



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

Das Concepções às Práticas de Diferenciação Pedagógica no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Ana Isabel Gonçalves da Silva

Relatório Final realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de
mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2017



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

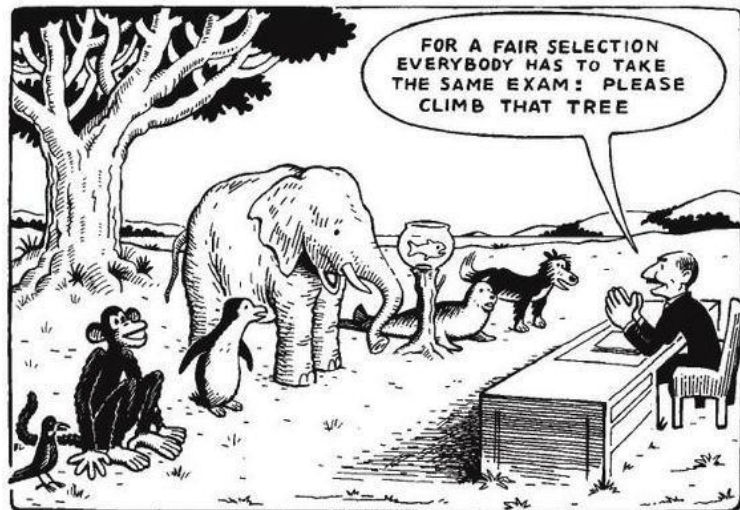
Das Concepções às Práticas de Diferenciação Pedagógica no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Ana Isabel Gonçalves da Silva

Relatório Final realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de
mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Maria da Conceição Figueira

2017



Recolhido em: CACE (2014). *Getting real about differentiation*.
<http://cace.org/getting-real-about-differentiation/>.

"Everybody is a genius. But if you judge a fish by its ability to climb a tree, it will live its whole life believing that it is stupid." [autoria atribuída a Albert Einstein]

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste relatório final não teria sido possível sem o apoio de várias pessoas que me auxiliaram ao longo deste percurso académico. Assim, manifesto o meu agradecimento a todas essas pessoas, em especial:

- Ao Saúl, um autodidata e crítico acérrimo do ensino formal e homogéneo, que nunca encarou a minha vontade incessante de aprender (formalmente) como um problema. Pelo contrário, esteve presente nos momentos de alegria e nos de frustração;
- À Daniela, por ser a melhor parceira que poderia desejar neste percurso;
- À Filipa Almeida, pela sua capacidade de partilha e de trabalho cooperativo;
- À professora doutora Maria Conceição Pereira, pelos profícuos ensinamentos e pelo apoio constante e motivante, do primeiro ao último dia deste trabalho;
- Ao professor doutor João Rosa, pelo auxílio na análise dos dados do estudo;
- Aos docentes cooperantes que, generosamente, me orientaram neste percurso de formação e aos professores que, entusiasticamente, me concederam entrevista.

A todos, o meu sincero agradecimento!

RESUMO

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

Este trabalho visa descrever e analisar de forma reflexiva o período de observação, intervenção e avaliação pedagógica desenvolvido nos contextos do 1.º e do 2.º CEB. No 1.º CEB, a prática de ensino supervisionada decorreu numa turma de 1.º ano de escolaridade de uma instituição de ensino privada, localizada na área da Grande Lisboa e, no 2.º CEB, decorreu em duas turmas do 6.º ano, de uma instituição pública do concelho de Lisboa.

O presente relatório integra um estudo, realizado no contexto da PES II, intitulado “Das conceções às práticas de diferenciação pedagógica no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico”. Este estudo visou estudar as conceções e as práticas de professores do 1.º e do 2.º CEB sobre a diferenciação pedagógica. Configuraram-se como objetivos específicos do estudo: (i) Descrever as conceções de professores do 1.º e do 2.º CEB sobre o processo de diferenciação pedagógica; (ii) Identificar as práticas de diferenciação pedagógica enunciadas por esses professores; e (iii) Comparar as conceções dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas enunciadas. Em conformidade com o objeto de estudo, recorreu-se a uma metodologia de natureza quantitativa, privilegiando-se o inquérito por questionário como técnica de recolha de dados. O tratamento dos dados foi realizado com recurso ao *software Statistical Package for Social Sciences v23*.

A análise e discussão dos resultados permite destacar que, embora a maioria dos inquiridos refira implementar dispositivos de diferenciação pedagógica e planificar tendo em conta a diversidade de alunos, as práticas indicadas pelos docentes como sendo desenvolvidas em sala de aula sugerem que apenas uma reduzida percentagem destes professores o faça.

Palavras-chave: diferenciação pedagógica, conceções de professores, práticas de ensino, sucesso educativo.

ABSTRACT

This report is developed within the course of the Supervised Teaching Practice II, part of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education (CBE) and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education. This work aims to describe and analyze in a reflexive way the period of observation, intervention and pedagogical evaluation developed in the contexts of the 1st and 2nd CBE. In the 1st CBE, supervised teaching practice took place in a 1st grade class of a private educational institution, located in the Greater Lisbon area, and in the 2nd CBE, took place in two classes of the 6th grade, of a public institution located in the municipality of Lisbon.

This report includes a study, carried out in the context of PES II, entitled "From conceptions to practices of pedagogical differentiation in the 1st and 2nd Cycle of Basic Education". This study aimed to inquire the conceptions and practices of teachers of the 1st and 2nd CBE on pedagogical differentiation. They were set up as specific objectives of the study: (i) Describe the conceptions about the process of pedagogical differentiation of teachers of the 1st and 2nd CBE; (ii) Identify the practices of pedagogical differentiation indicated by these teachers; (iii) Compare teachers' conceptions about the processes of pedagogical differentiation with the practices enunciated. In accordance with the object of the study, a methodology of a quantitative nature was used, with a questionnaire survey as the data collection technique. The data treatment was performed with the *Statistical Package for Social Sciences v23* software.

The analysis and discussion of the results allow to conclude that, although the majority of respondents refer to implement pedagogical differentiation devices and to plan considering the diversity of students, the practices indicated by the teachers as being developed in the classroom suggest that only a small percentage of these teachers do it.

Keywords: Pedagogical differentiation; Conceptions of teachers; Teaching practices; Educational success.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CEB	3
1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	4
1.1. Metodologia utilizada.....	4
1.2. Técnicas de recolha e análise de dados	4
2. DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB.....	5
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	6
2.1.1. A instituição	6
2.1.2. A ação pedagógica do orientador cooperante	6
2.1.3. Processos de avaliação e regulação da aprendizagem	7
2.1.4. A turma.....	8
2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção	8
2.2.1. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	9
2.2.2. Atividades implementadas.....	10
2.2.3. Avaliação e regulação da aprendizagem.....	10
3. DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB.....	12
3.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	12
3.1.1. A instituição	12
3.1.2. A ação pedagógica dos orientadores cooperantes	12
3.1.3. Processos de avaliação e regulação da aprendizagem	13
3.1.4. As turmas.....	14
3.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção	14

3.2.1.	Estratégias globais de intervenção e de integração curricular	15
3.2.2.	Atividades implementadas.....	15
3.2.3.	Processos de avaliação e regulação das aprendizagens	16
4.	ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO ENSINO NO 1.º E NO 2.º CEB.....	17
4.1.	Processo de ensino-aprendizagem.....	17
4.2.	A relação pedagógica e a relação do docente com outros agentes educativos 20	
4.4.	Processo de avaliação e regulação da aprendizagem	21
	PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	23
1.	CONTEXTUALIZAÇÃO.....	24
2.	QUADRO CONCRETUAL	25
2.1.	Da diversidade de alunos à necessidade de diferenciar o ensino	25
2.1.1.	O enquadramento legislativo do sistema de ensino e a diferenciação pedagógica	26
2.2.	A diferenciação pedagógica	27
2.2.1.	Conceito e finalidade da diferenciação pedagógica.....	27
2.2.2.	Os princípios da diferenciação pedagógica	28
2.2.3.	O que diferenciar?	29
2.3.	O papel do professor na implementação de dispositivos de diferenciação pedagógica	30
2.4.	Fatores que condicionam a implementação de práticas de diferenciação pedagógica	32
2.5.	Avaliação no quadro de um ensino diferenciado	33
2.5.1.	A avaliação diagnóstica	33
2.5.2.	A avaliação formativa/processual.....	34
3.	METODOLOGIA.....	35
3.1.	Problematização, questões e objetivos do estudo.....	35
3.2.	Opções metodológicas.....	36

3.2.1.	Natureza do estudo	36
3.2.2.	Técnicas de recolha de dados	36
3.2.3.	Técnicas de análise de dados.....	37
3.3.	Caracterização da amostra	39
3.4.	Princípios éticos do processo de investigação	39
4.	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	40
4.1.	Concepções dos professores do 1.º e do 2.º CEB sobre as práticas de diferenciação pedagógica	40
4.1.1.	Conceito e pertinência da diferenciação pedagógica	40
4.1.2.	Constrangimentos à prática de diferenciação pedagógica	41
4.1.3.	Análise comparativa das concepções dos docentes sobre diferenciação pedagógica	42
4.2.	Práticas de diferenciação pedagógica desenvolvidas pelos professores	44
4.2.1.	Planificação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem..	44
4.2.2.	Práticas de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos.....	45
4.3.	Análise comparativa das práticas de diferenciação pedagógica desenvolvidas pelos docentes.....	45
4.4.	Comparação das concepções dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas indicadas	46
4.5.	Discussão dos resultados.....	47
5.	CONCLUSÕES DO ESTUDO	50
	REFLEXÃO FINAL	52
	REFERÊNCIAS	54
	ANEXOS.....	57

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Exemplos de atividades desenvolvidas no 1.º CEB	58
Anexo B. Avaliação do cumprimento dos objetivos gerais do PI – 1.º CEB	62
Anexo C. Exemplos de atividades desenvolvidas no 2.º CEB	64
Anexo D. Avaliação do cumprimento dos objetivos gerais do PI – 2.º CEB.....	66
Anexo E. Questionário sobre concepções e práticas de diferenciação pedagógica	69
Anexo F. Teste de confiabilidade relativo ao grupo I do questionário: <i>Concepções sobre diferenciação pedagógica</i>	74
Anexo G. Teste de confiabilidade relativo ao grupo II do questionário: <i>Práticas de diferenciação pedagógica</i>	75
Anexo H. Análise da distribuição das variáveis do grupo I do questionário	76
Anexo I. Análise da distribuição das variáveis do grupo II do questionário	78
Anexo J. Caracterização da amostra	80
Anexo K. Análise das médias – Concepções sobre diferenciação pedagógica	82
Anexo L. Influência do tipo de escola nas concepções dos inquiridos (Teste-T)	86
Anexo M. Influência do tipo de escola nas concepções dos inquiridos (Teste de Mann-Whitney).....	96
Anexo N. Influência do ciclo de ensino nas concepções dos inquiridos (Teste de Mann-Whitney).....	98
Anexo O. Influência do ciclo de ensino nas concepções dos inquiridos (Teste-T).....	100
Anexo Q. Influência das habilitações académicas nas concepções dos inquiridos (Teste-T).....	117
Anexo R. Análise das médias – Práticas de diferenciação pedagógica	127
Anexo S. Influência do tipo de escola nas práticas dos inquiridos (Teste-T)	132
Anexo T. Influência do ciclo de ensino nas práticas dos inquiridos (Teste-T)	144
Anexo U. Influência do número de anos de serviço nas práticas dos inquiridos (Teste ANOVA)	156

Anexo V. Influência da idade nas práticas dos inquiridos (Teste ANOVA).....	161
Anexo W. Implementação de práticas de diferenciação em sala de aula – Análise de frequências	166
Anexo X. Análise global das práticas por sujeito inquirido	167

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
MEM	Movimento da Escola Moderna
OC	Orientador(es) Cooperante(s)
PI	Plano de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrado pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa.

A prática de ensino supervisionada configura-se como um período essencial para a aquisição e o desenvolvimento de competências de conceção, implementação e avaliação de projetos de intervenção em contexto de ensino. Em conformidade, este relatório final visa descrever, analisar e avaliar o trabalho realizado na prática de ensino supervisionada desenvolvida no 1.º e do 2.º CEB.

No 1.º CEB, a prática desenvolveu-se numa turma do 1.º ano de escolaridade de uma instituição privada de ensino localizada na área da Grande Lisboa e, no 2.º CEB, a prática desenvolveu-se numa turma de 6.º ano de escolaridade de uma escola do ensino público situada no concelho de Lisboa (ambas decorreram durante nove semanas).

Este relatório integra ainda uma investigação desenvolvida no âmbito da prática de ensino supervisionada II, intitulada *Das conceções às práticas de diferenciação pedagógica no 1.º e 2.º CEB*, que teve como finalidade estudar as conceções e as práticas de professores do 1.º e do 2.º CEB sobre a diferenciação pedagógica. Configuraram-se como objetivos específicos do estudo: (i) Descrever as conceções de professores do 1.º e do 2.º CEB sobre o processo de diferenciação pedagógica; (ii) Identificar as práticas de diferenciação pedagógica enunciadas por esses professores; e (iii) Comparar as conceções dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas enunciadas.

No que respeita à sua estrutura, o relatório contempla duas partes distintas: a primeira, relativa à prática de ensino supervisionada desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB e, a segunda, respeitante ao estudo empírico desenvolvido no âmbito da prática.

A primeira parte do relatório final contempla quatro pontos distintos: *Procedimentos metodológicos*, onde são descritas as técnicas de recolha e análise de dados utilizadas durante a prática de ensino supervisionada do 1.º e do 2.º CEB; *Descrição sumária da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB*, na qual se caracteriza sumariamente o contexto socioeducativo – designadamente, a instituição, a ação pedagógica do orientador cooperante (OC), os processos de avaliação e regulação

da aprendizagem, e a turma – e se realiza a problematização dos dados do contexto, em concreto com a breve apresentação dos objetivos gerais de intervenção, das estratégias globais de intervenção e de integração curricular. Neste ponto, são ainda apresentados os processos de avaliação e regulação da aprendizagem; *Descrição sumária da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB*, na qual se caracteriza sumariamente o contexto socioeducativo – designadamente, a instituição, a ação pedagógica dos OC, os processos de avaliação e regulação da aprendizagem, e as turmas –, bem como a problematização dos dados do contexto, com a apresentação sumária dos objetivos gerais de intervenção, das estratégias globais de intervenção e de integração curricular, dos processos de avaliação e regulação da aprendizagem e das atividades implementadas no 2.º CEB; e *Análise crítica da prática desenvolvida de ensino no 1.º e 2.º CEB*, na qual se efetua uma análise reflexiva e comparativa acerca do processo de ensino-aprendizagem, da relação pedagógica, da relação com outros agentes educativos, e do processo de avaliação e regulação da aprendizagem.

A segunda parte deste relatório, na qual se apresenta o estudo empírico desenvolvido sobre as conceções e as práticas de diferenciação pedagógica dos professores do 1.º e do 2.º CEB, encontra-se dividida em cinco pontos: *Contextualização*, no qual se apresentam a problemática, as motivações para o estudo da mesma e o objetivo geral do estudo; *Quadro concetual*, onde são apresentados os principais pressupostos teóricos sobre a diferenciação pedagógica; *Metodologia*, na qual se apresentam a problematização, questões e objetivos específicos do estudo, bem como a natureza do estudo, as técnicas de recolha e análise de dados, a caracterização da amostra, e os princípios éticos do processo de investigação; *Apresentação dos resultados*, no qual se enunciam e se discutem os resultados obtidos a partir da análise dos dados recolhidos; *Conclusões do estudo*, onde são mencionadas as principais conclusões da investigação desenvolvida.

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

Este relatório é finalizado com a apresentação das referências bibliográficas indicadas ao longo do documento, bem como dos anexos que documentam e evidenciam o trabalho descrito.

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

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Delinear, implementar e avaliar um projeto de intervenção pedagógica adequado às especificidades de cada um dos contextos e dos alunos, implica, primeiramente, conhecer os diferentes objetos de análise, designadamente as instituições, a ação pedagógica dos OC e as turmas nas quais a prática de ensino tem lugar.

Assim, para além de permitir caracterizar de forma mais rigorosa o ambiente educativo, os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados são imprescindíveis para concretizar uma melhor avaliação diagnóstica e processual das aprendizagens dos alunos e para auxiliar na tomada de decisões acerca da intervenção a realizar e dos ajustes a operar ao longo do tempo. Com efeito, e em conformidade com o sugerido por Amado, Freire, Carvalho e André (2009, p. 76), o professor precisa de estar “apetrechado para saber observar e analisar as situações educativas, através da aplicação de técnicas de pesquisa, e da capacidade de “olhar” a informação à luz de uma multirreferencialidade teórica que lhe facilite bons diagnósticos e respostas adequadas aos diferentes contextos”.

1.1. Metodologia utilizada

Ao longo de toda a prática de ensino supervisionada (no 1.º e no 2.º CEB), a metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, com procedimentos muito próximos da investigação ação. O método qualitativo pressupõe uma análise, feita pelo investigador em contextos naturais nos quais participa, em profundidade, de atributos de qualidade dos objetos de análise que não podem ser traduzidos numa escala numérica (Aires, 2011). A investigação-ação, na perspetiva de Coutinho (2011), implica uma ação (ou mudança) e uma investigação (ou reflexão) em simultâneo, visto que o seu principal objetivo é a reflexão crítica que o docente consegue fazer da sua prática no sentido de um aperfeiçoamento gradual da mesma.

1.2. Técnicas de recolha e análise de dados

Ao longo da prática de ensino supervisionada foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, uma vez que a escolha das técnicas de recolha e tratamento de dados é influenciada pelo tipo de informação que se quer recolher (Ketele & Roegiers, 1999).

Deste modo, como técnicas de recolha de dados privilegiaram-se: (i) a pesquisa documental, nomeadamente dos planos de trabalho de turma, do Regulamento Interno e do Projeto Educativo das instituições de ensino, visando um melhor conhecimento dos alunos e das finalidades educativas das instituições e das turmas; (ii) a observação indireta, através do inquérito por entrevista realizado aos Orientadores Cooperantes, ao diretor do 1.º CEB e aos diretores de turma no contexto do 2.º CEB, para conhecer em maior profundidade as turmas, as rotinas implementadas em sala de aula e as estratégias pedagógicas de cada docente; e (iii) a observação direta (aberta, participante e não-participante), com o intuito de conhecer a ação pedagógica dos docentes cooperantes e o nível de aprendizagens dos alunos. O processo de observação direta é aquele em que o próprio investigador procede diretamente à recolha dos dados, sendo fundamental para caracterizar uma situação educativa, mas também para avaliar os resultados da prática pedagógica (Estrela, 1994). Esta observação teve um caráter aberto, na medida em que tanto alunos como professores tinham conhecimento da observação.

Para o tratamento dos dados de natureza qualitativa, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, seguindo os passos sugeridos por Bardin (2013). Procedeu-se, ainda, ao tratamento estatístico em Excel de alguns dados quantitativos analisados.

2. DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

A prática de ensino supervisionada decorreu num contexto que é imperativo caracterizar. Assim, neste ponto, será feita uma breve apresentação do contexto socioeducativo, que contempla a caracterização da instituição, da ação pedagógica do orientador cooperante, dos processos de avaliação e da regulação da aprendizagem e da turma, bem como a problematização dos dados do contexto, que integra a identificação dos objetivos gerais, das estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e a avaliação das aprendizagens.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1. A instituição

A prática de ensino supervisionada desenvolveu-se numa instituição privada de ensino da área da Grande Lisboa, que contempla uma oferta educativa que se estende desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.

A ação pedagógica da instituição é desenvolvida no âmbito de dois modelos pedagógicos: a Pedagogia Inaciana, na formação humana e pastoral e o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. No que respeita à Pedagogia Inaciana, esta encontra-se relacionada com a fé cristã e visa formar os alunos nas componentes intelectual, emocional, espiritual e relacional. No que se refere ao modelo pedagógico do MEM, a ação educativa tem como ponto de partida aprendizagens contextualizadas e com significado real para os alunos e valoriza o trabalho diferenciado, a construção social dos saberes em circuitos de comunicação, a existência de estruturas de cooperação educativa e a participação democrática direta (Niza, 1998).

2.1.2. A ação pedagógica do orientador cooperante

A ação pedagógica do OC tinha por base os princípios orientadores preconizados pelo modelo pedagógico do MEM e os princípios da Pedagogia Inaciana anteriormente referidos.

