordo totalmente	6	14,6	14,6	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**G1\_P13 A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo parcialmente	1	2,4	2,4	2,4
	Indeciso	8	19,5	19,5	22,0
	Concordo parcialmente	19	46,3	46,3	68,3
	Concordo totalmente	13	31,7	31,7	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**G1\_P14 A diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	1	2,4	2,4	2,4
	Discordo parcialmente	7	17,1	17,1	19,5
	Indeciso	8	19,5	19,5	39,0
	Concordo parcialmente	9	22,0	22,0	61,0
	Concordo totalmente	16	39,0	39,0	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**G1\_P15 A diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Indeciso	1	2,4	2,4	2,4
	Concordo parcialmente	11	26,8	26,8	29,3
	Concordo totalmente	29	70,7	70,7	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**G1\_P16 A diferenciação pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos da mesma forma.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	2	4,9	4,9	4,9
	Indeciso	3	7,3	7,3	12,2
	Concordo parcialmente	18	43,9	43,9	56,1
	Concordo totalmente	18	43,9	43,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**G1\_P17 A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Indeciso	2	4,9	4,9	4,9
	Concordo parcialmente	12	29,3	29,3	34,1
	Concordo totalmente	27	65,9	65,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

## Anexo V. Análise das médias sobre concepções de diferenciação pedagógica – professores

```

GET
FILE='C:\Users\lvanes\Desktop\SPSS
Vanessa_Dados_Transformados_Só_Professores.sav'.
DATASET NAME ConjuntodeDados1 WINDOW=FRONT.
FREQUENCIES VARIABLES=G1_P1 G1_P2 G1_P3 G1_P4 G1_P5 G1_P6 G1_P7
G1_P8 G1_P9 G1_P10 G1_P11 G1_P12
G1_P13 G1_P14 G1_P15 G1_P16 G1_P17
/STATISTICS=STDDEV MEAN
/ORDER=ANALYSIS.

```

Estatísticas					
	G1_P1 A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualment e cada um dos alunos.	G1_P2 A implementaçã o de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar.	G1_P3 A diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais.	G1_P4 Em algumas turmas não se justifica diferenciar o processo de ensino- aprendizagem.	G1_P5 A implementaçã o de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar.
Válido	51	51	51	51	51
Omisso	0	0	0	0	0
Média	3,18	3,90	3,76	3,53	3,33
Erro Desvio	1,337	1,204	1,320	1,347	1,244

Estatísticas					
	G1_P6 A diferenciação pedagógica exige do professor um profundo conhecimento dos alunos.	G1_P7 Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios.	G1_P8 A diferenciação pedagógica permite aos professores adequar melhor o ensino às características e necessidades dos alunos.	G1_P9 A diferenciação pedagógica é dispensável nas áreas artísticas e da educação física.	G1_P10 A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente.
Válido	51	51	51	51	51
Omisso	0	0	0	0	0
Média	4,33	3,35	4,43	3,76	4,10
Erro Desvio	1,013	1,278	1,005	1,226	1,188

Estatísticas					
	G1_P11 O elevado número de alunos da turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica.	G1_P12 As orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica.	G1_P13 A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica.	G1_P14 A diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto.	G1_P15 A diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares.
Válido	51	51	51	51	51
Omisso	0	0	0	0	0
Média	4,25	3,61	3,51	3,49	3,80
Erro Desvio	1,111	1,297	1,419	1,362	1,312

### Estatísticas

		G1_P16 A diferenciação pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos da mesma forma.	G1_P17 A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.
N	Válido	51	51
	Omisso	0	0
Média		3,98	4,20
Erro Desvio		1,257	,980