A organização e gestão do tempo e dos conteúdos de aprendizagem era determinada com base na agenda semanal da turma, visto que, no modelo pedagógico do MEM, “durante o 1º Ciclo do Ensino Básico, a unidade básica de desenvolvimento curricular é a semana” (Niza, 1998, p.13). Inerentes a este modelo estão algumas rotinas de trabalho, estabelecidas na agenda e implementadas pelo OC, das quais são exemplo: (i) o *conselho de turma*; (ii) o *tempo de estudo autónomo* (TEA); (iii) a *apresentação de produções*; (iv) os *trabalhos de projeto*; (v) momentos relativos às diferentes áreas do currículo, como o tempo de *trabalho de texto* e de *matemática coletiva*; e (vi) do tempo dedicado ao Inglês e às Expressões Plástica, Musical e Motora (sendo estas áreas lecionadas por professores especialistas). Outros momentos previstos na agenda dizem respeito à Formação Humana e à Formação Cristã (esta última também lecionada por um professor especialista).

No início de cada semana, o OC apresentava aos alunos os conteúdos a trabalhar ao longo da semana e eram decididas e agendadas, em conjunto, as apresentações de produções e os apoios tutoriais a realizar.

Quanto à organização e gestão do espaço e dos materiais educativos na sala de aula, constatou-se que a disposição das mesas, em grupos de três ou quatro elementos, era facilitadora do trabalho individual, a pares ou em grupo. Verificou-se, ainda, a utilização do espaço vertical, em que os materiais expostos serviam de auxílio aos alunos na sistematização e/ou concretização das diferentes atividades.

No que respeita aos recursos didáticos disponíveis na sala, para além da existência de projetor, quadro interativo, computador e lavatório, que permitiam múltiplas utilizações, encontravam-se ainda à disposição dos alunos um conjunto de ficheiros de trabalho das áreas de Português e Matemática, organizados por conteúdo, e diversos materiais manipuláveis de apoio às aprendizagens, como cubos de sílabas, colares de contas, entre outros. Os alunos participavam, assumindo responsabilidade, na organização e gestão dos materiais, nomeadamente nos registos de presenças, do tempo, do calendário, do diário de turma, assim como na arrumação dos materiais.

2.1.3. Processos de avaliação e regulação da aprendizagem

No que respeita aos processos de avaliação e regulação da aprendizagem, verificou-se que, apesar de ser feita avaliação sumativa, era privilegiada a avaliação formativa ou processual. Neste âmbito, realça-se que, no final de cada semana, os alunos procediam à sua autoavaliação. Existiam também momentos de heteroavaliação, tanto por parte do professor como por parte dos alunos, que partilhavam, em grande grupo, a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido pelos colegas.

Neste contexto, o plano individual de trabalho (PIT) revelou-se um instrumento através do qual os alunos tomavam decisões sobre as tarefas mais adequadas a realizar, tendo em conta as suas dificuldades e interesses (Soares & Grave-Resendes, 2002). A este respeito, Niza (1998) é de opinião que o PIT é um instrumento facilitador não só do planeamento e orientação do trabalho a desenvolver pelos alunos, como também da consciencialização e autoavaliação do trabalho desenvolvido.

2.1.4. A turma

A prática de ensino supervisionada foi desenvolvida numa turma do 1.º ano de escolaridade, constituída por vinte e três alunos de nacionalidade portuguesa (onze do sexo feminino e doze do sexo masculino), com idades entre os seis e os sete anos. Estes alunos eram provenientes de um meio socioeconómico médio-alto, verificando-se que a maioria dos pais dos alunos possuía habilitações ao nível do ensino superior.

Nesta faixa etária, as crianças situam-se, em termos de desenvolvimento, no período da representação icónica (Bruner, 1983), caracterizado pela representação da realidade através de imagens e esquemas espaciais. Neste período de representação visual do real, a criança é capaz de reproduzir objetos, mas ainda se encontra fortemente dependente de uma memória visual concreta e específica.

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

Para uma adequada intervenção pedagógica, os professores devem, primeiro, saber observar e problematizar e, só depois, intervir e avaliar (Estrela, 1994). Para o efeito, o conhecimento das potencialidades e fragilidades do grupo-turma, realizado com recurso à avaliação diagnóstica, revelou-se imprescindível para delinear o projeto de intervenção (PI). Importa salientar que esta avaliação foi realizada sempre tendo em conta a recente entrada dos alunos no 1.º ano de escolaridade e a sua faixa etária.

No que se refere às competências e dificuldades identificadas, importa realçar que 19 dos 23 alunos que constituíam a turma já tinham frequentado a educação pré-escolar na mesma instituição. Por conseguinte, estes alunos já se conheciam entre si e conheciam, igualmente, algumas das rotinas implementadas neste contexto educativo, como o *conselho de cooperação* e a *apresentação de produções*, pelo que evidenciavam boas competências de comunicação. Por outro lado, manifestavam ainda dificuldade em cooperar com os colegas e em respeitar o tempo de intervenção dos colegas. Estas são dificuldades próprias da faixa etária dos alunos em estudo, recentemente iniciados no 1.º ano do 1.º CEB.

No domínio da disciplina de Português, alguns alunos já conseguiam ler e escrever pequenas frases, evidenciado um bom desenvolvimento da correspondência

fonema-grafema. A maioria dos alunos apresentava ainda um bom desenvolvimento ao nível das competências de compreensão e expressão oral.

No domínio da disciplina de Matemática, grande parte dos alunos já tinha adquirido o sentido de número, sendo que as maiores dificuldades identificadas diziam respeito à realização de operações de adição e subtração, dado o seu carácter abstrato.

O grupo-turma mostrava ainda possuir competências nas áreas de Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Motora, sendo áreas nas quais os alunos realizavam com interesse e entusiasmo as várias atividades propostas.

A análise das diversas potencialidades e fragilidades da turma permitiu a formulação de algumas questões-problema, que a seguir se apresentam: (i) Que estratégias utilizar para desenvolver competências de resolução de cálculos?; (ii) Como desenvolver competências ao nível da leitura e da escrita?; (iii) Que estratégias utilizar para desenvolver competências sociais (cooperação, resolução amigável de conflitos, respeito pela intervenção do outro, responsabilidade)?.

Em conformidade com as questões problema, foram identificados quatro objetivos gerais de intervenção: (i) Desenvolver competências de leitura; (ii) Desenvolver competências de escrita; (iii) Desenvolver competências de resolução de cálculos matemáticos; (iv) Desenvolver competências sociais.

2.2.1. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

No sentido da consecução dos objetivos gerais, foram definidas e implementadas várias estratégias de intervenção e de integração curricular, em linha de continuidade com os princípios orientadores da ação do OC descritas no ponto 2.1.2.

Relativamente às estratégias de intervenção, foi privilegiada a realização de jogos e atividades de cooperação nas diversas áreas curriculares e a instituição de mecanismos de regulação do comportamento e cooperação – para o objetivo *Desenvolver competências sociais*; a construção de ficheiros de acordo com as especificidades individuais de cada aluno, o incentivo à progressão do raciocínio matemático na resolução de cálculos através da utilização de materiais manipuláveis e retas numéricas, bem como o incentivo à partilha de estratégias em momentos de Comunicação Matemática – para o objetivo *Desenvolver competências de resolução de cálculos*; a criação de recursos de apoio ao desenvolvimento da leitura e da escrita, a exploração das funcionalidades da linguagem escrita e o apoio individualizado a alunos

com dificuldades de leitura e de escrita – para os objetivos *Desenvolver competências de leitura* e *Desenvolver competências de escrita*, respetivamente.

No que respeita às atividades de integração curricular, destacam-se: (i) os jogos de expressão motora nos quais se integraram conteúdos do Estudo do Meio e da Matemática; (ii) atividades de elaboração de cartazes de sistematização de conteúdos e de construção da prenda de Natal para a família, nas quais se articularam os conteúdos de Português e da Expressão Plástica; (iii) os ensaios da festa de Natal para as famílias, nos quais se integraram as várias áreas artísticas e da expressão motora; e (iv) atividades de dramatização a partir de textos escritos pelos alunos, nas quais se integraram a Expressão Dramática e o Português.

2.2.2. Atividades implementadas

Durante a prática de ensino supervisionada, foram implementadas várias atividades, destacando-se as atividades práticas e exploratórias nas diversas áreas do currículo e as atividades laboratoriais na área de Estudo do Meio. Salientam-se, igualmente, os *quizes*, com recurso às tecnologias de informação e comunicação (TIC), envolvendo conteúdos do Estudo do Meio e da Matemática. Na área do Português, introduziram-se momentos de escrita a pares, momentos de compreensão oral e a *hora do conto*. Foram desenvolvidas, ainda, atividades de comunicação matemática, de leitura e escrita individual, a pares e em grande grupo, atividades de composição e decomposição de palavras ou frases (cf. Anexo A).

2.2.3. Avaliação e regulação da aprendizagem

Todas as atividades e estratégias pedagógicas anteriormente descritas foram avaliadas, assim como as aprendizagens (realizadas pelos alunos) daí resultantes, dado que a avaliação deve acompanhar todo o projeto (Silva, 2005).

A este respeito, optou-se por apresentar neste relatório, apenas a avaliação do PI, uma vez que a avaliação das aprendizagens dos alunos (embora se tenha concluído muito positiva) já foi apresentada e avaliada em momento anterior.

Assim, quanto à avaliação do PI, esta foi realizada assumindo como referência os indicadores de avaliação que concorriam para os objetivos gerais de intervenção identificados. Ou seja, a avaliação teve em conta o cumprimento, ou não, desses mesmos objetivos. Para tal, recorreu-se à avaliação formativa, realizada com base na

observação e análise das produções dos alunos realizadas ao longo da intervenção, tendo esta sido comparada com a avaliação diagnóstica realizada no início da PES II.

A análise dos resultados permitiu confirmar que os quatro objetivos gerais identificados para o período de intervenção foram alcançados, ainda que nem todos tivessem tido o mesmo grau de sucesso (cf. Anexo B).

Verificou-se que os alunos desenvolveram competências de resolução de cálculos, apresentando uma evolução significativa, já que no final da intervenção todos os alunos conseguiam resolver corretamente operações de adição e a maioria conseguia resolver bem as operações de subtração. O sucesso na concretização do objetivo *desenvolver competências de resolução de cálculos* poderá ser justificado pelo facto de, em todas as semanas da intervenção, se ter investido na utilização da reta numérica como estratégia de ensino-aprendizagem, na partilha de estratégias em momentos de comunicação matemática e no acompanhamento sistemático e individualizado aos alunos que apresentavam maiores dificuldades a este nível.

No que se refere ao objetivo *desenvolver competências de leitura*, constatou-se uma melhoria do desempenho dos alunos, ao nível da identificação de sílabas em palavras. Não obstante, no que se refere à realização da correspondência fonema-grafema e à leitura de frases curtas ou pequenos textos, as melhorias registadas são pouco significativas.

No que respeita ao objetivo *desenvolver competências de escrita*, constatou-se uma melhoria significativa por parte dos alunos, no desenho das letras e na escrita de frases curtas, através da mobilização de palavras ou partes de palavras já aprendidas. O apoio individualizado aos alunos com mais dificuldades nestas áreas, durante os momentos de TEA, poderá ter contribuído para as melhorias verificadas no que respeita a estas competências no domínio da disciplina de Português, ainda que a este nível seja necessário um trabalho sistemático e continuado por um maior período de tempo, dada a circunstância de estes alunos terem entrado recentemente no 1.º ano de escolaridade.

No que se refere ao objetivo *desenvolver competências sociais*, considera-se que este foi também alcançado, ainda que em seis alunos a fraca colaboração com os colegas tivesse permanecido inalterada. Tal poderá justificar-se pelo facto de a aprendizagem da cooperação não ser imediata, requerendo um processo continuado de envolvimento dos alunos em interação social, o que contribui fortemente para o seu desenvolvimento (Vygotsky, 2001).

3. DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

Neste ponto, apresentar-se-á o contexto socioeducativo, através da caracterização da instituição, da ação pedagógica do orientador cooperante, dos processos de avaliação e da regulação da aprendizagem e da turma, assim como a problematização dos dados do contexto, que integra a identificação dos objetivos gerais, das estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e a avaliação das aprendizagens.

3.1. Caracterização do contexto socioeducativo

3.1.1. A instituição

A intervenção pedagógica decorreu numa instituição pública de ensino com uma oferta educativa ao nível do 2.º e o do 3.º CEB. Este estabelecimento de ensino faz parte de um Agrupamento de Escolas (Território Educativo de Intervenção Prioritária) localizado num contexto socioeconómico desfavorecido da zona norte de Lisboa e com múltiplas origens socioculturais.

No que se refere às finalidades educativas e aos valores da instituição, como preconizado no Projeto Educativo do Agrupamento, esta assume a missão de formar cidadãos ativos e dotados de competências para enfrentar os desafios da sociedade atual. Esta missão assenta em diferentes valores, como o conhecimento e a cidadania, o respeito e a cooperação, a responsabilidade e a perseverança, a solidariedade e a justiça.

3.1.2. A ação pedagógica dos orientadores cooperantes

No que se refere à ação pedagógica dos OC e às intencionalidades educativas que lhe estão subjacentes, verificou-se que estes criavam condições para “aprender a aprender”, propondo atividades em que os alunos fossem autónomos. Os docentes procuravam, igualmente, fomentar ambientes de aprendizagem pautados pelo respeito mútuo, pela cooperação, pela relação entre as aprendizagens realizadas e o contexto real/vida quotidiana, e pela reflexão e avaliação do trabalho realizado, conduzindo os alunos a uma maior consciencialização da importância do sucesso escolar.

No que respeita à organização do espaço, os OC privilegiavam a disposição individual das mesas, evidenciando a prevalência do trabalho individual ou a pares.

Relativamente à gestão do tempo e dos conteúdos, esta centra-se nos docentes, sem a participação dos alunos. Os alunos eram informados dos conteúdos a tratar através do sumário da aula. Estes conteúdos eram selecionados pelo professor tendo em conta o plano anual, elaborado pelos Departamentos, os programas curriculares de Matemática e Ciências Naturais. A partir deste plano, eram elaboradas planificações mais específicas das unidades temáticas a abordar em cada período letivo. Estas planificações eram a base para o trabalho a desenvolver em todas as turmas de 6.º ano da escola, contudo, a gestão do tempo, dos conteúdos e das estratégias a utilizar era feita por cada OC, de acordo com o ritmo de trabalho e aprendizagem, características e necessidades específicas dos alunos de cada turma.

As propostas de aprendizagem variavam ao longo de uma unidade temática, iniciando-se com a exploração dos conteúdos em grande grupo, seguindo-se da exploração de textos/problemas, da partilha de dúvidas, respostas e estratégias em grande grupo, da resolução de exercícios de revisão, da elaboração de resumos, e, por fim, surgiam as atividades de consolidação, através de fichas de revisão.

Quanto aos recursos educativos, os OC faziam uso de alguns materiais manipuláveis, dos manuais, recorriam a materiais disponíveis na Escola Virtual e utilizavam, regularmente, os materiais existentes na sala, sendo estes um quadro de ardósia, uma tela, um computador e um projetor.

3.1.3. Processos de avaliação e regulação da aprendizagem

No que respeita aos processos de avaliação e regulação das aprendizagens, verificou-se que os OC recorriam às modalidades de avaliação definidas no Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril: a avaliação diagnóstica, realizada no início do ano letivo e de cada unidade temática, a avaliação formativa, realizada ao longo de todo o processo de aprendizagem e a avaliação sumativa, concretizada no final de cada período letivo.

Nos momentos de realização de fichas formativas, os alunos procediam, igualmente, à sua autoavaliação, em documento próprio para o efeito (cf. anexo). Esse documento contemplava ainda a heteroavaliação, realizada pelos docentes, após a correção das fichas individuais, tendo por base os objetivos de aprendizagem. Deste modo, os alunos poderiam confrontar a autoavaliação com a heteroavaliação,

percebendo quais os conteúdos programáticos que dominavam e aqueles nos quais ainda evidenciavam dificuldades.

3.1.4. As turmas

No que respeita à caracterização das turmas, a turma B era constituída por 18 alunos (11 do sexo feminino e 7 do sexo masculino). Estes alunos apresentavam idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. Três encontram-se sinalizados como tendo necessidades educativas especiais, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, e quatro encontram-se a frequentar o 6.º ano pela segunda vez. A turma D era constituída, igualmente, por 18 alunos (9 do sexo feminino e 9 do sexo masculino). Estes alunos apresentavam idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, dois dos quais encontram-se sinalizados como tendo necessidades educativas especiais.

As duas turmas eram constituídas por alunos de diferentes contextos socioculturais e a maioria dos alunos era proveniente de um contexto socioeconómico desfavorável, evidenciado pelo facto de a maioria dos seus pais e/ou encarregados de educação ter habilitações ao nível do ensino básico e de quase todos os alunos beneficiarem de apoio da Ação Social Escolar.

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

O conhecimento das turmas onde decorreu a prática de ensino configurou-se indispensável para a conceção do PI e respetiva adequação ao contexto e às características dos alunos.

Em ambas as turmas, destacaram-se como potencialidades o facto de alguns alunos, quando estimulados, reagirem positivamente e demonstrarem capacidades para alcançar melhores resultados, bem como o facto de mostrarem interesse por atividades práticas e por atividades realizadas a pares ou em grupo. Na turma D, verificou-se, ainda, a existência de hábitos de estudo e de interesse pelos conteúdos abordados.

No que se refere às fragilidades, em geral, os alunos demonstravam dificuldades na resolução de cálculos matemáticos e na interpretação de problemas, bem como ao nível da comunicação quer matemática, quer científica, e em trabalhar quer de forma

autónoma, quer em cooperação com os colegas. Na turma B, verificou-se, ainda, uma reduzida assiduidade, pontualidade e participação e reduzidos hábitos de estudo.

A análise das várias potencialidades e fragilidades da turma permitiu a formulação de algumas questões-problema, a seguir enunciadas: (i) Que estratégias utilizar para desenvolver competências sociais, nomeadamente de cooperação e de autonomia?; (ii) Que estratégias utilizar para desenvolver a capacidade de resolução de problemas?; (iii) Como desenvolver competências ao nível dos processos científicos de observação e comunicação?.

Com base no conjunto de fragilidades e potencialidades identificadas, foram identificados três objetivos gerais do PI e as competências gerais que se considera serem essenciais para o desenvolvimento dos alunos: (i) desenvolver competências sociais de autonomia e cooperação; (ii) desenvolver a capacidade de resolução de problemas; (iii) desenvolver processos científicos de observação e comunicação.

3.2.1. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

A ação pedagógica decorreu em continuidade com as linhas de orientação do orientador cooperante descritas no ponto 3.1.2.

Com vista ao desenvolvimento das competências referidas aquando da identificação dos objetivos gerais, foram implementadas diferentes estratégias ao longo do período de intervenção, tais como o recurso às TIC, às atividades práticas, ao apoio tutorial entre colegas, ao apoio individual aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e o recurso a materiais diferenciados.

As estratégias de integração curricular, neste contexto, circunscreveram-se à fomentação de competências de comunicação (aquando da lecionação dos conteúdos de Ciências Naturais e de Matemática), uma competência também do domínio da disciplina de Português.

3.2.2. Atividades implementadas

No que diz respeito às atividades implementadas, procurou-se fomentar as atividades práticas (exploratórias, laboratoriais, de consolidação de conteúdos ou de estabelecimento de conexões com o contexto real). Com vista ao estabelecimento de relações entre os conteúdos abordados e o contexto real, optou-se, na disciplina de Ciências Naturais, pela realização de atividades que promovessem o pensamento

crítico. O enfoque temático centrou-se, nos cuidados de saúde, dadas as características do contexto e a pertinência do tema para os alunos desta faixa etária.

Implementaram-se, ainda, atividades de comunicação matemática e científica, dadas as dificuldades comunicativas evidenciadas pelos alunos, assim como a realização de atividades a pares (apoio tutorial entre alunos) e em grupo, com a finalidade de reforçar a cooperação entre os alunos, já que esta é uma competência social imprescindível na vida escolar e profissional (cf. Anexo C).

3.2.3. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens

No que diz respeito ao processo de avaliação, à semelhança do referido para o 1.º CEB, optou-se por apresentar, neste relatório, de forma mais detalhada os resultados da avaliação dos objetivos do PI.

A análise dos resultados de aprendizagem permite considerar que a turma B apresentou uma evolução pouco significativa nas aprendizagens, tanto na disciplina de Ciências Naturais, como na de Matemática, em comparação com a turma D, que apresentou uma evolução positiva nas aprendizagens realizadas (cf. anexo D).

Assim, no que se refere ao objetivo *desenvolver competências sociais de autonomia e cooperação* verificou-se a existência de uma evolução nestas competências, ainda que não muito significativa, tanto na autonomia, como na cooperação entre os alunos. Ainda assim, em ambas as turmas existiu um maior número de alunos que passou a trabalhar cooperativamente, a realizar autonomamente as tarefas e a solicitar ajuda sempre que necessário.

Relativamente ao objetivo *desenvolver a capacidade de resolução de problemas*, notou-se uma pequena melhoria por parte dos alunos na identificação de dados e apresentação de estratégias. Contudo, a grande evolução deu-se ao nível da apresentação de respostas ao problema, já que a maioria dos alunos não o fazia.

Quanto ao objetivo *desenvolver os processos científicos de observação e comunicação*, constatou-se que os resultados de aprendizagem não foram significativos, particularmente na turma B, o que poderá ser justificado pela reduzida assiduidade dos alunos.

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO ENSINO NO 1.º E NO 2.º CEB

Concluída a apresentação das práticas de ensino no 1.º e no 2.º CEB, importa agora compará-las e refletir criticamente sobre elas, tendo por base quer o período de observação, quer o período de implementação do PI. Em conformidade, será apresentada uma avaliação crítica das práticas enunciadas, que contempla os processos de ensino e de aprendizagem, a relação pedagógica, o trabalho colaborativo entre professores, a implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

4.1. Processo de ensino-aprendizagem

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, constataram-se algumas semelhanças e diferenças nas práticas, quer dos OC do 1.º e 2.º CEB, quer das estudantes estagiárias, que merecem realce, particularmente ao nível da organização e gestão dos conteúdos, do tempo e da sala de aula.

A gestão dos conteúdos e do tempo dedicado a cada conteúdo, no 1.º CEB, era realizada numa base semanal, enquanto no 2.º CEB era planeada tendo em conta as diferentes unidades temáticas a abordar em cada período letivo. Ambas as tipologias de planificação apresentam benefícios e constrangimentos, que importam esclarecer.

No contexto do 1.º CEB, a planificação possuía um carácter mais flexível, já que contemplava a participação dos alunos e a avaliação processual, sendo frequentemente ajustada para ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, tal como preconizado no modelo pedagógico do MEM (Niza, 1998). Pelo contrário, no 2.º CEB, dada a rigidez do horário escolar e dos inúmeros conteúdos programáticos a abordar, verificou-se uma maior pressão com a lecionação destes conteúdos, o que se traduziu numa gestão menos flexível do currículo, que, embora tivesse em conta a avaliação processual, raramente contemplava a participação dos alunos. Por outro lado, este tipo de planificação realizada no 2.º CEB apresentou algumas vantagens, já que, durante a prática de ensino supervisionada, permitiu ter uma visão mais ampla do trabalho a realizar a curto, médio e longo prazo.

A preparação do trabalho com os alunos, por parte das estudantes estagiárias, no 1.º CEB, implicou grande disponibilidade de tempo para a planificação, identificação das estratégias mais adequadas para alcançar os objetivos propostos e respetivos

materiais. Por outro lado, na prática do 2.º CEB, a preparação do processo de ensino-aprendizagem implicou a necessidade de um maior aprofundamento dos temas a lecionar, dada a especificidade dos conteúdos deste ciclo de ensino.

Quanto à gestão da sala de aula, definida como o “conjunto de processos relativos ao funcionamento e organização das salas de aula” (Santos, 2007, p. 3), esta apresentou um carácter mais diversificado no 1.º CEB do que no 2.º CEB. Constatou-se uma maior diversidade de tipologia de atividades realizadas, de modalidades de trabalho e de recursos educativos utilizados. A própria disposição das mesas de trabalho evidenciava estas diferenças nos dois contextos: no 1.º CEB, estas encontravam-se organizadas em grupos, visto que as competências de trabalho de grupo e a cooperação eram bastante valorizadas; no 2.º CEB, as mesas encontravam-se dispostas individualmente, dada a prevalência do trabalho individual e a pares.

Na sala de aula do 2.º CEB, a utilização do espaço vertical da sala não foi considerada, visto não existirem espaços próprios para afixar quaisquer materiais. A este respeito, no 1.º CEB era feita uma utilização constante e intencional do espaço vertical (para consulta dos alunos), sendo que os materiais afixados se encontravam organizados por áreas: Estudo do Meio, Matemática, Português e organização. No espaço dedicado à organização, encontravam-se os instrumentos de pilotagem necessários à gestão do trabalho e responsabilidades do quotidiano da turma (agenda semanal, Diário de Turma, registos de verificação dos ficheiros realizados e mapas – de presenças, de tarefas e de apresentação de produções).

Esta organização do espaço e dos materiais decorre da metodologia de trabalho utilizada, uma vez que, no 1.º CEB, “a metodologia exige uma flexibilidade espacial para adaptar o lugar às exigências da comunicação didática” (Guerra, 1993, p.56). A este respeito, Soares e Grave-Resendes (2002) acrescentam que, nos primeiros anos de escolaridade, e dada a fase de desenvolvimento das crianças, a existência de materiais expostos e colocados à sua disposição na sala de aula é essencial para auxiliar os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A prática de ensino supervisionada decorreu em anos de escolaridade muito diferentes – 1.º e 6.º ano de escolaridade –, pelo que houve necessidade de identificar e mobilizar um conjunto de estratégias igualmente diversas. No contexto do 1.º ano, foram valorizadas as atividades exploratórias e o recurso a materiais manipuláveis. No 6.º ano, a metodologia de ensino utilizada foi de natureza mais expositiva e, como tal mais centrada no docente (Arends, 2008).

Neste contexto, foram ainda privilegiadas atividades de pensamento crítico, no âmbito das Ciências Naturais, fundamentais na estimulação da capacidade de abstração e de reflexão crítica dos alunos nesta fase do desenvolvimento (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000).

Relativamente às estratégias usadas em ambos os ciclos de ensino, as estudantes estagiárias valorizaram: (i) as atividades práticas, pois, tal como refere Lima (2004), as crianças têm necessidade de visualizar e vivenciar algumas das situações, para que os conceitos sejam mais facilmente compreendidos; (ii) o recurso às TIC, visto suscitarem maior atenção e interesse por parte dos alunos; (iii) o estabelecimento de conexões com a realidade – imprescindível no 1.º ano, dada a necessidade que as crianças desta faixa etária têm de exemplos concretos e, no 6.º ano, como forma de levar os alunos a pensar criticamente sobre o que os rodeia e sobre a forma como a Matemática e as Ciências Naturais estão presentes no quotidiano; (iv) a reflexão dos alunos sobre o trabalho desenvolvido, através da autoavaliação; (v) o trabalho autónomo (no 1.º CEB, este trabalho era desenvolvido em momentos próprios estabelecidos na agenda semanal, o TEA); e (vi) o trabalho cooperativo (no 2.º CEB, valorizou-se o trabalho a pares e, no 1.º CEB, o trabalho a pares e em grupo) – já que a aprendizagem é feita em interação social e através do estabelecimento de zonas de desenvolvimento proximal, como defendido por Vygotsky (2001).

Em ambos os ciclos de ensino, houve ainda uma grande preocupação com o processo de diferenciação do ensino. Não obstante, consequência de constrangimentos vários, esta preocupação era mais evidente com os alunos que exigiam um maior cuidado por parte do OC ou das estudantes estagiárias, fosse pelas suas dificuldades de aprendizagem ou pela sua capacidade de trabalho.

No 1.º CEB, o TEA configurou-se a rotina privilegiada para a implementação da diferenciação pedagógica. Como nos lembra Heacox (2006), a diversidade impera nas salas de aulas, pelo que é muito frequente que “um tamanho não sirva para todos” (p.12), devendo o docente encontrar formas de ajustar o ensino às características individuais dos alunos. Grave-Resendes e Soares (2002) acrescentam que “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um . . . e ensinam de acordo com as suas diferenças” (p. 14).

No contexto do 1.º CEB, verificou-se uma maior facilidade na implementação de estratégias de integração curricular, pelo facto de o OC e as estudantes estagiárias lecionarem as áreas curriculares de Estudo do Meio, Matemática e Português, e do

número de horas destinado a estas áreas permitir essa integração. Já no 2.º CEB, como cada área disciplinar era lecionada por um (ou mais) docente(s), e por períodos de 45 ou 90 minutos, verificou-se uma maior “compartimentação” dos conhecimentos em áreas específicas, e uma maior dificuldade em integrar as diferentes áreas do currículo.

4.2. A relação pedagógica e a relação do docente com outros agentes educativos

No que diz respeito à relação professor-aluno, em ambos os ciclos, verificou-se a existência de relações pautadas pela confiança e respeito mútuo. A principal diferença residiu na existência de maiores laços de afeto entre o OC ou as estudantes estagiárias e os alunos, justificados pela idade dos alunos. Por outro lado, tal como sugerido por Morgado (1999), os alunos do 2.º CEB tendem a privilegiar a relação com os colegas, em detrimento da relação com os professores.

É ainda importante salientar que, no 1.º CEB, existiam mais rotinas (*conselho de cooperação, apresentação de produções*, entre outros) nas quais era dada importância aos interesses e às ideias partilhadas pelos alunos, permitindo ao professor conhecer melhor cada aluno e realizar uma diferenciação do ensino favorecedora da relação com o aluno (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Quanto à relação entre os alunos, verificou-se a existência de diferentes tipos de relação. No 1.º CEB, em geral, todos alunos se relacionavam bem entre si, enquanto, no 2.º CEB, se verificou a existência de diferentes grupos, e de alguma competição e desentendimento entre eles, aspeto a que o docente e as estudantes estagiárias deviam atender.

Para além da relação professor-aluno, a relação do professor com outros agentes educativos também se revelou diferente nos dois ciclos do ensino básico. Salienta-se a maior participação na escola das famílias dos alunos do 1.º CEB, possivelmente em virtude da promoção do envolvimento parental realizado pelo contexto educativo e da faixa etária dos alunos. Como advogam Davies, Marques e Silva (1993), é frequente as famílias acompanharem mais os filhos nos primeiros anos de escolarização, uma tendência que se vai perdendo à medida que os alunos transitam para os ciclos de ensino seguintes.

Importa ainda realçar que, no 1.º CEB, as reuniões com os encarregados de educação eram realizadas com o professor titular de turma, que coordenava também os

conselhos de turma. No 2.º CEB, essas funções estavam a cargo do diretor de turma e o trabalho colaborativo fazia-se no âmbito das áreas disciplinares.

4.3. Implicação dos alunos no processo de aprendizagem

Não obstante o facto de os alunos serem implicados no processo de aprendizagem em ambos os ciclos de ensino, esta implicação foi mais evidente no 1.º CEB, justificada pela adesão a um modelo pedagógico (MEM) que valoriza a participação ativa e efetiva dos alunos na sua própria aprendizagem (Niza, 1998).

Em conformidade, no contexto do 1.º CEB, a implicação dos alunos no seu processo de aprendizagem concretizou-se nas rotinas de planificação, organização e avaliação do trabalho (*conselho de cooperação*) e durante o TEA.

Realça-se, igualmente, neste nível de ensino a implicação dos alunos no cumprimento de tarefas, bem como a sua participação na identificação de regras de sala de aula, sendo ambas fundamentais para o desenvolvimento das competências sociais dos alunos (González, 2002).

Considera-se, ainda, que o predomínio de atividades exploratórias no 1.º CEB contribuiu, igualmente, para um papel ativo do aluno na construção do seu conhecimento, por via da aprendizagem pela descoberta. Tal como defende Freire (2002), “ensinar não é só transferir conhecimento, mas sobretudo criar possibilidades para a sua própria produção ou construção” (p. 52).

Por outro lado, no 2.º CEB, a planificação dos conteúdos, tipos de atividades e gestão do tempo eram da inteira responsabilidade do professor ou das estudantes estagiárias, sem participação direta dos alunos, sendo também inexistentes as tarefas atribuídas aos alunos, para além da escrita do sumário.

4.4. Processo de avaliação e regulação da aprendizagem

No que diz respeito ao processo de avaliação e regulação da aprendizagem, verificou-se que, no 1.º CEB era dada maior importância à avaliação formativa, enquanto no 2.º CEB era privilegiada a avaliação sumativa.

No 1.º CEB, o *conselho de cooperação* era uma rotina que promovia a reflexão do percurso por parte do grupo-turma, e dos percursos individuais dos alunos. O PIT configurou-se neste contexto, como um instrumento fundamental para colocar em prática a avaliação formativa individual. No final de cada semana, em *conselho de*

cooperação, os alunos procediam à sua avaliação com a finalidade de refletir sobre a consecução dos objetivos que se propuseram atingir no início da semana, a partir do *feedback* fornecido pelo professor sobre o trabalho desenvolvido na semana anterior. Neste conselho, para além da autoavaliação do aluno, privilegiava-se a heteroavaliação, em que colegas e professor avaliavam o trabalho realizado por cada aluno.

Na prática do 2.º CEB, existiam, igualmente, momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, embora menos frequentes. Após a realização das fichas de avaliação, os alunos efetuavam a sua autoavaliação, e recebiam por parte do professor o *feedback* (escrito e individual) dessa avaliação. No final de cada período letivo, era realizada uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, que versava sobre o domínio dos conhecimentos e das competências sociais dos alunos.

Em síntese, no 1.º CEB, a avaliação formativa assumia um papel de grande relevância, uma vez que permitia aos alunos tomarem consciência do seu percurso e servia de referência para o docente ajustar o processo de ensino-aprendizagem (Niza, 1998). Por sua vez, no 2.º CEB, a avaliação sumativa detinha uma maior prevalência face à avaliação formativa, havendo, inclusive, provas de avaliação sumativa iguais para todas as turmas do mesmo ano.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O estudo empírico realizado versa sobre a problemática da diferenciação pedagógica e emergiu do contexto da prática de ensino supervisionada, mais especificamente das dificuldades observadas e sentidas na implementação de dispositivos de diferenciação pedagógica durante a prática de ensino supervisionada I e II.

Com efeito, é possível constatar, na atualidade, nas nossas escolas, uma grande heterogeneidade de alunos, numa mesma turma. Esta diversidade é relativa aos conhecimentos do domínio da língua e outros, aos perfis e ritmos de aprendizagem, às competências e interesses, o que conduz à necessidade de ter em conta as diferenças individuais, no contexto da sala de aula. Como sugere Pires (2001), citando Meirieu, “esta a heterogeneidade dos alunos que frequentam a escola tem-se revelado progressivamente mais evidente, sendo hoje difícil esquecê-la ou ignorá-la” (p. 35). Não obstante, a questão com que mais se debatem os docentes é: como fazê-lo? Como diferenciar o ensino para tantos e tão diferentes alunos, garantindo o seu sucesso escolar? Que estratégias se devem privilegiar?

Com efeito, no decorrer das diferentes práticas de ensino supervisionadas foi possível ouvir e colocar, diariamente, estas mesmas questões. A reflexão incidente nestas questões e na ação educativa conduziu à opção pelo desenvolvimento da presente investigação, intitulada *Das concepções às práticas de diferenciação pedagógica no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico*, cujo objetivo geral é estudar as concepções e práticas de diferenciação pedagógica dos professores do 1.º e 2.º CEB.

Apesar de serem escassos os estudos que incidem sobre esta problemática, observa-se nos nossos dias uma maior adesão a práticas sustentadas por princípios socioconstrutivistas do processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, a diferenciação pedagógica adquire particular destaque. Em conformidade, a realização de estudos sobre o tema revela-se de grande atualidade e pertinência para a comunidade científica, uma vez que os mesmos podem trazer contributos para a prática docente.

2. QUADRO CONCEPTUAL

2.1. Da diversidade de alunos à necessidade de diferenciar o ensino

Se se observar atentamente as salas de aula das escolas portuguesas, constatar-se-á a existência de múltiplas diferenças entre os alunos, algumas das quais facilmente percebidas, como o sexo, a idade, a nacionalidade, os seus padrões culturais ou a língua materna.

Poder-se-ão encontrar outras diferenças não tão facilmente entendidas, e que requerem um maior conhecimento do aluno, como as motivações, representações e expectativas face à aprendizagem e à escola, assim como a maior ou menor disponibilidade do aluno para aprender e a maior ou menor autoconfiança na sua capacidade para aprender. Observar-se-ão, ainda, alunos que diferem quanto ao meio socioeconómico e ao apoio familiar, quanto aos interesses e necessidades de aprendizagem, às capacidades cognitivas e, até, quanto aos estilos de aprendizagem, isto é, quanto à forma como processam a informação e como se comportam em situações de aprendizagem (Grave-Resendes & Soares, 2002; Heacox, 2006; Morgado, 1999; Tomlinson, 2008; Tomlinson & Allan, 2002).

Em síntese, e tal como sugerido por Santana (2000), “é hoje consensual que todos os alunos são diferentes, ou seja, que têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (p. 30), pelo que o velho mito da turma homogénea não passa disso mesmo: um mito.

Perante esta diversidade que caracteriza o contexto escolar atual, emerge uma questão fundamental: qual deverá ser o papel do professor? No entendimento de Morgado (1999): “considerando as diferenças extremamente significativas verificadas nos vários contextos educativos, as actividades de aprendizagem devem reflectir, tanto quanto possível, as especificidades individuais e contextuais” (p. 24). Para o autor, o caminho para o sucesso educativo deve assentar na indagação de respostas às características individuais de todos e de cada um dos alunos, operacionalizada através de uma gestão pedagógica diferenciada (Morgado, 1999).

2.1.1. O enquadramento legislativo do sistema de ensino e a diferenciação pedagógica

A diversidade existente nas salas de aulas é considerada nos normativos que regulam o Ensino Básico. Desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), de 1986, que a legislação portuguesa faz referência, mais ou menos explícita, à necessidade de se implementarem mecanismos de diferenciação pedagógica, tendo em vista o sucesso educativo de todos os alunos. Nesta Lei, é mencionado que o sistema educativo devia organizar-se por forma a “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3068).

Não obstante, é sobretudo ao nível da avaliação que se encontram referências mais explícitas acerca da diferenciação pedagógica.

O Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de junho, começou por estabelecer que “a avaliação dos alunos no ensino básico é um elemento essencial para uma prática educativa integrada, permitindo a recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades do aluno” (p.2908-(2)). Deste normativo, emerge uma nova perspetiva avaliativa que contempla a necessidade de dar resposta às necessidades educativas dos alunos com base em informação recolhida.

A referência explícita à avaliação diagnóstica e à sua articulação com as estratégias de diferenciação pedagógica pode ser observada no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Esta articulação foi reforçada pela publicação do Despacho Normativo n.º1/2005 de 5 de janeiro, no qual se acrescentou que a avaliação das aprendizagens dos alunos, num contexto de diversidade, “constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico” (p. 71).

No Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, consta a ideia de que a “avaliação diagnóstica conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica . . . facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional” (p. 3481).

Por seu turno, no Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril (no qual se procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho), “defende-se que o rigor e a exigência [inerente ao processo de avaliação, eminentemente formativa] se constroem pela diferenciação pedagógica assente numa intervenção precoce no percurso das aprendizagens”, já que esta contempla “mecanismos de introdução de uma maior

qualidade no ensino e na aprendizagem, na medida em que fornece pistas claras para conduzir a uma melhoria progressiva das práticas a desenvolver e dos desempenhos de cada aluno” (p.1123).

2.2. A diferenciação pedagógica

2.2.1. Conceito e finalidade da diferenciação pedagógica

Torna-se, agora, imperativo definir o conceito de diferenciação pedagógica.

Na perspectiva de Guedes (2014), diferenciar o processo de ensino-aprendizagem é tornar acessível o currículo comum a todos os alunos, “respeitando os tempos e os modos que cada criança tem para aprender, utilizando estratégias e mecanismos profícuos com sentido e significativos” (p. 115). Tal implica romper com a ideia de uma mesma lição, com os mesmos exercícios para todos os alunos ao mesmo tempo, substituindo-a por uma forma de organização do trabalho que contemple dispositivos didáticos, com vista a colocar cada aluno perante uma situação de aprendizagem mais favorável (Perrenoud, citado por Pires, 2001).

Tomlinson e Allan (2002) corroboram esta ideia, definindo diferenciação pedagógica como uma resposta proactiva do docente face às necessidades e características de cada aluno.

A diferenciação pedagógica pressupõe, assim, que o professor seja capaz de diferenciar a sua metodologia de ensino, adaptando-a às capacidades e ritmos de aprendizagem individuais dos alunos (Grave-Resendes & Soares, 2002; Niza, 2004). Heacox (2006) acrescenta que “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno” (p.10).

A diferenciação do processo de ensino-aprendizagem configura-se como sendo fundamental para o sucesso educativo dos alunos, na medida em que contribui para uma forte motivação dos alunos e, conseqüentemente, para um clima de sala de aula positivo, já que os professores desenvolvem uma intervenção centrada nos alunos, considerando, entre outras características, os ritmos e as necessidades de aprendizagem do aluno, assim como os seus interesses. Para além disso, a diferenciação pedagógica permite um maior acompanhamento do percurso do aluno e, como tal, possibilita um processo de avaliação mais justo, visto ter em conta não só o

ponto de partida do aluno, como também o seu esforço para alcançar os objetivos propostos (Grave-Resendes & Soares, 2002; Morgado, 1999; Tomlinson & Allan, 2002).