**G1\_P1 A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	5	9,8	9,8	9,8
	Discordo parcialmente	16	31,4	31,4	41,2
	Indeciso	5	9,8	9,8	51,0
	Concordo parcialmente	15	29,4	29,4	80,4
	Concordo totalmente	10	19,6	19,6	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G1\_P2 A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	4	7,8	7,8	7,8
	Discordo parcialmente	3	5,9	5,9	13,7
	Indeciso	6	11,8	11,8	25,5
	Concordo parcialmente	19	37,3	37,3	62,7
	Concordo totalmente	19	37,3	37,3	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G1\_P3 A diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	4	7,8	7,8	7,8
	Discordo parcialmente	7	13,7	13,7	21,6
	Indeciso	6	11,8	11,8	33,3
	Concordo parcialmente	14	27,5	27,5	60,8
	Concordo totalmente	20	39,2	39,2	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G1\_P4 Em algumas turmas não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	4	7,8	7,8	7,8
	Discordo parcialmente	11	21,6	21,6	29,4
	Indeciso	6	11,8	11,8	41,2
	Concordo parcialmente	14	27,5	27,5	68,6
	Concordo totalmente	16	31,4	31,4	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G1\_P5 A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	4	7,8	7,8	7,8
	Discordo parcialmente	10	19,6	19,6	27,5
	Indeciso	13	25,5	25,5	52,9
	Concordo parcialmente	13	25,5	25,5	78,4
	Concordo totalmente	11	21,6	21,6	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G1\_P6 A diferenciação pedagógica exige do professor um profundo conhecimento dos alunos.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	2	3,9	3,9	3,9
	Discordo parcialmente	2	3,9	3,9	7,8
	Indeciso	2	3,9	3,9	11,8
	Concordo parcialmente	16	31,4	31,4	43,1
	Concordo totalmente	29	56,9	56,9	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G1\_P7 Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	6	11,8	11,8	11,8
	Discordo parcialmente	8	15,7	15,7	27,5
	Indeciso	8	15,7	15,7	43,1
	Concordo parcialmente	20	39,2	39,2	82,4
	Concordo totalmente	9	17,6	17,6	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G1\_P8 A diferenciação pedagógica permite aos professores adequar melhor o ensino às características e necessidades dos alunos.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	2	3,9	3,9	3,9
	Discordo parcialmente	1	2,0	2,0	5,9
	Indeciso	4	7,8	7,8	13,7
	Concordo parcialmente	10	19,6	19,6	33,3
	Concordo totalmente	34	66,7	66,7	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G1\_P9 A diferenciação pedagógica é dispensável nas áreas artísticas e da educação física.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	3	5,9	5,9	5,9
	Discordo parcialmente	5	9,8	9,8	15,7
	Indeciso	12	23,5	23,5	39,2
	Concordo parcialmente	12	23,5	23,5	62,7
	Concordo totalmente	19	37,3	37,3	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G1\_P10 A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	2	3,9	3,9	3,9
	Discordo parcialmente	5	9,8	9,8	13,7
	Indeciso	6	11,8	11,8	25,5
	Concordo parcialmente	11	21,6	21,6	47,1
	Concordo totalmente	27	52,9	52,9	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G1\_P11 O elevado número de alunos da turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	2	3,9	3,9	3,9
	Discordo parcialmente	4	7,8	7,8	11,8
	Indeciso	2	3,9	3,9	15,7
	Concordo parcialmente	14	27,5	27,5	43,1
	Concordo totalmente	29	56,9	56,9	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G1\_P12 As orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	6	11,8	11,8	11,8
	Discordo parcialmente	4	7,8	7,8	19,6
	Indeciso	8	15,7	15,7	35,3
	Concordo parcialmente	19	37,3	37,3	72,5
	Concordo totalmente	14	27,5	27,5	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G1\_P13 A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	5	9,8	9,8	9,8
	Discordo parcialmente	11	21,6	21,6	31,4
	Indeciso	6	11,8	11,8	43,1
	Concordo parcialmente	11	21,6	21,6	64,7
	Concordo totalmente	18	35,3	35,3	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G1\_P14 A diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	3	5,9	5,9	5,9
	Discordo parcialmente	12	23,5	23,5	29,4
	Indeciso	12	23,5	23,5	52,9
	Concordo parcialmente	5	9,8	9,8	62,7
	Concordo totalmente	19	37,3	37,3	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G1\_P15 A diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	4	7,8	7,8	7,8
	Discordo parcialmente	7	13,7	13,7	21,6
	Indeciso	4	7,8	7,8	29,4
	Concordo parcialmente	16	31,4	31,4	60,8
	Concordo totalmente	20	39,2	39,2	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G1\_P16 A diferenciação pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos da mesma forma.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	3	5,9	5,9	5,9
	Discordo parcialmente	5	9,8	9,8	15,7
	Indeciso	7	13,7	13,7	29,4
	Concordo parcialmente	11	21,6	21,6	51,0
	Concordo totalmente	25	49,0	49,0	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G1\_P17 A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	2	3,9	3,9	3,9
	Discordo parcialmente	1	2,0	2,0	5,9
	Indeciso	5	9,8	9,8	15,7
	Concordo parcialmente	20	39,2	39,2	54,9
	Concordo totalmente	23	45,1	45,1	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