Não obstante se evidencie hoje, no discurso de professores e outros responsáveis pelo ensino, a necessidade de diferenciar o ensino e se identifiquem as vantagens que lhe estão associadas, a diferenciação pedagógica é ainda pouco considerada nas práticas dos professores, cuja cultura pedagógica se centra mais na forma como se ensina do que na forma como se aprende (Morgado, 1999). A este propósito, Santana (2000) advoga que “esta deslocação do enfoque no ensino para a aprendizagem dos alunos implica, necessariamente, a utilização de estratégias de diferenciação” (p.30).

2.2.2. Os princípios da diferenciação pedagógica

A resposta às características e às necessidades educativas dos alunos deve ser orientada por princípios que contribuem para uma efetiva diferenciação dos processos de ensino. A este respeito, Tomlinson e Allan (2002) identificam cinco princípios gerais que concorrem para uma diferenciação pedagógica eficaz, designadamente:

(i) a flexibilização do processo de intervenção pedagógica, na medida em que os professores e os alunos compreendem que o tempo, os materiais, as metodologias de ensino, os modos de agrupar os alunos, as formas de expressar e de avaliar a aprendizagem, assim como outros elementos da sala de aula, são ferramentas que podem ser usadas de múltiplas formas para alcançar os objetivos de aprendizagem;

(ii) a avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos. As diferenças entre os alunos são esperadas e analisadas enquanto base para a planificação do trabalho, havendo uma estreita relação entre avaliação e intervenção educativa;

(iii) a flexibilização na organização dos grupos de trabalho em função dos objetivos e atividades a desenvolver, pelo que se pode trabalhar com toda a turma, em pequenos grupos, a pares ou individualmente. Também os alunos devem ter oportunidade de, por vezes, tomarem decisões sobre os grupos onde se vão integrar;

(iv) A adequação das tarefas escolares. A diferenciação não pressupõe atividades diferentes para cada aluno, mas sim uma gestão flexível e adequada dos desafios a propor aos alunos, no que se refere à exigência das tarefas, às propostas de trabalho e aos modos de expressão da aprendizagem;

(v) A estreita colaboração entre alunos e professores, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos conhecem os seus gostos e modos de aprendizagem preferidos, assim como o que funciona ou não para eles num dado momento, pelo que devem participar nas escolhas relacionadas com as aprendizagens que desenvolvem, seja ao nível do conteúdo a explorar, seja na forma como o trabalho será feito e apresentado, contribuindo, assim, para uma planificação mais flexível e adequada.

A este propósito, Morgado (1999) elenca, igualmente, um conjunto de princípios gerais aos quais os docentes devem atentar e que contribuem para uma diferenciação mais eficaz da prática de ensino. São eles: (i) o respeito e a valorização das diferenças individuais; (ii) a consideração das experiências escolares e não escolares anteriores; (iii) a valorização dos interesses e necessidades individuais; (iv) a promoção das interações e das trocas de conhecimentos e experiências; (v) a fomentação da autonomia, da iniciativa individual e da participação nas responsabilidades da escola; (vi) a valorização das aprendizagens e das produções dos alunos; (vii) a existência de um clima favorável aos processos de desenvolvimento pessoal e social; (viii) a assunção de expectativas positivas face ao desempenho dos alunos e ao seu próprio trabalho.

2.2.3. O que diferenciar?

A implementação do currículo pressupõe diferentes âmbitos de intervenção do professor. Para além do seu papel enquanto executor do currículo, o professor tem de saber atuar ao nível da gestão e da diferenciação do currículo, tomando decisões relativas aos objetivos e conteúdos a desenvolver, assim como à planificação de estratégias de ensino que contemplem a diversidade de necessidades, interesses e características individuais.

De acordo com Heacox (2006), os elementos do currículo suscetíveis de diferenciação são: os conteúdos, o processo e os produtos.

No que respeita aos conteúdos (*o quê*), estes podem ser diferenciados em termos de valorização ou enfoque em determinados conceitos ou competências que o professor considera serem mais significativos, de acordo com as necessidades dos seus alunos. A seleção dos conteúdos deve, portanto, basear-se nos resultados da avaliação diagnóstica dos alunos.

Relativamente ao processo (*o como*), este traduz a forma como cada aluno aprende uma dada competência, que – como realçado anteriormente – é variável de

aluno para aluno devido a diferentes fatores. Assim, ainda que os conteúdos a ensinar sejam os mesmos, o docente pode adequar o processo utilizado, modificando-o consoante a situação inicial e a progressão dos alunos, por exemplo, ajustando o grau de complexidade de uma tarefa ou de apoio prestado ao aluno.

Quanto aos produtos (*os resultados finais da aprendizagem*), estes refletem aquilo que os alunos conseguiram aprender e que são capazes de aplicar. A este respeito, Tomlinson e Allan (2002) dão como exemplo os portefólios do trabalho do aluno, um projeto de fim de uma unidade temática ou, até, uma prova desafiadora.

Em suma, os professores podem diferenciar conteúdos, processos e produtos, de acordo com a recetividade, os interesses e os perfis de aprendizagem dos alunos, recorrendo a um conjunto de estratégias de gestão pedagógica e de dispositivos didáticos. Importa, portanto, conhecer melhor o papel do professor na operacionalização da diferenciação pedagógica.

2.3. O papel do professor na implementação de dispositivos de diferenciação pedagógica

O professor que implementa a diferenciação pedagógica assume o papel de facilitador, na medida em que estabelece oportunidades de aprendizagem diferenciadas, organizando o processo de aprendizagem, sustentado numa gestão flexível dos tempos, dos conteúdos, dos materiais, na adaptação/adequação das atividades e modalidades de trabalho, respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos e implicando-os na regulação da sua própria aprendizagem (Heacox, 2006). A este respeito, Grave-Resendes e Soares (2002) advogam a função do docente “como organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno se possa processar” (p. 22). Para além disso, o professor assume ainda o papel de colaborador, no sentido em que desenvolve o seu trabalho em cooperação com os alunos (incentivando-os também a cooperar entre si), as suas famílias e com outros docentes (Heacox, 2006; Grave-Resendes & Soares, 2002).

A operacionalização da diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula requer a observância dos princípios da diferenciação acima apresentados (ponto 2.2.2.), aquando da planificação do processo de ensino-aprendizagem.

2.3.1. Estratégias de diferenciação pedagógica

A diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer uma igualdade de oportunidades quanto ao acesso à educação, mas que apresente, igualmente, uma diversidade de respostas no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, para que a diferenciação pedagógica aconteça, é necessário montar toda uma estrutura de organização pedagógica, na sala de aula, ao nível da organização dos materiais, das atividades e das tarefas, a organização do tempo e do espaço (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 2006). Só, assim, o professor consegue identificar e implementar as estratégias de ensino que melhor se adaptam às estratégias de aprendizagem dos alunos.

Para Pires (2001) a diferenciação pedagógica pode ser concretizada de formas muito diversas. Tomlinson e Allan (2002) e Grave-Resendes e Soares (2002) operacionalizam esta ideia, concedendo pistas de atuação do professor para dar resposta educativa à diversidade dos alunos.

Algumas estratégias pedagógicas que facilitam a diferenciação do processo de ensino-aprendizagem são: (i) a planificação de tarefas/atividades, conjuntamente, pelo professor e pelos alunos; (ii) o estabelecimento de contratos de trabalho com os alunos, que contemplem a diferenciação, sempre que se justifique, de objetivos de aprendizagem, dos conteúdos programáticos e do tipo de trabalho a desenvolver, através de planos de trabalho a curto e médio prazo (planos diários, semanais e/ou quinzenais); (iii) a diferenciação dos materiais de apoio, nomeadamente com a criação de ficheiros e de diferentes guiões de trabalho, e a sua colocação à disposição dos alunos para uso autónomo; (iv) a organização do espaço de modo a permitir a diferenciação das atividades e das suas modalidades de realização (individualmente, a pares, em pequenos grupos e em coletivo); (v) a diferenciação das estratégias de ensino-aprendizagem, nomeadamente através do trabalho em projetos, do estudo autónomo, do tempo de apoio individual por parte do professor aos alunos e do apoio tutorial dos colegas; (vi) a diferenciação da avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos, nomeadamente quanto às modalidades (avaliação formativa/processual, que contemple também a autoavaliação e a avaliação cooperada) e aos produtos de avaliação (por exemplo, através de portefólios dos trabalhos dos alunos ou de uma prova desafiadora para o aluno).

2.4. Fatores que condicionam a implementação de práticas de diferenciação pedagógica

Decorrente do papel do professor na implementação de dispositivos de diferenciação pedagógica surgem dificuldades em colocar em prática algumas das estratégias referidas anteriormente.

Na opinião de Morgado (1999) e Pires (2001), estas dificuldades podem estar relacionadas com a gestão do programa e a sua extensão, as orientações da instituição de ensino e/ou com a dimensão e a heterogeneidade da turma, já que, a este respeito, quanto maior for a turma, maior será o número de alunos com características e necessidades de aprendizagem diferentes a que o professor deverá dar resposta.

Outro constrangimento poderá ser a falta de recursos humanos, recursos didáticos e de espaço. A existência de um professor de apoio educativo, assim como de materiais didáticos para utilização autónoma dos alunos, permite libertar o professor para apoiar os alunos que num determinado momento necessitem de ajuda. Para além disso, a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica em que, num “dado momento, os alunos realizem actividades diversas adequadas às capacidades e necessidades de cada um, pressupõe a existência de uma organização e de recursos de apoio às aprendizagens substancialmente diferentes da situação de ensino expositivo (em modo simultâneo)” (Pires, 2001, p. 37).

A dificuldade em implementar estratégias de diferenciação pedagógica pode estar relacionada, igualmente, com a gestão do tempo para planificar e implementar um processo de ensino-aprendizagem diferenciado. A planificação para a diferenciação exige que o docente despenda tempo conhecendo os seus alunos, com a própria planificação do trabalho dos alunos, assim como na construção de recursos didáticos.

Para além destes fatores, como advoga Morgado (1999), “o conjunto das práticas pedagógicas é também permeável a fatores de natureza pessoal, dos quais relevam: a experiência – da qual dependem: o grau de confiança e segurança nos procedimentos adotados, o nível de conhecimento em que se baseiam esses procedimentos” (p. 17).

2.5. Avaliação no quadro de um ensino diferenciado

Um processo de ensino-aprendizagem diferenciado pressupõe uma avaliação eficaz e contínua, sendo este um dos princípios gerais da diferenciação pedagógica descritos anteriormente. Em conformidade, a estreita relação entre a avaliação e a intervenção educativa faz-se por meio das modalidades de avaliação diagnóstica e formativa, já que “avalia-se não para classificar, discriminar, selecionar, penalizar, mas para ajudar os alunos e o professor a direcionarem a aprendizagem e o ensino, no sentido de tomar decisões e de encontrar respostas para as necessidades educativas detetadas” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 147 e 148).

2.5.1. A avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica configura-se como um meio eficaz para o professor perceber o domínio que os alunos têm de determinados conteúdos e competências, mas também para conhecer os estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, as suas preferências e o apoio familiar que recebem. Ou seja, esta avaliação tem de contemplar tudo aquilo que poderá ter influência no processo de aprendizagem do aluno.

O professor deve então ser capaz de fazer um diagnóstico rigoroso e informado acerca dos seus alunos, no sentido de obter dados que lhe permitam identificar potencialidades e fragilidades dos mesmos, assim como objetivos e estratégias de intervenção e de integração curricular em conformidade com as especificidades individuais dos alunos. Esta é uma ideia corroborada por Morgado (1999), que refere que a intervenção pedagógica, visando o desenvolvimento global do aluno, terá de assentar no conhecimento aprofundado do aluno, pois qualquer plano de desenvolvimento deverá ter por base a situação de partida face aos objetivos a alcançar.

A este propósito, Neto citado por Cardoso (2013, p. 218) defende que “é preciso ter a flexibilidade suficiente para perceber a que alunos nos estamos a dirigir [já que] nem todos os alunos têm as mesmas capacidades e nem todos provêm do mesmo contexto socioeconómico, por exemplo”. O mesmo autor alerta que “ignorar isto poderá significar desde logo perder alguns alunos para o desafio do conhecimento” (p. 218).

Esta avaliação diagnóstica é fundamental pois, como advogam Tomlinson e Allan (2002), os docentes são também estimulados a ensinar com maior eficácia quando têm consciência das necessidades e interesses de aprendizagem dos alunos.

2.5.2. A avaliação formativa/processual

Se a avaliação diagnóstica é feita, sobretudo, no início de cada ano letivo ou no início de uma nova unidade temática, por seu turno, a avaliação formativa ou processual é aquela que acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem.

Esta modalidade de avaliação assume especial importância, já que permite regular a prática pedagógica. Isto é, possibilita, em cada momento, ajustar o processo de ensino às necessidades de aprendizagem do aluno (Perrenoud, 1992). Assim, a comparação avaliativa faz-se, não com os outros alunos, mas sim com o ponto de partida do próprio aluno e com os avanços realizados (Morgado, 1999). Como tal, para além das aprendizagens objetiváveis, devem também ser avaliados o esforço e o envolvimento nas atividades realizadas pelo aluno.

Neste processo de avaliação formativa, são contempladas a autoavaliação e a avaliação cooperada. Se, por um lado, a autoavaliação é um instrumento essencial para que o aluno tome consciência dos seus progressos e das suas dificuldades (Pires, 2001; Santana, 2000), por outro, é, em cooperação, que os alunos e o professor avaliam “para todos tomarem consciência do que já fizeram, do que ainda lhes falta fazer, do que já sabem, do que ainda lhes falta aprender, e para tomarem decisões quanto ao tempo e aos modos de o fazer” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 147).

Por fim, importa salientar que, possuindo os alunos características diferentes e percursos de aprendizagem diferentes (quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível dos processos), para haver equidade no processo de avaliação, neste deve também considerar-se a diferenciação dos produtos de avaliação.

3. METODOLOGIA

Na presente secção, apresentam-se as opções e procedimentos metodológicos utilizados no decorrer da investigação, cujo objetivo geral é estudar as concepções e práticas de diferenciação pedagógica de professores do 1.º e 2.º CEB.

3.1. Problematização, questões e objetivos do estudo

Atualmente, na escola, a diversidade de alunos apela a olhares novos, atentos e críticos dos professores. Conhecer em profundidade os alunos e saber como organizar o processo de ensino-aprendizagem, para que todos realizem aprendizagens de qualidade e progridam ao seu ritmo, constituem exigências, mas também desafios, para a qualidade do desempenho dos professores e para o sucesso escolar dos alunos. Por outro lado, sabe-se que as concepções dos professores influenciam, simultaneamente, o modo como ensinam e a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Sendo fundamental a implementação de processos de diferenciação pedagógica como resposta à heterogeneidade dos alunos, emergem questões que se consideram relevantes investigar, quer ao nível das representações, quer ao nível das práticas dos docentes.

Com efeito, identificaram-se as seguintes questões que se configuraram como eixo orientador do estudo: (i) O que é a diferenciação pedagógica?; (ii) Qual a finalidade e a pertinência do processo de ensino-aprendizagem?; (iii) Quais são os constrangimentos identificados pelos professores à implementação de práticas de diferenciação pedagógica?; (iv) Que estratégias de diferenciação pedagógica utilizam os professores nas suas práticas?; (v) Quais as práticas de avaliação desenvolvidas pelos docentes?; e (vi) Será que existe uma relação entre as práticas de diferenciação pedagógica e as concepções apresentadas pelos professores?

Em conformidade com as questões apresentadas, identificaram-se os seguintes objetivos específicos de investigação: (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; (iii) Comparar as concepções dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas enunciadas.

3.2. Opções metodológicas

Apresentam-se, neste ponto, as opções e procedimentos metodológicos utilizados no decorrer do processo de desenvolvimento do estudo, bem como a caracterização da amostra e os princípios éticos que nortearam a investigação.

3.2.1. Natureza do estudo

Relativamente à natureza do estudo, e tendo em conta o seu objeto de análise, optou-se por uma metodologia de natureza quantitativa. Esta caracteriza-se pelo recurso à recolha de dados de natureza quantitativa (quer na recolha, quer no tratamento de informações), utilizando técnicas estatísticas e objetivando resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação (Ketele & Roegiers, 1999).

3.2.2. Técnicas de recolha de dados

Tratando-se de um estudo de natureza quantitativa, privilegiaram-se métodos e técnicas de recolha e análise de dados de carácter quantitativo.

Relativamente às técnicas de recolha de dados, optou-se pelo inquérito por questionário, já que, de acordo com Tuckman (2000), a “apresentação das mesmas questões a diferentes pessoas é uma estratégia para obter uma variedade de perspectivas sobre essas mesmas questões” (p. 517). Para além disso, a utilização de questões estruturadas, relativas a uma temática específica, não é casual, pois tem por função uniformizar e normalizar a informação para que possa realizar um tratamento de abordagem quantitativa, tecendo comparações.

O instrumento de recolha de dados utilizado foi elaborado para este estudo e é composto por três partes distintas, sendo a primeira referente à caracterização dos docentes, a segunda respeitante às suas concepções e a terceira relativa às práticas de diferenciação pedagógica (cf. Anexo E).

O questionário apresenta uma estrutura de perguntas, maioritariamente, fechadas, sendo “mais fácil aplicar análises estatísticas para analisar as respostas” (Hill & Hill, 2002, p. 94). Salienta-se a utilização de uma escala de Likert, na segunda parte

do questionário, sendo que os inquiridos especificam seu nível de concordância com as 26 afirmações apresentadas (sendo 1 = discordo totalmente; 2 = discordo parcialmente; 3 = indeciso; 4 = concordo parcialmente; 5 = concordo totalmente). Já na terceira parte, composta por 35 afirmações, é utilizada uma escala de frequência, solicitando-se aos docentes inquiridos que assinalem o grau de frequência com que implementam as práticas apresentadas (sendo 1= nunca; 2= raramente; 3 = às vezes, 4 = muitas vezes; 5 = sempre).

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), a entrevista exploratória representa uma técnica fundamental na recolha de dados, já que ao longo da mesma ocorre uma verdadeira troca de informações, percepções e experiências entre o entrevistador e o entrevistado, permitindo complementar a informação recolhida através das leituras preparatórias.

A construção do questionário teve por base a realização de duas entrevistas exploratórias a professores do 1.º e do 2.º CEB, com práticas inovadoras no contexto da diferenciação pedagógica, os dados de análise de conteúdo dessas entrevistas (seguindo os passos sugeridos por Bardin (2013) e os referenciais teóricos acerca da temática escolhida. Após a elaboração do instrumento, este foi apresentado a um *expert* sobre o tema e, posteriormente, testado com quatro professores com características próximas dos sujeitos da amostra.

Os procedimentos utilizados seguiram assim o proposto por Bell (1993): “todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados”, para “eliminar questões que não conduzam a dados relevantes” (p.11). Estes procedimentos permitiram reformular e melhorar algumas questões do questionário.

A recolha dos dados foi realizada entre 11 de abril e 30 de maio de 2017.

3.2.3. Técnicas de análise de dados

A análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário foi realizada com recurso ao *Software Statistical Package for Social Sciences v23*.

Numa fase inicial, procedeu-se à análise do grau de confiabilidade das respostas dadas na segunda e terceira parte do questionário, relativas às conceções e às práticas dos docentes, respetivamente. A fiabilidade é um requisito fundamental à aplicação de qualquer instrumento de medida e, apesar de o número de sujeitos da amostra ser inferior a 100 (número a partir do qual se considera conseguir minimizar o erro estatístico, de acordo com Kline (2011)), pretendeu-se assegurar ter-se desenvolvido

um instrumento coeso. Para que o instrumento construído seja considerado fidedigno, tem de ser atingido um valor de Alpha de Cronbach de .70. A análise de fidedignidade foi realizada, obtendo-se um nível de coerência interna satisfatório no que respeita às questões acerca das concepções sobre diferenciação pedagógica ($\alpha = .72$, $n = 26$) e elevado no que diz respeito às práticas ($\alpha = .83$, $n = 35$) (cf. Anexos F e G).

Posteriormente, procedeu-se à análise descritiva e de frequência e, ainda, à análise de relações entre variáveis, com recurso a diferentes testes. Para uma escolha criteriosa dos testes a aplicar, procedeu-se, previamente, à análise da distribuição das variáveis dependentes em estudo, que permitiu constatar a existência de um grande número de variáveis cuja distribuição é normal/simétrica ($z \leq 1,96$) (cf. Anexos H e I).

Por essa razão, utilizaram-se, predominantemente, testes paramétricos, nomeadamente: (i) o Teste-T, para analisar as concepções e práticas dos inquiridos em função do sexo, das habilitações académicas, do ciclo de ensino, do tipo de escola onde lecionam, dado tratarem-se de variáveis independentes com dois grupos de resposta; e (ii) o teste ANOVA, para analisar diferenças em função da idade e da experiência dos docentes, visto tratarem-se de variáveis independentes com três grupos de resposta.

Para as restantes variáveis, as enviesadas, procedeu-se à utilização de testes não-paramétricos, designadamente o teste de Mann-Whitney, no caso das variáveis acima indicadas como tendo dois grupos de resposta, e o teste de Kruskal-Wallis, quando as variáveis tinham três grupos de resposta.

No que respeita aos testes realizados para averiguar as concepções e práticas dos inquiridos sobre diferenciação pedagógica em função das diferentes variáveis independentes, consideraram-se os seguintes grupos: (i) quanto ao sexo – docentes do sexo feminino e docentes do sexo masculino; (ii) quanto às *habilitações académicas* – docentes com licenciatura e docentes com mestrado; (iii) quanto ao *ciclo de ensino* onde lecionam – docentes do 1.º CEB e docentes do 2.º CEB; (iv) quanto ao *tipo de escola* – docentes em escolas pública e docentes em escolas privadas.

As concepções e práticas dos inquiridos foram ainda analisadas em função da idade e do tempo de serviço, o que implicou o ajustamento dos dados, ou seja, foi necessário criar grupos em cada variável. Como tal, cada uma das duas variáveis foi decomposta em três grupos, gerados por conveniência, tendo em conta as suas frequências. No que respeita aos testes realizados para a variável *idade*, estes foram realizados tendo em conta os seguintes intervalos de idade: [23; 36], [37; 43] e [44; 62], com frequências absolutas de 25, 23 e 23, respetivamente. Relativamente aos testes

realizados com a finalidade de analisar a variável *anos de serviço*, consideraram-se os seguintes intervalos: [1; 10], [11; 17] e [18; 38], admitindo frequências absolutas de 23, 25 e 23, respetivamente.

Em todos os testes, utilizou-se o nível de significância de 5% ($p \leq .05$). Ou seja, considerou-se que a média dos grupos seria significativamente diferente sempre que o valor de significância apresentado fosse inferior ou igual a 0.05.

3.3. Caracterização da amostra

Participaram, no estudo, 71 professores, 56% do 1.º CEB e 44% do 2.º CEB, em exercício de funções letivas, no presente ano. Dos docentes inquiridos, 76% lecionam em instituições públicas de ensino e outros 24% em instituições privadas.

Os 71 docentes inquiridos têm idades compreendidas entre os 23 e os 62 anos (numa média de 41 anos), sendo que 75% são do sexo feminino. No que respeita às habilitações académicas, verifica-se que 70% são licenciados e 30% são mestres.

Em média, os professores inquiridos têm 16 anos de experiência docente, numa amplitude de dados de 1 a 38 anos. Atualmente, a maioria dos inquiridos leciona na região de Lisboa e Vale do Tejo (80%) e os restantes lecionam nos Arquipélagos dos Açores e da Madeira (13%), na região Norte (6%) e Centro (1%) (cf. Anexo H).

3.4. Princípios éticos do processo de investigação

A realização de qualquer investigação implica sempre a consideração de alguns cuidados éticos e deontológicos (Baptista, 2014). Desta forma, os princípios éticos que nortearam a presente investigação estão em conformidade com os princípios preconizados na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Baptista, 2014). São eles: (i) o consentimento informado, sendo que os investigadores devem informar previamente os participantes sobre o âmbito e os objetivos da investigação, assim como os custos que a sua participação possa implicar; (ii) O respeito pela confidencialidade dos dados e pelo anonimato dos participantes; (iii) a divulgação da informação, sendo que os participantes têm direito a ser informados sobre os resultados da investigação e sobre a forma como esses resultados vão ser usados e divulgados.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentar-se-á a análise dos dados recolhidos através do questionário aplicado aos docentes.

4.1. Concepções dos professores do 1.º e do 2.º CEB sobre as práticas de diferenciação pedagógica

Os resultados a seguir apresentados dividem-se em duas dimensões: (i) conceito e pertinência dos processos de diferenciação pedagógica; e (ii) constrangimentos à prática de diferenciação pedagógica.

4.1.1. Conceito e pertinência da diferenciação pedagógica

No que diz respeito às concepções dos professores inquiridos sobre o conceito de diferenciação pedagógica, a maioria entende a diferenciação pedagógica como a utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum ($\bar{X} = 4.2$). Não obstante, verifica-se uma indecisão (isto é, os docentes não concordam nem discordam) sobre se a diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos ($\bar{X} = 2.9$) ou em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo ($\bar{X} = 2.6$).

Por outro lado, a maioria dos professores discorda que a diferenciação do ensino consista em apoiar, principalmente, os alunos com necessidades educativas especiais ($\bar{X} = 2.3$) ou que se trate de uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto ($\bar{X} = 2.3$) ou, até mesmo, que – em algumas turmas – não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem ($\bar{X} = 2.3$).

No que respeita à pertinência da diferenciação pedagógica, a análise dos dados permite constatar que os docentes inquiridos concordam que a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar ($\bar{X} = 4.5$), no sentido em que as reconhecem como práticas que permitem ao professor adequar melhor o ensino às características e necessidades dos alunos ($\bar{X} = 4.7$) e dar apoio individual ou em pequenos grupos aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem ($\bar{X} = 4.2$).

Relativamente às áreas do currículo nas quais se devem implementar dispositivos de diferenciação pedagógica, a maioria dos professores admite que esta é

fundamental em todas as áreas curriculares ($\bar{X} = 4.2$) e discorda que a diferenciação pedagógica seja dispensável nas áreas artísticas e da Educação Física ($\bar{X} = 1.9$). Por outro lado, estes docentes mostram-se indecisos quando inquiridos sobre se a diferenciação pedagógica é fundamental, sobretudo, nas áreas curriculares de Português e de Matemática ($\bar{X} = 3.2$).

Os inquiridos mostram-se, igualmente, indecisos sobre se o professor deve ou não avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios, ainda que desenvolva um processo de ensino-aprendizagem diferenciado ($\bar{X} = 3$) (cf. Anexo K).

4.1.2. Constrangimentos à prática de diferenciação pedagógica

No que se refere aos aspetos que condicionam a implementação de práticas de diferenciação pedagógica, foi possível constatar que, para a maioria dos professores inquiridos, esta exige do professor um profundo conhecimento dos alunos ($\bar{X} = 4.7$) e implica um aumento do trabalho do docente ($\bar{X} = 4.4$).

O elevado número de alunos da turma ($\bar{X} = 4.2$), as orientações da instituição/agrupamento ($\bar{X} = 3.7$), a inexistência de materiais didáticos ($\bar{X} = 3.7$), a dimensão dos programas ($\bar{X} = 3.5$), assim como a formação (quer inicial, quer contínua) do professor para responder à diversidade dos alunos ($\bar{X} = 3.5$) são aspetos que, no entender dos docentes, podem influenciar as práticas de diferenciação pedagógica.

Quando questionados sobre se a existência de um horário escolar rígido pode condicionar a implementação de práticas de diferenciação pedagógica, os docentes revelam-se indecisos ($\bar{X} = 3.2$). Esta indecisão dos docentes verifica-se também no que respeita à influência (no desenvolvimento de práticas de diferenciação pedagógica) da experiência do professor para responder à diversidade dos alunos ($\bar{X} = 3.4$).

Por outro lado, constata-se que a maioria dos inquiridos discorda que a diferenciação pedagógica possa fomentar a indisciplina na sala de aula, pelo facto de os alunos não se encontrarem todos a trabalhar da mesma forma ($\bar{X} = 1.9$), ou que as salas de aulas onde se pratica a diferenciação pedagógica tendam a ser mais desorganizadas e barulhentas ($\bar{X} = 2.3$). A afirmação *A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica* também merece discordância da maior parte dos docentes, ainda que de modo menos significativo do que as anteriores ($\bar{X} = 2.5$) (cf. Anexo K).

4.1.3. Análise comparativa das concepções dos docentes sobre diferenciação pedagógica

Nesta dimensão, a análise dos dados permitiu identificar diferenças significativas nas respostas dos professores inquiridos em função do tipo de escola e do ciclo de ensino em que lecionam, das habilitações e da idade que possuem.

Relativamente ao tipo de escola, os docentes que lecionam em instituições privadas tendem a concordar mais que a diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do professor do que os do público ($t(58)=-2.1$, $p=.042$). Por sua vez, os docentes do público tendem a concordar mais que a dimensão dos programas ($\bar{X}=3.8$) condicione as práticas de diferenciação pedagógica do que os do privado, que se revelam mais indecisos ($\bar{X}=2.8$) ($t(28)=2.4$, $p=0.23$) (cf. Anexo L).

Os docentes do privado tendem a discordar mais do facto de a diferenciação pedagógica ser uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto ($t(37)=3.4$, $p=.001$) ou essa consistir em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo ($t(30)=3.3$, $p=.002$). A este respeito, as respostas dos docentes do público revelam indecisão (cf. Anexo L).

A influência do tipo de escola é ainda significativa no que respeita à afirmação *Em algumas turmas, não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem* ($Z=-2.2$, $p=.03$), que merece maior concordância por parte dos docentes que lecionam em instituições públicas (cf. Anexo M). Esta é, aliás, uma afirmação na qual se verificaram, igualmente, diferenças significativas em função do ciclo de ensino ($Z=-3$, $p=.003$), sendo que obtém maior concordância por parte dos professores do 2.º CEB (cf. Anexo N).

No que respeita às diferenças nas respostas dos sujeitos inquiridos relacionadas com o ciclo de ensino, é possível considerar que os docentes do 2.º CEB tendem a concordar mais com a possibilidade de o elevado número de alunos da turma ($t(67)=-2.4$, $p=.02$) e a dimensão dos programas ($t(68)=-3.2$, $p=.002$) se configurarem como um constrangimento à implementação de dispositivos de diferenciação pedagógica do que os docentes do 1.º CEB (cf. Anexo O).

Quanto à inexistência de professores de apoio na turma enquanto constrangimento à prática de diferenciação pedagógica e ao facto de a diferenciação ser uma estratégia a utilizar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo

previsto, os docentes do 2.º CEB encontram-se mais indecisos ($t(65)=-2$, $p=.048$). Por seu turno, os docentes do 1.º CEB, que tendem a discordar mais das afirmações. Estes docentes, em média, também discordam mais que a diferenciação consista em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo do que os do 2.º CEB, que se manifestam mais indecisos ($t(63)=-3.9$, $p<.001$) (cf. Anexo O).

No que respeita à influência da idade, os testes (cf. Anexo P) demonstram que existem diferenças significativas entre os docentes mais novos (com idades compreendidas entre os 23 e os 36 anos) e os outros grupos de docentes ([37;43] e [44;62]). Os docentes mais novos tendem a concordar mais que a formação (quer inicial, quer contínua) do professor para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica ($F(4) = 2$, $p=.02$).

Por outro lado, os docentes mais velhos (44 a 62 anos) tendem a concordar mais que a diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum ($F(3) = 2$, $p=.049$) e em dar apoio individual ou em pequenos grupos aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem face aos mais novos ($F(3) = 2$, $p=.04$). Relativamente à afirmação *Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios*, em média, os docentes mais novos tendem a discordar e, pelo contrário, os docentes que têm entre 37 e 43 anos tendem a concordar com a afirmação ($F(6) = 2$, $p=.01$) (cf. Anexo P).

Quanto às diferenças significativas encontradas em função das habilitações académicas (cf. Anexo Q), verificou-se que os licenciados concordam mais com o facto de a diferenciação ser fundamental em todas as áreas curriculares ($t(28) = 2.1$, $p=.045$) ($\bar{X} = 4.6$) e com o facto de a dimensão dos programas poder impossibilitar a implementação de práticas de diferenciação pedagógica ($t(37)=2.4$, $p=.02$) face aos professores com habilitações ao nível do mestrado. Por seu turno, verifica-se que a afirmação *As orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica* merece uma maior concordância por parte dos professores com mestrado ($t(47)=-2.3$, $p=.03$).

4.2. Práticas de diferenciação pedagógica desenvolvidas pelos professores

A apresentação dos resultados sobre as práticas de diferenciação pedagógica desenvolvidas pelos professores será feita tendo em conta duas dimensões: (i) planificação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; e (ii) práticas de avaliação da aprendizagem.

4.2.1. Planificação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem

A análise dos dados (cf. Anexo R) permitiu verificar que a maioria dos docentes considera que planifica, com elevada frequência, o trabalho da turma tendo em conta a diversidade dos alunos ($\bar{X} = 4.3$), não obstante o facto de nem todos esses docentes garantirem a adequação das atividades/tarefas às características individuais dos alunos ($\bar{X} = 4$), prepararem diferentes materiais de acordo com as necessidades dos alunos ($\bar{X} = 3.9$) ou adaptarem o nível de exigência das tarefas ou das fichas de trabalho às características individuais dos alunos e ao seu nível de aprendizagem ($\bar{X} = 4$).

Constata-se, igualmente, que o grau de frequência com que os docentes propõem atividades/tarefas diferentes para alguns alunos é o mesmo com que propõem a mesma atividade à turma, mas com adaptações para diferentes alunos ($\bar{X} = 3.7$). Contudo, este é também muito próximo daquele com que os professores propõem atividades/tarefas iguais para todos os alunos ($\bar{X} = 3.4$).

Destaca-se, ainda, o facto de os professores considerarem que, muito frequentemente, ajustam o discurso em função das necessidades específicas dos alunos para uma melhor compreensão da atividade/tarefa ($\bar{X} = 4.5$), adaptam o tempo de realização da atividade/tarefa às características individuais dos alunos ($\bar{X} = 4.2$), acompanham todos os alunos na realização das atividades/tarefas, dispensando mais atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem ($\bar{X} = 4.2$), e organizam os alunos de modo a que aqueles que têm maior facilidade de aprendizagem possam ajudar os colegas com mais dificuldades ($\bar{X} = 4.2$).

Quanto às modalidades de trabalho, observa-se uma maior preponderância do trabalho a pares ($\bar{X} = 4.1$) face ao trabalho em coletivo ($\bar{X} = 3.6$) ou individual ($\bar{X} = 2.7$).

4.2.2. Práticas de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos

O tratamento estatístico dos dados resultantes da aplicação do questionário permite verificar que a maioria dos docentes realiza avaliação diagnóstica, no início do ano letivo ou de cada unidade temática, para identificar as dificuldades e os conhecimentos prévios dos alunos ($\bar{X} = 4.4$). Para além disso, os docentes privilegiam a avaliação formativa ($\bar{X} = 4$) em detrimento da avaliação sumativa ($\bar{X} = 2.6$).

No processo de avaliação, muitas vezes, os alunos participam na avaliação das suas próprias aprendizagens ($\bar{X} = 4.3$), muito embora não participem, com a mesma frequência, na avaliação das aprendizagens dos colegas de turma ($\bar{X} = 3.6$).

Ainda no que respeita à avaliação, observa-se uma percentagem semelhante entre professores que indicam avaliar sempre de forma diferente os vários alunos para ser mais justo e os professores que indicam avaliar todos os alunos da mesma forma para ser mais justo ($\bar{X} = 3.6$ e $\bar{X} = 2.7$, respetivamente). Este valor aumenta quando se trata de avaliar de forma diferente os alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem para ser mais justo.

Salienta-se, ainda, o facto de os docentes admitirem partilhar, quase sempre, os resultados da avaliação com os alunos ($\bar{X} = 4.5$) e o facto de avaliarem o esforço realizado e o envolvimento dos mesmos nas atividades/tarefas ($\bar{X} = 4.5$).

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

A análise estatística dos dados permitiu identificar diferenças significativas nas respostas dos professores em função do tipo de escola, do ciclo de ensino em que lecionam, bem como da experiência e da idade que possuem.

No que respeita ao tipo de escola (cf. Anexo S), verificou-se que os professores que lecionam em instituições públicas de ensino tendem a privilegiar com maior frequência o trabalho coletivo em sala de aula ($t(69)=2.4$, $p=.02$), assim como o trabalho individual e igual para todos os alunos em sala de aula do que os do privado ($t(69)=2.6$, $p=.01$). Não obstante, são também estes os docentes que exercem funções letivas no público que indicam realizar, com maior frequência, a adaptação do nível de exigência das tarefas ou das fichas de trabalho às características individuais dos alunos e ao seu nível de aprendizagem ($t(69)=2.2$, $p=.03$), a identificação de objetivos diferentes

($t(69)=2.5$, $p=.01$) e a partilha com os alunos dos resultados da avaliação ($t(69)=3.2$, $p=.002$).

Constatou-se, ainda, um efeito muito significativo do tipo de escola na preferência pela modalidade de avaliação sumativa ($t(69)=4.4$, $p<.001$), com os professores que lecionam em escolas públicas a privilegiar este tipo de avaliação com mais frequência do que os professores das escolas privadas, que raramente o fazem (cf. Anexo S).

Relativamente à influência do ciclo de ensino nas respostas obtidas (cf. Anexo T), verificou-se que são os professores do 2.º CEB que indicam realizar, com maior frequência, o ajuste do discurso em função dos alunos para uma melhor compreensão da atividade/tarefa ($t(68)=-2.5$, $p=.02$), a adequação das tarefas a cada um dos alunos ($t(67)=-2.6$, $p=.01$), a adaptação do nível de exigência das tarefas ou das fichas de trabalho às características individuais dos alunos e ao seu nível de aprendizagem ($t(69)=-2$, $p=.046$). Para além disso, observou-se que este grupo de professores privilegia, com mais frequência, a avaliação sumativa face aos professores do 1.º CEB, que raramente o fazem ($t(66)=-2.6$, $p=.01$).

Quanto ao efeito do número de anos de serviço, observou-se um efeito significativo no que respeita à avaliação diagnóstica, sendo que os professores mais experientes (docentes com número de anos de serviço no intervalo [11-17] e [18-38]) realizam-na com maior frequência dos que os menos experientes ($F(4)=2$, $p=.02$) (cf. Anexo U).

Por fim, no que respeita à variável idade, verificou-se a sua influência ao nível da partilha com os alunos dos resultados da avaliação, sendo que os professores com mais idade fazem-no praticamente sempre, enquanto os mais novos fazem-no menos frequentemente ($F(3)=2$, $p=.04$) (cf. Anexo V).

4.4. Comparação das concepções dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica com as práticas indicadas

Visando uma comparação entre as concepções dos docentes inquiridos sobre os processos de diferenciação pedagógica e as práticas indicadas, procedeu-se à análise das últimas duas questões do questionário. No que respeita à questão *Considera que implementa práticas de diferenciação pedagógica na(s) turma(s) que leciona?*, verificou-se que 92% dos inquiridos considera que realiza este tipo de práticas (cf. Anexo W).

Procedeu-se, igualmente, à análise global das práticas dos docentes. Para o efeito, consideraram-se as práticas que vão ao encontro dos referenciais teóricos para uma eficaz diferenciação pedagógica (Cadima et al., 2006; Morgado, 2003; Tomlinson, 2008), calculando-se a média da frequência com que os docentes indicam implementá-las. A partir desta análise, constatou-se que a média de frequência destas práticas situa-se abaixo do 4 (correspondente a “muitas vezes”, numa escala de 1 a 5). Dos 71 docentes inquiridos, seis apresentam uma média igual a 4 e oito uma média superior a 4. Apenas 14 inquiridos evidenciam práticas que vão ao encontro de uma eficaz diferenciação do processo de ensino (cf. Anexo X).

Apesar de a maioria dos inquiridos considerar que a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica permite ao professor adequar melhor o ensino às características e necessidades dos alunos e é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar, constatou-se que nem todos planificam, sempre, o trabalho da turma tendo em conta a diversidade de alunos ($\bar{X} = 4.3$).

Por outro lado, no que diz respeito à avaliação, verificou-se que a conceção de indecisão expressa pelos professores para a afirmação *Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios* vai ao encontro das práticas analisadas. Com efeito, verificou-se que a frequência média com que os professores indicam avaliar de forma diferentes os vários alunos para ser mais justo ($\bar{X} = 3.3$) não é muito díspar da média com que avaliam todos os alunos da mesma forma para ser mais justo ($\bar{X} = 2.7$) (situando-se ambas na escala “às vezes”).

4.5. Discussão dos resultados

Uma vez apresentados os resultados, importa analisá-los reflexivamente, mobilizando, sempre que tal se justifique, os referenciais teóricos que se revelarem pertinentes.