## Anexo W. Análise das médias sobre práticas de diferenciação pedagógica – professores

```

GET
  FILE='C:\Users\vanes\Desktop\SPSS
Vanessa_Dados_Transformados_Só_Professores.sav'.
  DATASET NAME ConjuntodeDados1 WINDOW=FRONT.
  FREQUENCIES VARIABLES=G2_P1 G2_P2 G2_P3 G2_P4 G2_P5 G2_P6 G2_P7
G2_P8 G2_P9 G2_P10 G2_P11 G2_P12
  G2_P13
  /STATISTICS=STDDEV MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.

```

	Estatísticas				
	G2_P1 Preparo o mesmo tipo de materiais para todos os alunos da turma.	G2_P2 Promovo o trabalho a pares entre os alunos.	G2_P3 Privilegio a avaliação sumativa.	G2_P4 Identifico os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos.	G2_P5 Proponho atividades/tarefas iguais para todos os alunos.
Válido	51	51	51	51	51
Omisso	0	0	0	0	0
Média	2,98	3,82	3,12	3,10	2,92
Erro Desvio	1,029	,684	1,070	,964	,891

Estatísticas					
	G2_P6 Avalio de forma diferente os vários alunos para ser mais justo.	G2_P7 Privilegio a avaliação formativa.	G2_P8 Adapto o tempo de realização da atividade/tarefa às características individuais dos alunos.	G2_P9 Identifico objetivos de aprendizagem diferentes para os vários alunos.	G2_P10 Concedo o mesmo tempo de realização da atividade/tarefa a todos os alunos.
Válido	51	51	51	51	51
Omisso	0	0	0	0	0
Média	3,27	3,80	4,02	3,63	3,63
Erro Desvio	1,250	1,149	,969	,958	,937

Estatísticas			
	G2_P11 Avalio todos os alunos da mesma forma para ser mais justo.	G2_P12 Privilegio o trabalho coletivo em sala de aula.	G2_P13 Proponho atividades/tarefas diferentes para alguns alunos.
N Válido	51	51	51
Omisso	0	0	0
Média	3,27	2,47	2,24
Erro Desvio	1,168	,880	,929

**G2\_P1 Preparo o mesmo tipo de materiais para todos os alunos da turma.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	4	7,8	7,8	7,8
	Raramente	12	23,5	23,5	31,4
	Às vezes	19	37,3	37,3	68,6
	Muitas vezes	13	25,5	25,5	94,1
	Sempre	3	5,9	5,9	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G2\_P2 Promovo o trabalho a pares entre os alunos.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Raramente	1	2,0	2,0	2,0
	Às vezes	14	27,5	27,5	29,4
	Muitas vezes	29	56,9	56,9	86,3
	Sempre	7	13,7	13,7	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G2\_P3 Privilegio a avaliação sumativa.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	2	3,9	3,9	3,9
	Raramente	14	27,5	27,5	31,4
	Às vezes	17	33,3	33,3	64,7
	Muitas vezes	12	23,5	23,5	88,2
	Sempre	6	11,8	11,8	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G2\_P4 Identifico os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	1	2,0	2,0	2,0
	Raramente	14	27,5	27,5	29,4
	Às vezes	19	37,3	37,3	66,7
	Muitas vezes	13	25,5	25,5	92,2
	Sempre	4	7,8	7,8	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G2\_P5 Proponho atividades/tarefas iguais para todos os alunos.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	2	3,9	3,9	3,9
	Raramente	14	27,5	27,5	31,4
	Às vezes	23	45,1	45,1	76,5
	Muitas vezes	10	19,6	19,6	96,1
	Sempre	2	3,9	3,9	100,0
	Total		51	100,0	100,0

**G2\_P6 Avalio de forma diferente os vários alunos para ser mais justo.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	7	13,7	13,7	13,7
	Raramente	5	9,8	9,8	23,5
	Às vezes	14	27,5	27,5	51,0
	Muitas vezes	17	33,3	33,3	84,3
	Sempre	8	15,7	15,7	100,0
	Total		51	100,0	100,0

**G2\_P7 Privilegio a avaliação formativa.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	3	5,9	5,9	5,9
	Raramente	4	7,8	7,8	13,7
	Às vezes	9	17,6	17,6	31,4
	Muitas vezes	19	37,3	37,3	68,6
	Sempre	16	31,4	31,4	100,0
	Total		51	100,0	100,0