De um modo geral, ao nível concetual, os professores inquiridos concordam que a diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum, resultados que vão ao encontro da definição de diferenciação pedagógica sugerida por Pires (2001). Este autor concebe a diferenciação pedagógica como “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de progredir no currículo através da escolha de métodos de ensino apropriados para ir ao

encontro das estratégias de aprendizagem de uma criança individual, numa situação de grupo” (p. 36).

Não obstante, verificou-se uma clara indecisão sobre se a diferenciação consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos. Como espelhado na afirmação anterior de Pires (2001), o ensino diferenciado não se confunde com ensino individualizado (desenvolve-se numa situação de grupo) tratando-se, sim, da adequação das estratégias de ensino-aprendizagem tendo em conta as características, necessidades e interesses de cada criança.

Constatou-se, igualmente, que, sobretudo os professores do 2.º CEB e os que lecionam em instituições públicas, apresentam uma maior concordância com o facto de em algumas turmas não se justificar diferenciar o ensino. Esta conceção é contrária à ideia referida por Pires (2001) de que “é frequente ouvirmos os professores queixarem-se de que as suas turmas são heterogéneas e questionando-se sobre o que fazer face a essa situação” (p. 35). Esta conceção vai ainda contra as ideias preconizadas por Morgado (1999), para quem a heterogeneidade está presente em todas as turmas e que, como tal, “parece adquirido que a heterogeneidade e a potenciação positiva das diferenças, qualquer que seja a sua natureza, será a melhor forma de promover o progresso de *todos*” (p. 74).

No que respeita à pertinência da diferenciação pedagógica, a maioria dos docentes é de opinião que esta é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar, no sentido em que as reconhecem como práticas que permitem ao professor adequar melhor o ensino às características e necessidades dos alunos e dar apoio individual ou em pequenos grupos aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Estes resultados estão em concordância com as ideias defendidas por Morgado (1999), que defende que o desenvolvimento de escolas capazes de sustentar percursos educativos com sucesso para todos os alunos, passa inevitavelmente pela definição de uma ação educativa diferenciada nos seus aspetos operativos.

Não obstante, ao proceder-se à comparação entre as conceções e as práticas de diferenciação pedagógica enunciadas pelos professores inquiridos, foi possível verificar que nem todos planificam o trabalho da turma tendo em consideração a diversidade de alunos. Com efeito, esta comparação permitiu perceber que as práticas dos professores ainda se encontram algo distantes das práticas evidenciadas nos referenciais teóricos como sendo práticas conducentes a uma eficaz diferenciação pedagógica.

Quanto aos aspetos que podem condicionar a implementação do trabalho diferenciado em sala de aula, os professores inquiridos concordam que esta exige do professor um profundo conhecimento dos alunos e implica também um aumento do seu trabalho, sendo este último considerado mais significativamente pelos docentes que lecionam em escolas privadas. Para além disso, os resultados indicam que o elevado número de alunos da turma é, igualmente, percecionado como um constrangimento à prática de diferenciação pedagógica, sobretudo pelos professores do 2.º CEB.

No que se refere à avaliação, verificou-se que é muito semelhante a frequência com que os professores avaliam de forma igual ou de forma diferente todos os alunos para ser mais justo, o que poderá estar relacionado com o facto de “os procedimentos e dispositivos de avaliação traduzirem uma concepção de educação e de ensino/aprendizagem” (Morgado, 1999, p. 62), pelo que diferentes concepções originam diferentes práticas de avaliação.

A este respeito, Tomlinson (2008) defende que, numa sala de aula onde se pratica um ensino diferenciado, os alunos trabalham, muitas vezes, em ritmos diferentes e, como tal, devem também ser avaliados de forma diferente e de acordo com objetivos de aprendizagem diferentes.

Ainda a propósito das práticas de avaliação, no âmbito da diferenciação do ensino, realça-se positivamente o facto de os professores indicarem privilegiar mais frequentemente a avaliação formativa do que a sumativa, já que, num contexto onde se desenvolve processos de diferenciação pedagógica, os procedimentos de avaliação de natureza formativa configuram-se como instrumentos privilegiados para a regulação quer do trabalho do aluno, quer do trabalho do professor (Morgado, 2003).

Destaca-se, ainda, muito positivamente o facto de os professores realizarem com frequência avaliação diagnóstica e partilharem os resultados de avaliação dos alunos, em conformidade com o defendido por Cardoso (2013) e Morgado (1999).

5. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Da análise dos dados e da sua discussão, e tendo por base os objetivos do estudo, emergem algumas conclusões, que importa destacar.

Concluiu-se que não é claro para os inquiridos em que consiste o processo de diferenciação pedagógica e qual a sua finalidade e pertinência, visto que os resultados obtidos evidenciam contradições nas respostas dadas pelos participantes no estudo. Tal circunstância pode ser justificada pelo facto de o ensino diferenciado ainda não ser devidamente valorizado (inclusive nos documentos normativos da profissão docente) e de a própria literatura sobre a temática ser diminuta e pouco apontar pistas concretas de atuação.

Evidencia-se o facto de os docentes inquiridos concordarem que a diferenciação pedagógica exige do professor um profundo conhecimento dos alunos e de as suas práticas indicarem que fazem frequentemente avaliação diagnóstica, dado que esta é fundamental no conhecimento dos alunos e, conseqüentemente, na planificação do processo de ensino-aprendizagem.

Não obstante, e embora a maioria dos inquiridos refira implementar práticas de diferenciação e planificar tendo em conta a diversidade de alunos, as práticas indicadas pelos docentes como sendo desenvolvidas em sala de aula sugerem que apenas uma reduzida percentagem destes professores o faça. Concluiu-se, portanto, que estas práticas estão ainda distantes daquelas que são preconizadas, nos referenciais teóricos, como sendo práticas efetivas de diferenciação pedagógica.

Deste modo, a capacidade de conseguir responder com sucesso às diferenças dos alunos através de diferentes procedimentos configura-se como o maior e eterno desafio de um sistema educativo (Morgado, 1999).

No entendimento de Perrenoud, em 1995, não existia “utilidade nenhuma [em] voltar a falar sobre aquilo que toda a gente sabe desde os anos setenta: nem todos os alunos são iguais na escola, que – quando ela pratica a *indiferença pelas diferenças* – transforma estas desigualdades de ordem extra-escolar em desigualdades de aprendizagem, logo, em sucessos e em insucessos” (Perrenoud, 1995, p. 217). Quase 50 anos depois, os resultados da investigação dão-nos motivos para acreditar que é premente abordar esta problemática, já que, em concordância com Morgado (1999), “sem pessimismo, tememos por vezes que, como alguém dizia, diferenciação em

pedagogia seja algo de que todos falam, alguns sabem o que é, poucos praticam (p. 83).

Terminada a apresentação e discussão dos resultados, assim como das suas principais conclusões, é agora tempo de analisar as limitações do estudo e de apontar pistas para investigações futuras.

Configuram-se como limitações do estudo o reduzido número de professores do 1.º e 2.º CEB que nele participaram e, conseqüentemente, o facto de o estudo não ser representativo da população em análise.

Uma outra limitação diz respeito à já referida escassa literatura sobre a problemática da diferenciação pedagógica e aos raros estudos realizados neste âmbito.

Para além da limitação de tempo para desenvolver o estudo, acresce ainda a reduzida experiência da investigadora na construção de instrumentos de inquirição. Verifica-se, agora, que algumas afirmações formuladas no questionário podem ter apelado a uma resposta “politicamente correta” por parte dos docentes inquiridos, enviesando os resultados alcançados.

Por outro lado, o facto de, no questionário, predominarem questões fechadas (opção tomada para permitir, aos docentes, uma resposta mais rápida e, à autora, uma mais fácil análise estatística) pode ter apresentado constrangimentos quer nas respostas dos docentes, quer, posteriormente, na análise dos dados. Com efeito, em algumas questões não foi possível extrair conclusões ou tecer comparações, sobretudo nos casos em que os resultados evidenciavam respostas contraditórias.

Desta forma, em investigações futuras, optar-se-ia por construir um instrumento de inquirição mais flexível (integrando questões abertas), que permitisse obter mais dados, para compreender em maior profundidade e comparar melhor algumas representações e práticas dos docentes. Ainda no que respeita à recolha de dados, pensa-se que seria profícuo complementar o uso do questionário, com o recurso às técnicas de inquérito por entrevista e de observação das práticas. Esta observação poderia ser direta, através da observação das práticas educativas, e indireta, por meio da análise das planificações dos docentes.

Considera-se que seria, igualmente, pertinente realizar um estudo empírico que permitisse averiguar a relação entre a implementação de dispositivos de diferenciação pedagógica e a motivação, o absentismo e, inclusive, o sucesso escolar dos alunos.

REFLEXÃO FINAL

Refletir criticamente sobre o trabalho desenvolvido constitui-se uma tarefa exigente, mas imprescindível, para se poder evoluir pessoal e profissionalmente. Como advoga Freire (2002), só “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (p. 43).

Com base nessa reflexão, considero que ambas as práticas de ensino supervisionadas configuraram-se como momentos vitais no desenvolvimento das minhas competências enquanto futura professora, nos quais pude mobilizar para a ação muitas das aprendizagens realizadas nas unidades curriculares do curso.

Um dos maiores contributos das práticas consistiu no desenvolvimento da minha identidade profissional e na compreensão de que, nesta profissão, dada a multiplicidade de domínios de atuação que lhe está inerente, a formação contínua é imprescindível na melhoria da prática docente, como advogam Lopes e Silva (2011).

Para além disso, as experiências de ensino que vivenciei foram muito frutuosas, tendo aprendido que: (i) a profissão docente é ainda mais complexa do que pensava. Como refere Oliveira-Formosinho, citado por Lopes e Silva (2011, p. 105), “ser professor sempre foi muito mais do que dar aulas” e, nestas práticas, oportunidade de perceber melhor os vários domínios de atuação do professor, quer o de 1.º CEB, como o de 2.º CEB, e as funções desempenhadas pelo diretor de turma; (ii) o 1.º CEB e o 2.º CEB apresentam diferenças significativas quanto aos conteúdos a lecionar, ao horário letivo (e, conseqüentemente, à gestão do tempo), à faixa etária e ao desenvolvimento dos alunos (e, conseqüentemente, à gestão da comunicação e do comportamento) e das relações que se estabelecem entre os vários agentes educativos; (iii) que não nos podemos focar no dia-a-dia, pois podemos perder de vista aquilo que é o plano de ação no seu todo e quais os objetivos a atingir, como advoga Zabalza (2000); e (iv) que a supervisão pedagógica, assim como todo o trabalho reflexivo e colaborativo com a minha colega de estágio e com os OC foram basilares na melhoria da minha atuação.

A observação de diferentes ações educativas e o desenvolvimento da prática pedagógica, em contextos socioeducativos distintos, permitiram-me, igualmente, desenvolver um repertório de modelos, estratégias e competências de ensino, bem como compreender a dinâmica do ensino, dentro e fora da sala de aula (Arends, 2008). Por outro lado, estas contribuiram, igualmente, para ganhar consciência da importância

da implementação de práticas de diferenciação pedagógica e das dificuldades existentes na sua concretização, o que esteve na base da investigação realizada.

A este respeito, considero que a investigação permitiu-me ganhar experiência na construção de instrumentos de recolha de dados e na sua posterior análise. Sobre a problemática estudada, destaco a oportunidade de conhecer, mais aprofundadamente, os princípios da diferenciação pedagógica, bem como de aprender sobre as formas mais eficazes de operacionalizar a diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula. As conclusões que realçam do estudo fizeram-me valorizar ainda mais a importância de os professores mobilizarem para as suas práticas os resultados das investigações mais recentes no domínio da pedagogia e da psicologia.

Relativamente aos aspetos mais significativos do meu desempenho, considero que a responsabilidade, o empenho, a busca pelo rigor, e o facto de estar sempre disposta a cooperar com os vários atores educativos, em tudo o que solicitassem, foram alguns pontos fortes do trabalho desenvolvido. Penso, igualmente, que o respeito pelos alunos e a comunicação com eles tenham constituído pontos fortes de atuação.

Não obstante, continuo a sentir dificuldades no que respeita à capacidade de motivar alguns alunos para a aprendizagem e para uma participação mais ativa e à implementação de práticas de diferenciação pedagógica. Sendo esta a temática que me propus investigar, estive ainda mais consciente do tanto que deveria ter feito e do tão pouco que consegui fazer em prol de um ensino mais diferenciado.

Se, por um lado, ler e refletir sobre os pressupostos teóricos da diferenciação pedagógica e da diversidade em contexto de sala de aula constituíram-se processos importantes, por outro, essas ações são claramente diferentes de vivenciar essa diversidade (de ritmos, de interesses e de necessidades de aprendizagem) e de ter a capacidade de lhe dar resposta. Agora que possuo um maior entendimento acerca da problemática, numa futura prática, este será, portanto, um dos aspetos nos quais espero melhorar, já que, como defende Morgado (1999), a diferenciação pedagógica é a chave para a melhoria do clima de sala de aula e para o sucesso educativo dos alunos.

Concluo, dizendo que todo este percurso formativo configurou-se vital para o conhecimento da forma de organização e funcionamento das escolas do 1.º e 2.º CEB, assim como na aquisição de competências de conceção, implementação e avaliação de projetos de intervenção, bem como na reflexão sobre as mudanças a operar em futuras práticas pedagógicas em benefício do sucesso educativo dos alunos e de uma maior qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica: Contributos para a formação de professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo* (3.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Baptista, I. (coord). (2014). *Carta ética: Instrumento de regulação ético-deontológica*. Consultado em <http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%B0TICA.pdf>
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa. Gradiva.
- Bruner (1983). *Le développement de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. S. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Coutinho, M.C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Almedina.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15/2001 - I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2008 - I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012 - I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. *Diário da República n.º 65/2016 - I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de junho. *Diário da República n.º 140/1992 - I Série B* (1.º Suplemento). Ministério da Educação, Lisboa.

- Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro. *Diário da República n.º 3/2005 - I Série B*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto: Porto Editora.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerra, M. A. (1993). Espacios Escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 55-58.
- Guedes, M. (2014). Diferenciação pedagógica no pré-escolar: O caminho para a inclusão. *Escola Moderna*, 2, 6.ª série, 115-122.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York-London: The Guilford Press.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário (2.ª ed.)*. Lisboa: Sílabo.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986 - I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Lima, E. (2004). *Matemática e ensino*. Lisboa: SPM/Gradiva.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. ISPA: Lisboa.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem do 1º Ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2004). A acção de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. *Escola Moderna*, 21, 5.ª série, 64-69.

- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pires, J. (2001). Heterogeneidade e diferenciação. *Escola Moderna*, 12, 5.^a série, 35-38.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8, 5.^a série, 30-33.
- Santos, M. (2007). *Gestão de sala de aula: crenças e práticas em professores de 1.º CEB na sala de aula*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga). Consultado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6937/1/TESE%20DOUTORAMENTO%20MIGUEL%20A.%20SANTOS.pdf>
- Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. (2000). *Promover o pensamento crítico dos alunos: Propostas concretas para a sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calbuste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: ASA.

ANEXOS

Anexo A. Exemplos de atividades desenvolvidas no 1.º CEB

Exemplos de atividades desenvolvidas no âmbito do Estudo do Meio



Experiência sobre a conservação da capacidade.



Experiência sobre a flutuação.

Exemplo de atividades desenvolvidas no âmbito da Expressão Dramática



Improvisações apresentadas pelos alunos à turma.

Exemplo de atividade desenvolvida no âmbito da Expressão Motora



Aula incidente no bloco de deslocamentos e equilíbrio.

Exemplo de atividade desenvolvida no âmbito da Expressão Musical



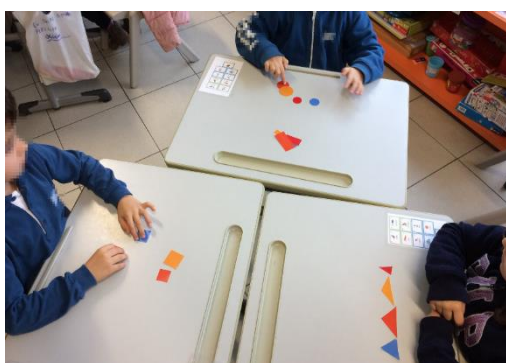
Ensaios e atuação dos alunos no espetáculo de Natal.

Exemplo de atividade desenvolvida no âmbito da Expressão Plástica



Atividade coletiva de decoração da sala.

Exemplos de atividades desenvolvidas no âmbito da de Matemática

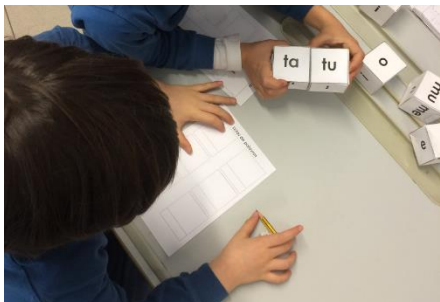


Classificação de figuras geométricas.



Diagrama de Venn com figuras geométricas.

Exemplo de atividade desenvolvida no âmbito do Português



Construção de lista de palavras com recurso a cubos de sílabas.

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

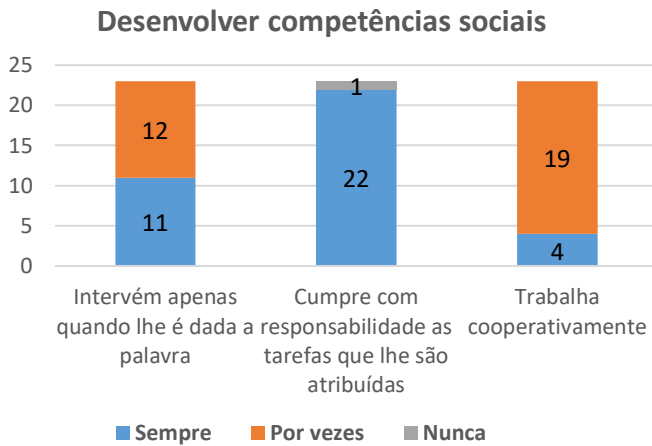


Figura 1. Resultados obtidos para o objetivo *desenvolver competências sociais* - avaliação diagnóstica.



Figura 2. Resultados obtidos para o objetivo *desenvolver competências sociais* - avaliação final.

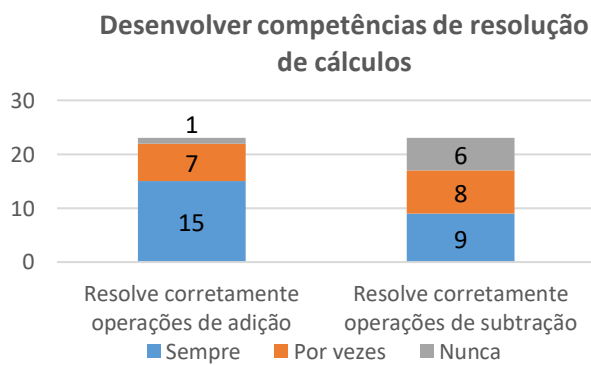


Figura 3. Resultados obtidos para o objetivo *desenvolver competências de resolução de cálculos* – avaliação diagnóstica.

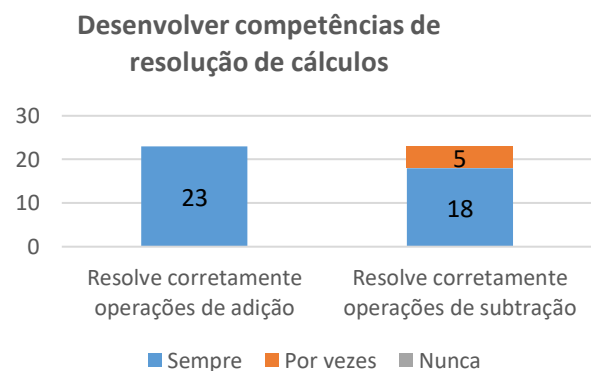


Figura 4. Resultados obtidos para o objetivo *desenvolver competências de resolução de cálculos* - avaliação final.

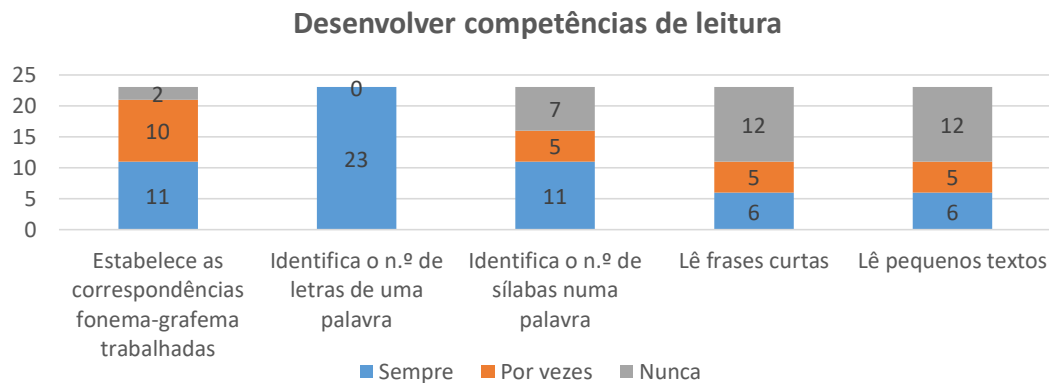


Figura 5. Resultados obtidos para o objetivo *desenvolver competências de leitura* - avaliação diagnóstica.

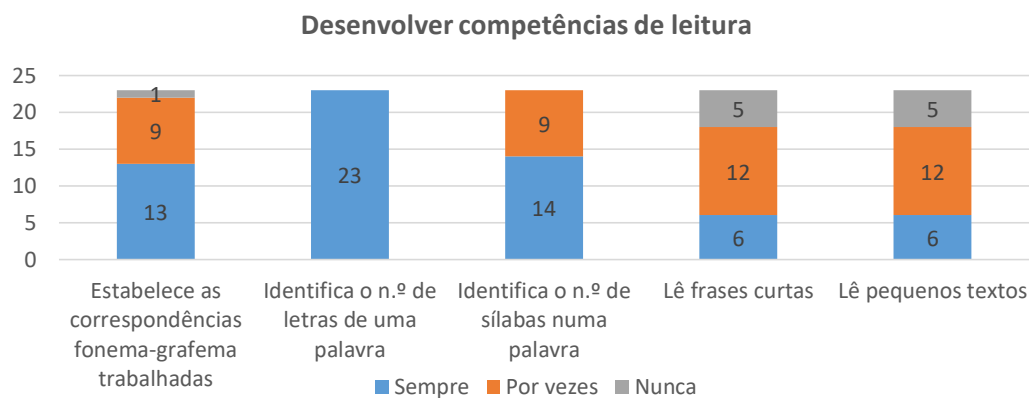


Figura 6. Resultados obtidos para o objetivo *desenvolver competências de leitura* - avaliação final.

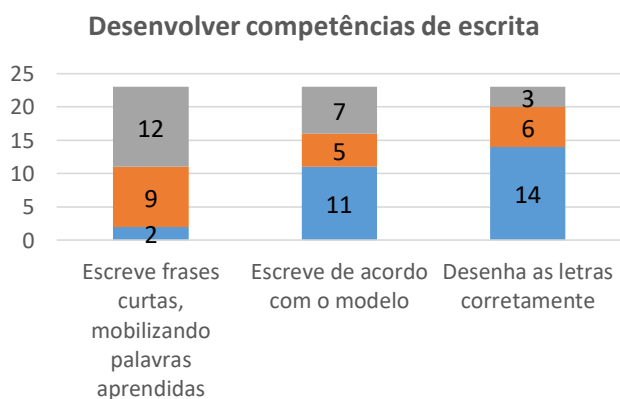


Figura 7. Resultados obtidos para o objetivo *desenvolver competências de escrita* - avaliação diagnóstica.

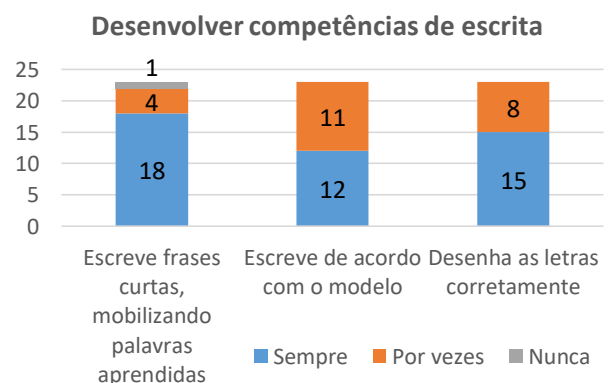


Figura 8. Resultados obtidos para o objetivo *desenvolver competências de escrita* - avaliação final.

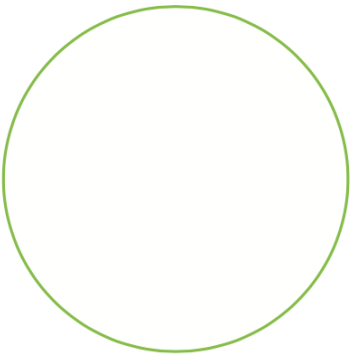
Anexo C. Exemplos de atividades desenvolvidas no 2.º CEB

Exemplo de atividade de Ciências Naturais

Guião da atividade laboratorial

Observação ao microscópio de: _____

Desenho que observo:



Ampliação da Ocular	_____
Ampliação da Objetiva	_____
Ampliação Total (A. ocular x A. objetiva)	_____

Descrevo o que observo:

1. Indica a função de cada constituinte do sangue:

1.1. Glóbulos vermelhos: _____

1.2. Glóbulos brancos: _____

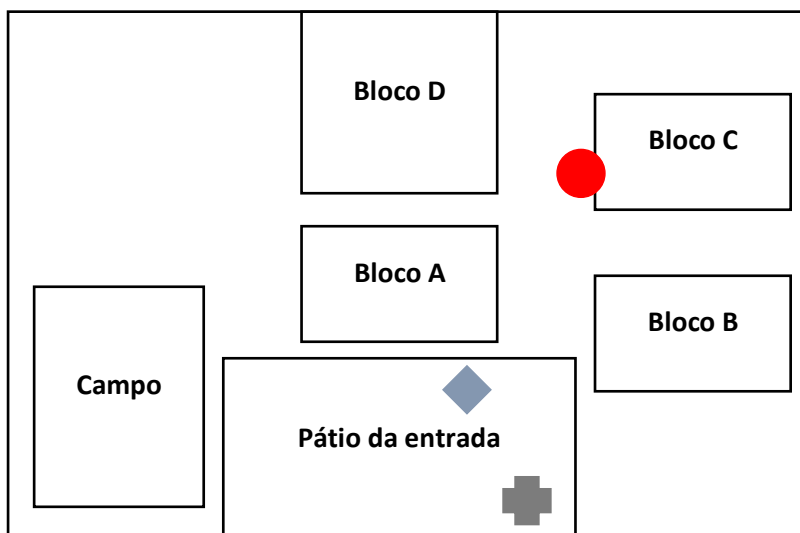
1.3. Plaquetas sanguíneas: _____

2. Por que razão não conseguimos ver as plaquetas sanguíneas ao microscópio, nesta ampliação?

Exemplo de atividade Matemática

Peddy-paper – Guião de apoio:

1. Repara no mapa da tua escola e realiza as atividades em cada estação.



Estação 1:

Ao desceres as escadas, encontras um pequeno cilindro do teu lado direito (um que não está a suportar o toldo). Efetua as medições necessárias e calcula o seu volume.

Estação 2:

De frente para o Bloco A, encontras, do teu lado esquerdo, um canteiro de pedra. Calcula, em litros, a quantidade de terra necessária para encher o canteiro. (Nota que primeiro deves calcular o volume do canteiro).

Estação 3:

No chão do pátio encontras uma pintura com figuras geométricas. Como a tinta já está a sair, queremos voltar a pintar as figuras. Calcula a quantidade de tinta de cada cor que devemos comprar, sabendo que 1L de tinta dá para 5m^2 .

Estação 4:

Procura um caixote do lixo que se pareça com um paralelepípedo. Sabendo que existem sacos de 25, 50, 100, 200 ou 300 litros, indica qual seria mais adequado comprar.

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

a) Turma B

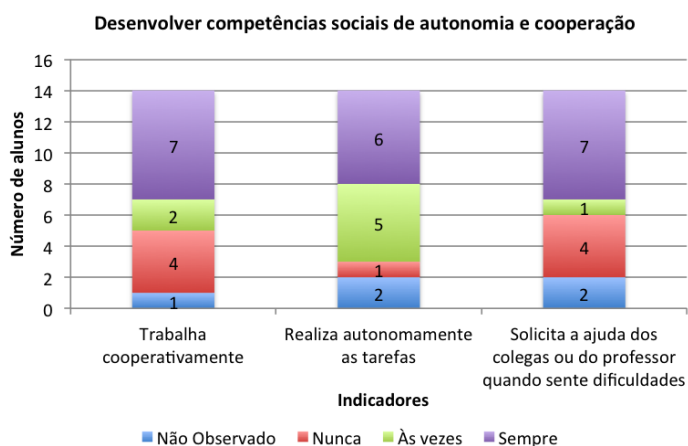


Figura 1. Resultados obtidos para o objetivo *desenvolver competências sociais de autonomia e cooperação* - avaliação diagnóstica.

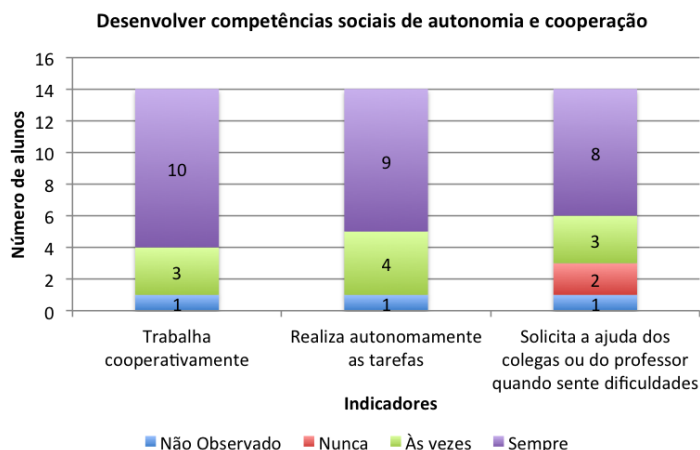


Figura 2. Resultados obtidos para o objetivo *desenvolver competências sociais de autonomia e cooperação* - avaliação final.

b) Turma D

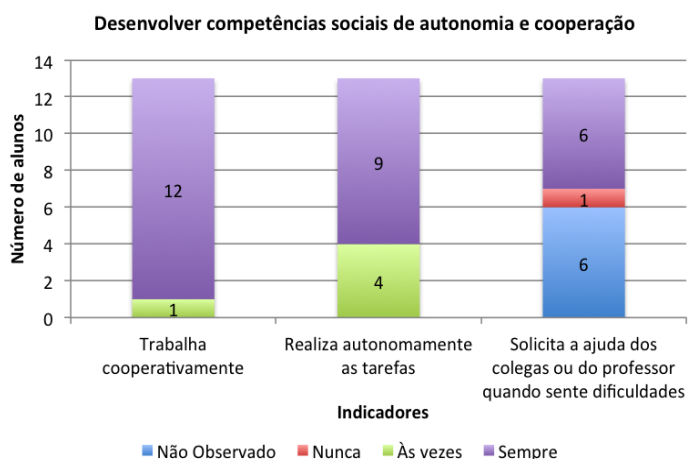


Figura 3. Resultados obtidos para o objetivo *desenvolver competências sociais de autonomia e cooperação* - avaliação diagnóstica.

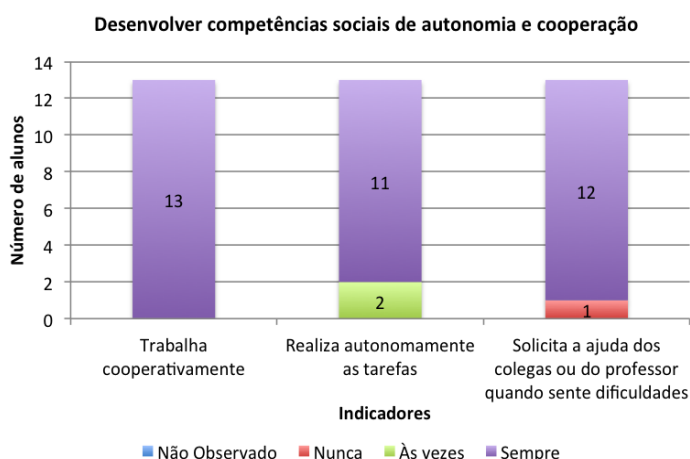


Figura 4. Resultados obtidos para o objetivo *desenvolver competências sociais de autonomia e cooperação* - avaliação final.

a) Turma B

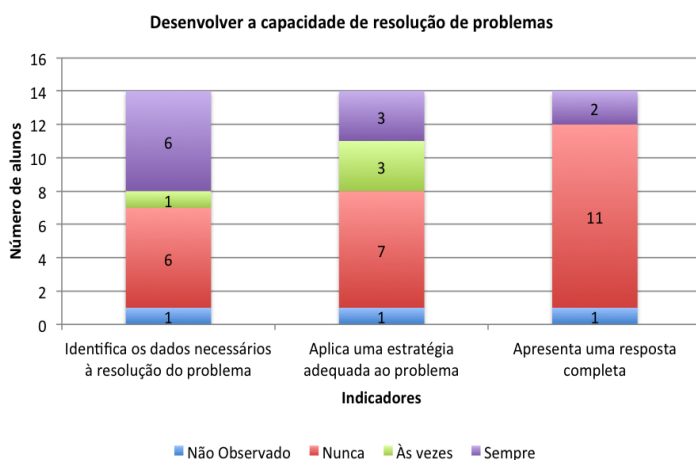


Figura 5. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver a capacidade de resolução de problemas - avaliação diagnóstica.

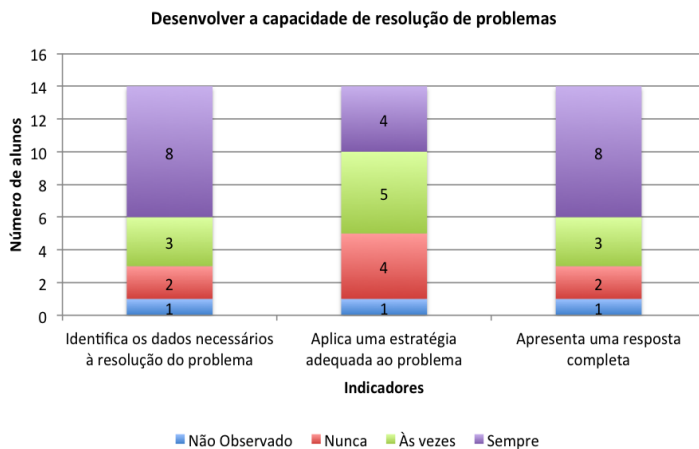


Figura 6. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver a capacidade de resolução de problemas - avaliação final.

b) Turma D

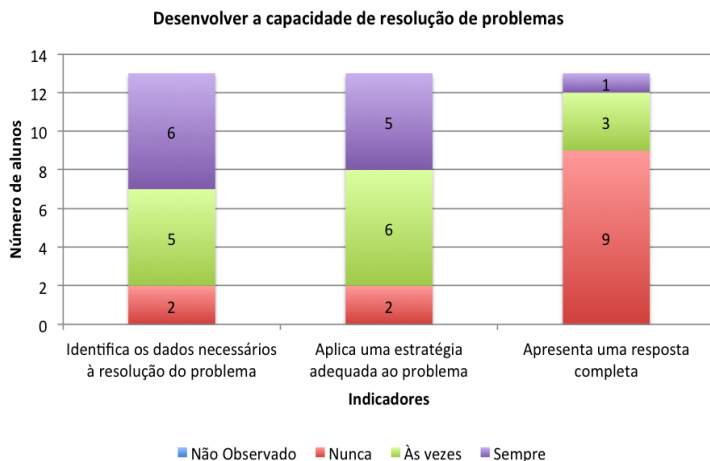


Figura 7. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver a capacidade de resolução de problemas - avaliação diagnóstica.

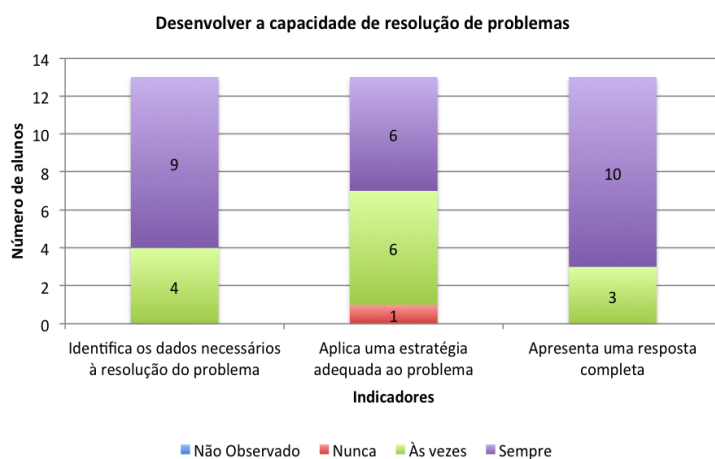


Figura 8. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver a capacidade de resolução de problemas - avaliação final.

a) Turma B

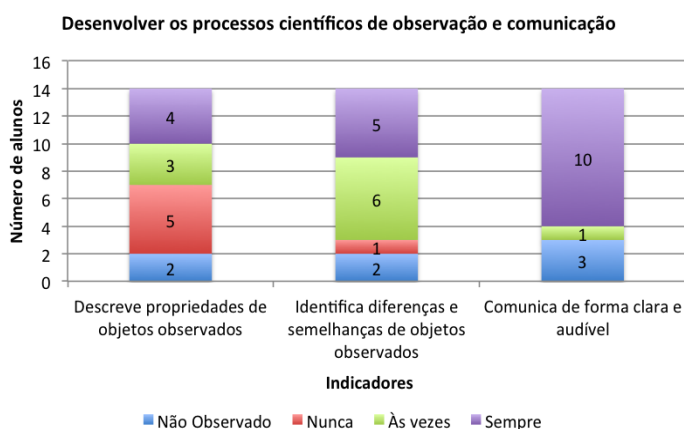


Figura 9. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver os processos científicos de observação e comunicação - avaliação diagnóstica.

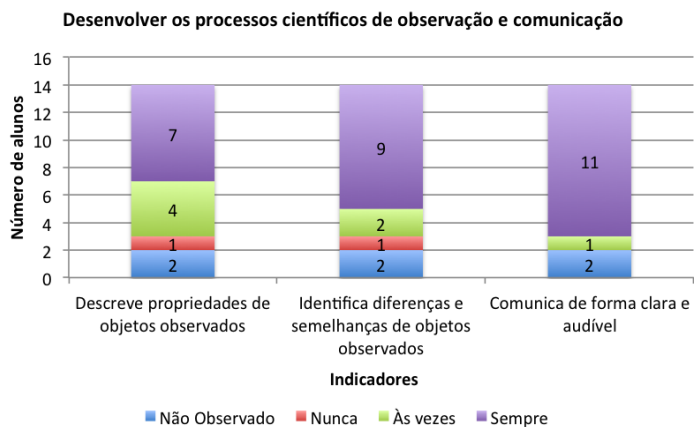


Figura 10. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver os processos científicos de observação e comunicação - avaliação final.

b) Turma D

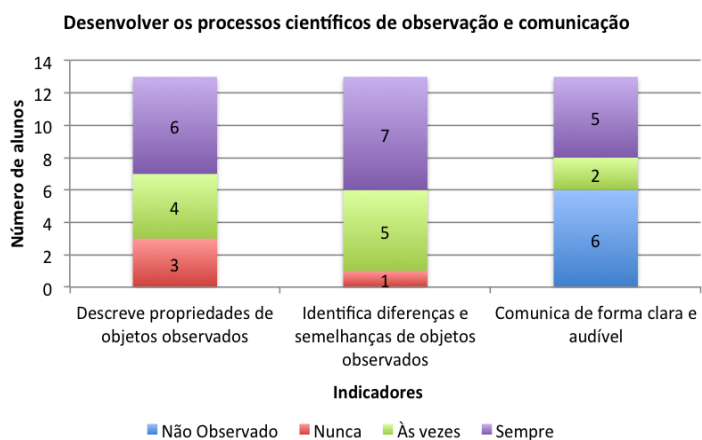


Figura 11. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver os processos científicos de observação e comunicação - avaliação diagnóstica.

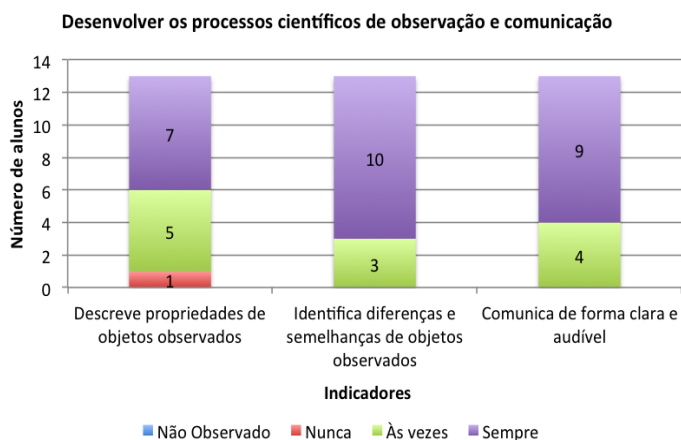


Figura 12. Resultados obtidos para o objetivo desenvolver os processos científicos de observação e comunicação - avaliação final.