**G2\_P8 Adapto o tempo de realização da atividade/tarefa às características individuais dos alunos.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	2	3,9	3,9	3,9
	Raramente	3	5,9	5,9	9,8
	Às vezes	2	3,9	3,9	13,7
	Muitas vezes	29	56,9	56,9	70,6
	Sempre	15	29,4	29,4	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G2\_P9 Identifico objetivos de aprendizagem diferentes para os vários alunos.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	2	3,9	3,9	3,9
	Raramente	4	7,8	7,8	11,8
	Às vezes	12	23,5	23,5	35,3
	Muitas vezes	26	51,0	51,0	86,3
	Sempre	7	13,7	13,7	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G2\_P10 Concedo o mesmo tempo de realização da atividade/tarefa a todos os alunos.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Raramente	6	11,8	11,8	11,8
	Às vezes	17	33,3	33,3	45,1
	Muitas vezes	18	35,3	35,3	80,4
	Sempre	10	19,6	19,6	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G2\_P11 Avalio todos os alunos da mesma forma para ser mais justo.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	5	9,8	9,8	9,8
	Raramente	6	11,8	11,8	21,6
	Às vezes	18	35,3	35,3	56,9
	Muitas vezes	14	27,5	27,5	84,3
	Sempre	8	15,7	15,7	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G2\_P12 Privilegio o trabalho coletivo em sala de aula.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	5	9,8	9,8	9,8
	Raramente	24	47,1	47,1	56,9
	Às vezes	16	31,4	31,4	88,2
	Muitas vezes	5	9,8	9,8	98,0
	Sempre	1	2,0	2,0	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

**G2\_P13 Proponho atividades/tarefas diferentes para alguns alunos.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	9	17,6	17,6	17,6
	Raramente	28	54,9	54,9	72,5
	Às vezes	8	15,7	15,7	88,2
	Muitas vezes	5	9,8	9,8	98,0
	Sempre	1	2,0	2,0	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

## Anexo X. Média e desvio padrão dos resultados sobre as concepções de diferenciação pedagógica – estudantes e professores

Para analisar se existem diferenças significativas entre as médias das respostas sobre as concepções de diferenciação dos estudantes e dos professores realizou-se para cada questão/variável o teste T – cf. Anexo Q. Os resultados são apresentados na tabela abaixo.

Tabela 6

*Média e desvio padrão dos resultados em cada questão sobre as concepções de diferenciação pedagógica em função dos dois grupos de estudantes e professores*

Dimensões	Alunos (n = 41)		Professores (n = 51)		t (90)	Sig
	M	DP	M	DP		
G1_P1	3.68	1.274	3.18	1.337	1.844	.068 <i>n.s.</i>
G1_P2	4.71	.512	3.90	1.204	3.998	.000 ***
G1_P3	4.27	.867	3.76	1.320	2.104	.038 *
G1_P4	4.44	.808	3.53	1.347	3.807	.000 ***
G1_P5	3.90	1.200	3.33	1.244	2.216	.29 <i>n.s.</i>
G1_P6	4.85	.422	4.33	1.013	3.078	.003 **
G1_P7	3.56	1.001	3.35	1.278	.853	.396 <i>n.s.</i>
G1_P8	4.85	.422	4.43	1.005	2.516	.014 *
G1_P9	4.56	.923	3.76	1.226	3.445	.001 **
G1_P10	4.24	.734	4.10	1.188	.688	.494 <i>n.s.</i>
G1_P11	3.85	.792	4.25	1.111	1.948	.055 <i>n.s.</i>
G1_P12	3.63	.859	3.61	1.419	.112	.911 <i>n.s.</i>
G1_P13	3.78	1.215	3.49	1.362	2.274	.025 *
G1_P14	4.68	.521	3.80	1.312	1.066	.289 <i>n.s.</i>
G1_P15	4.22	.962	3.98	1.257	4.038	.000 ***
G1_P16	4.61	.586	4.20	.980	1.004	.318 <i>n.s.</i>
G1_P17	71.93	5.939	64.53	8.792	2.380	.019 *
G1Tot	71.93	5.939	64.53	8.792	4.606	.000 ***

*Nota.* Tabela elaborada pela autora.

\* valores significativos  $p < .05$ ; \*\*valores muito significativos  $p < .01$ ; \*\*\*valores altamente significativos  $p < .001$ ; *n.s* não significativo.