Anexo E. Questionário 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.

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

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

```

DATASET ACTIVATE ConjuntodeDados2.

SAVE OUTFILE='Z:\SPSS_tratamento_22.sav'
/COMPRESSED.
RELIABILITY
→ /VARIABLES=C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16 C17 C18 C19 C20 C21 C22 C23 C24
  C25 C26
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE
/SUMMARY=TOTAL.

```

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	71	100.0
	Excluídos ^a	0	.0
	Total	71	100.0

a. Exclusão por método listwise com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.716	26

Anexo G. Teste de confiabilidade relativo ao grupo II do questionário: *Práticas de diferenciação pedagógica*

```

DATASET ACTIVATE ConjuntodeDados2.

SAVE OUTFILE='Z:\SPSS_tratamento_22.sav'
/COMPRESSED.
RELIABILITY
➔ /VARIABLES=P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15 P16 P17 P18 P19 P20 P21 P22 P23 P24
  P25 P26 P27 P28 P29 P30 P31 P32 P33 P34 P35
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE
/SUMMARY=TOTAL.

```

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	71	100.0
	Excluídos ^a	0	.0
	Total	71	100.0

a. Exclusão por método listwise com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.827	35

Anexo H. Análise da distribuição das variáveis do grupo I do questionário

Variáveis relativas ao grupo I do questionário: <i>Concepções sobre diferenciação pedagógica</i>		Assimetria (A)	Erro padrão (EP)	A : EP	Distribuição da variável
C1	A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos.	0.019	0.285	0.07	Simétrica
C2	A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar.	-2.278	0.285	-7.99	Simétrica
C3	A inexistência de materiais didáticos pode dificultar as práticas de diferenciação pedagógica.	-0.726	0.285	-2.55	Simétrica
C4	A diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais.	0.704	0.285	2.47	Enviesada
C5	Em algumas turmas não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem.	0.667	0.285	2.34	Enviesada
C6	A diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares.	-2.211	0.285	-7.76	Simétrica
C7	A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar.	0.165	0.285	0.58	Simétrica
C8	A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.	-1.123	0.285	-3.94	Simétrica
C9	A diferenciação pedagógica exige do professor um profundo conhecimento dos alunos.	-2.361	0.285	-8.28	Simétrica
C10	Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios.	-0.020	0.285	-0.07	Simétrica
C11	A diferenciação pedagógica permite ao professor dar apoio individual ou em pequenos grupos aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.	-1.461	0.285	-5.13	Simétrica
C12	A diferenciação pedagógica é dispensável nas áreas artísticas e da educação física.	1.343	0.285	4.71	Enviesada

C13	A diferenciação pedagógica permite ao professor adequar melhor o ensino às características e necessidades dos alunos.	-2.314	0.285	-8.12	Simétrica
C14	A diferenciação pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos da mesma forma.	0.967	0.285	3.39	Enviesada
C15	A diferenciação pedagógica é fundamental sobretudo nas áreas curriculares de Português e de Matemática.	-0.317	0.285	-1.11	Simétrica
C16	As salas de aulas onde se pratica a diferenciação pedagógica tendem a ser mais desorganizadas e barulhentas.	0.603	0.285	2.12	Enviesada
C17	A experiência do professor para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica.	-0.506	0.285	-1.78	Simétrica
C18	A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente.	-1.873	0.285	-6.57	Simétrica
C19	A dimensão dos programas pode impossibilitar a implementação de práticas de diferenciação pedagógica.	-0.562	0.285	-1.97	Simétrica
C20	A diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto.	0.520	0.285	1.82	Simétrica
C21	A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica.	0.426	0.285	1.49	Simétrica
C22	A diferenciação pedagógica consiste em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo.	0.346	0.285	1.21	Simétrica
C23	A existência de um horário escolar rígido pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica.	-0.197	0.285	-0.69	Simétrica
C24	A formação inicial/contínua do professor para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica.	-0.651	0.285	-2.28	Simétrica
C25	As orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica.	-0.970	0.285	-3.40	Simétrica
C26	A existência de um elevado número de alunos por turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica.	-1.439	0.285	-5.05	Simétrica

Anexo I. Análise da distribuição das variáveis do grupo II do questionário

Variáveis relativas ao grupo II: <i>Práticas de diferenciação pedagógica</i>		Assimetria (A)	Erro (E)	A:E	Distribuição
P1	Proponho atividades/tarefas iguais para todos os alunos.	-0.249	0.285	-0.87	Simétrica
P2	Se necessário, proponho conteúdos diferentes para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.	-0.643	0.285	-2.26	Simétrica
P3	Planifico o trabalho da turma tendo em conta a diversidade dos alunos.	-0.834	0.285	-2.93	Simétrica
P4	Privilegio o trabalho coletivo em sala de aula.	-0.075	0.285	-0.26	Simétrica
P5	Promovo contratos de trabalho com os alunos.	-0.428	0.285	-1.50	Simétrica
P6	Preparo o mesmo tipo de materiais para todos os alunos da turma.	0.011	0.285	0.04	Simétrica
P7	Ajusto o discurso em função dos alunos para uma melhor compreensão da atividade/tarefa.	-1.292	0.285	-4.53	Simétrica
P8	Adapto o nível de exigência das tarefas ou das fichas de trabalho às características individuais dos alunos e ao seu nível de aprendizagem.	-1.004	0.285	-3.52	Simétrica
P9	Corrijo as tarefas realizadas pelos alunos em pequenos grupos.	-0.571	0.285	-2.00	Simétrica
P10	Proponho atividades/tarefas diferentes para alguns alunos.	-0.628	0.285	-2.20	Simétrica
P11	Identifico os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos.	0.051	0.285	0.18	Simétrica
P12	Acompanho todos os alunos na realização das atividades/tarefas, dispensando mais atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem.	-0.482	0.285	-1.69	Simétrica
P13	Avalio de forma diferente os vários alunos para ser mais justo.	-0.458	0.285	-1.61	Simétrica
P14	Corrijo as tarefas realizadas com cada aluno individualmente.	-0.41	0.285	-1.44	Simétrica
P15	Desenvolvo uma intervenção centrada nos alunos.	-0.454	0.285	-1.59	Simétrica
P16	Avalio de forma diferente os alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem para ser mais justo.	-0.522	0.285	-1.83	Simétrica

P17	Proponho a mesma atividade à turma, com adaptações para diferentes alunos.	-0.769	0.285	-2.70	Simétrica
P18	Identifico objetivos de aprendizagem diferentes para os vários alunos.	-0.498	0.285	-1.75	Simétrica
P19	Faço avaliação diagnóstica, no início do ano ou de cada unidade temática, para identificar as dificuldades e os conhecimentos prévios dos alunos.	-1.764	0.285	-6.19	Simétrica
P20	Garanto a adequação das atividades/tarefas a cada um dos alunos.	-1.141	0.285	-4.00	Simétrica
P21	Privilegio o trabalho individual e igual para todos os alunos em sala de aula.	0.175	0.285	0.61	Simétrica
P22	Avalio todos os alunos da mesma forma para ser mais justo.	0.333	0.285	1.17	Simétrica
P23	Privilegio a avaliação formativa.	-1.053	0.285	-3.69	Simétrica
P24	Adapto o tempo de realização da atividade/tarefa às características individuais dos alunos.	-0.501	0.285	-1.76	Simétrica
P25	Os alunos participam na avaliação das suas próprias aprendizagens.	-0.743	0.285	-2.61	Simétrica
P26	Preparo diferentes materiais de acordo com as necessidades dos alunos.	-0.814	0.285	-2.86	Simétrica
P27	Dou feedback sobre as atividades/tarefas em pequenos grupos.	-0.195	0.285	-0.68	Simétrica
P28	Partilho com os alunos os resultados da avaliação.	-2.154	0.285	-7.56	Simétrica
P29	Organizo os alunos de modo a que aqueles que têm maior facilidade de aprendizagem possam ajudar os colegas com mais dificuldades.	-0.525	0.285	-1.84	Simétrica
P30	Privilegio a avaliação sumativa.	0.048	0.285	0.17	Simétrica
P31	Promovo o trabalho a pares entre os alunos.	-0.606	0.285	-2.13	Simétrica
P32	Os alunos participam na avaliação das aprendizagens dos colegas de turma.	-0.769	0.285	-2.70	Simétrica
P33	Concedo o mesmo tempo de realização da atividade/tarefa a todos os alunos.	0.4	0.285	1.40	Simétrica
P34	Dou feedback sobre as atividades/tarefas realizadas a cada aluno individualmente.	-0.46	0.285	-1.61	Simétrica
P35	Avalio o esforço realizado e o envolvimento dos alunos nas atividades/tarefas.	-0.755	0.285	-2.65	Simétrica

Anexo J. Caracterização da amostra

→ FREQUENCIES VARIABLES=Sexo Idadeanos Habilitaçõesacadêmicas Tempodeserviçoanos
 Regiãoodopaísondeleciona Ciclodeensino Tipodeescolaondeleciona
 /STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM MEAN
 /ORDER=ANALYSIS.

Estatísticas

		Sexo	Idade (anos)	Habilitações acadêmicas	Tempo de serviço (anos)	Região do país onde leciona	Ciclo de ensino	Tipo de escola onde leciona
N	Válido	71	71	71	71	71	71	71
	Omissão	0	0	0	0	0	0	0
	Média	1.25	41.45	1.30	16.24		1.44	1.24
	Mínimo	1	23	1	1		1	1
	Máximo	2	62	2	38		2	2

Sexo

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	F	53	74.6	74.6	74.6
	M	18	25.4	25.4	100.0
	Total	71	100.0	100.0	

Habilitações acadêmicas

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Lic.	50	70.4	70.4	70.4
	Mest.	21	29.6	29.6	100.0
	Total	71	100.0	100.0	

Região onde leciona

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Centro	1	1.4	1.4	1.4
	Ilhas	9	12.7	12.7	14.1
	Lisboa e Vale do Tejo	57	80.3	80.3	94.4
	Norte	4	5.6	5.6	100.0
	Total	71	100.0	100.0	

Ciclo de ensino

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	1.º	40	56.3	56.3	56.3
	2.º	31	43.7	43.7	100.0
	Total	71	100.0	100.0	

Tipo de escola onde leciona

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	1	54	76.1	76.1	76.1
	2	17	23.9	23.9	100.0
	Total	71	100.0	100.0	

Anexo K. Análise das médias – Concepções sobre diferenciação pedagógica

→ FREQUENCIES VARIABLES=C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16 C17 C18 C19 C20 C21
 C22 C23 C24 C25 C26
 /STATISTICS=MEAN SKEWNESS SESKEW
 /ORDER=ANALYSIS.

	Estatísticas				
	N		Média	Assimetria	Erro padrão da assimetria
	Válido	Omisso			
A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos.	71	0	2.87	.019	.285
A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar.	71	0	4.52	-2.278	.285
A inexistência de materiais didáticos pode dificultar as práticas de diferenciação pedagógica	71	0	3.66	-.726	.285
A diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais.	71	0	2.27	.704	.285
Em algumas turmas não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem.	71	0	2.30	.667	.285
A diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares	71	0	4.42	-2.211	.285

A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar.	71	0	2.70	.165	.285
A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.	71	0	4.17	-1.123	.285
A diferenciação pedagógica exige do professor um bom conhecimento dos alunos.	71	0	4.72	-2.361	.285
Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios.	71	0	2.97	-.020	.285
A diferenciação pedagógica permite ao professor dar apoio individual ou em pequenos grupos aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem	71	0	4.23	-1.461	.285
A diferenciação pedagógica é dispensável nas áreas artísticas e da Educação Física	71	0	1.85	1.343	.285
A diferenciação pedagógica permite ao professor adequar melhor o ensino às características e necessidades dos alunos	71	0	4.70	-2.314	.285
A diferenciação pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos da mesma forma	71	0	1.86	.967	.285

A diferenciação pedagógica é fundamental sobretudo nas áreas curriculares de Português e de Matemática	71	0	3.23	-.317	.285
As salas de aulas onde se pratica a diferenciação pedagógica tendem a ser mais desorganizadas e barulhentas	71	0	2.34	.603	.285
A experiência do professor para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	71	0	3.41	-.506	.285
A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente	71	0	4.35	-1.873	.285
A dimensão dos programas impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica	71	0	3.51	-.562	.285
A diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto	71	0	2.34	.520	.285
A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica	71	0	2.54	.426	.285
A diferenciação pedagógica consiste em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo	71	0	2.55	.346	.285

A existência de um horário escolar rígido condiciona as práticas de diferenciação pedagógica	71	0	3.17	-.197	.285
A formação inicial/contínua do professor para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	71	0	3.51	-.651	.285
As orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	71	0	3.69	-.970	.285
A existência de um elevado número de alunos por turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica	71	0	4.20	-1.439	.285

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

T-TEST GROUPS=Tipodeescolaondeleciona(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=C1 C2 C3 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C13 C15 C17 C18 C19 C20 C21 C22 C23 C24 C25 C26
 /CRITERIA=CI(.95).

Estatísticas de grupo					
	Tipo de escola onde leciona	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos.	1 - Pública	54	2.93	1.439	.196
	2 - Privada	17	2.71	1.448	.351
A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar.	1	54	4.48	.863	.117
	2	17	4.65	.786	.191
A inexistência de materiais didáticos pode dificultar as práticas de diferenciação pedagógica	1	54	3.76	1.196	.163
	2	17	3.35	1.455	.353
A diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares	1	54	4.37	.917	.125
	2	17	4.59	.618	.150
A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar.	1	54	2.74	1.320	.180
	2	17	2.59	1.460	.354
A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.	1	54	4.17	.863	.117
	2	17	4.18	.951	.231
	1	54	4.69	.577	.079

A diferenciação pedagógica exige do professor um bom conhecimento dos alunos.	2	17	4.82	.393	.095
Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios.	1	54	3.04	1.345	.183
	2	17	2.76	1.348	.327
A diferenciação pedagógica permite ao professor dar apoio individual ou em pequenos grupos aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem	1	54	4.24	.930	.127
	2	17	4.18	.951	.231
A diferenciação pedagógica permite ao professor adequar melhor o ensino às características e necessidades dos alunos	1	54	4.70	.537	.073
	2	17	4.71	.772	.187
A diferenciação pedagógica é fundamental sobretudo nas áreas curriculares de Português e de Matemática	1	54	3.28	1.235	.168
	2	17	3.06	1.713	.415
A experiência do professor para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	1	54	3.26	1.262	.172
	2	17	3.88	1.054	.256
A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente	1	54	4.26	1.049	.143
	2	17	4.65	.493	.119
A dimensão dos programas impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica	1	54	3.72	1.379	.188
	2	17	2.82	1.334	.324
A diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto	1	54	2.59	1.381	.188

	2		17	1.53	1.007	.244
A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica	1		54	2.65	1.416	.193
	2		17	2.18	1.237	.300
A diferenciação pedagógica consiste em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo	1		54	2.85	1.497	.204
	2		17	1.59	1.326	.322
A existência de um horário escolar rígido condiciona as práticas de diferenciação pedagógica	1		54	3.13	1.332	.181
	2		17	3.29	1.047	.254
A formação inicial/contínua do professor para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	1		54	3.44	1.160	.158
	2		17	3.71	1.213	.294
As orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	1		54	3.67	1.028	.140
	2		17	3.76	1.251	.304
A existência de um elevado número de alunos por turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica	1		54	4.24	1.228	.167
	2		17	4.06	1.088	.264

Teste de amostras independentes										
		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos.	Variâncias iguais assumidas	.061	.806	.549	69	.585	.220	.401	-.579	1.019
	Variâncias iguais não assumidas			.547	26.718	.589	.220	.402	-.605	1.045
A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar.	Variâncias iguais assumidas	.534	.467	-.704	69	.484	-.166	.235	-.635	.304
	Variâncias iguais não assumidas			-.740	29.187	.465	-.166	.224	-.623	.292
A inexistência de materiais didáticos pode dificultar as práticas de diferenciação pedagógica	Variâncias iguais assumidas	1.045	.310	1.158	69	.251	.406	.351	-.293	1.106
	Variâncias iguais não assumidas			1.045	23.217	.307	.406	.389	-.397	1.210

A diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares	Variâncias iguais assumidas	.866	.355	-.914	69	.364	-.218	.238	-.693	.258
	Variâncias iguais não assumidas			-1.117	40.045	.271	-.218	.195	-.612	.176
A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar.	Variâncias iguais assumidas	.052	.821	.405	69	.687	.153	.377	-.599	.904
	Variâncias iguais não assumidas			.384	24.798	.704	.153	.397	-.666	.971
A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.	Variâncias iguais assumidas	.702	.405	-.040	69	.968	-.010	.246	-.500	.481
	Variâncias iguais não assumidas			-.038	24.873	.970	-.010	.259	-.543	.523
A diferenciação pedagógica exige do professor um bom conhecimento dos alunos.	Variâncias iguais assumidas	3.195	.078	-.921	69	.360	-.138	.150	-.438	.161
	Variâncias iguais não assumidas			-1.120	39.590	.269	-.138	.123	-.388	.111

Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios.	Variâncias iguais assumidas	.049	.825	.728	69	.469	.272	.374	-.474	1.019
	Variâncias iguais não assumidas			.727	26.817	.474	.272	.375	-.497	1.041
A diferenciação pedagógica permite ao professor dar apoio individual ou em pequenos grupos aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem	Variâncias iguais assumidas	.021	.884	.247	69	.806	.064	.260	-.455	.583
	Variâncias iguais não assumidas			.244	26.370	.809	.064	.263	-.476	.605
A diferenciação pedagógica permite ao professor adequar melhor o ensino às características e necessidades dos alunos	Variâncias iguais assumidas	.177	.675	-.013	69	.990	-.002	.167	-.335	.330
	Variâncias iguais não assumidas			-.011	21.093	.991	-.002	.201	-.420	.416
A diferenciação pedagógica é	Variâncias iguais assumidas	10.514	.002	.579	69	.565	.219	.378	-.536	.974

fundamental sobretudo nas áreas curriculares de Português e de Matemática	Variâncias iguais não assumidas			.489	21.492	.630	.219	.448	-.712	1.150
A experiência do professor para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	Variâncias iguais assumidas	1.336	.252	-1.842	69	.070	-.623	.338	-1.298	.052
	Variâncias iguais não assumidas			-2.024	31.751	.051	-.623	.308	-1.250	.004
A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente	Variâncias iguais assumidas	4.177	.045	-1.468	69	.147	-.388	.264	-.915	.139
	Variâncias iguais não assumidas			-2.083	58.397	.042	-.388	.186	-.760	-.015
A dimensão dos programas impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica	Variâncias iguais assumidas	.000	.986	2.361	69	.021	.899	.381	.139	1.658
	Variâncias iguais não assumidas			2.403	27.638	.023	.899	.374	.132	1.665

A diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto	Variâncias iguais assumidas	7.419	.008	2.932	69	.005	1.063	.363	.340	1.786
	Variâncias iguais não assumidas			3.450	36.653	.001	1.063	.308	.438	1.688
A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica	Variâncias iguais assumidas	3.349	.072	1.232	69	.222	.472	.383	-.292	1.236
	Variâncias iguais não assumidas			1.323	30.377	.196	.472	.357	-.256	1.199
A diferenciação pedagógica consiste em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo	Variâncias iguais assumidas	3.767	.056	3.114	69	.003	1.264	.406	.454	2.073
	Variâncias iguais não assumidas			3.320	29.972	.002	1.264	.381	.486	2.041

A existência de um horário escolar rígido	Variâncias iguais assumidas	2.460	.121	-.465	69	.643	-.164	.354	-.870	.541
condiciona as práticas de diferenciação pedagógica	Variâncias iguais não assumidas			-.527	33.830	.601	-.164	.312	-.799	.470
A formação inicial/contínua do professor para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	Variâncias iguais assumidas	.078	.781	-.802	69	.425	-.261	.326	-.912	.389
	Variâncias iguais não assumidas			-.783	25.899	.441	-.261	.334	-.948	.425
As orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	Variâncias iguais assumidas	.051	.822	-.325	69	.746	-.098	.301	-.699	.503
	Variâncias iguais não assumidas			-.293	23.202	.772	-.098	.334	-.789	.593
A existência de um elevado número de	Variâncias iguais assumidas	.745	.391	.547	69	.586	.182	.333	-.482	.846

alunos por turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica	Variâncias iguais não assumidas			.582	29.942	.565	.182	.312	-.456	.820
--	------------------------------------	--	--	------	--------	------	------	------	-------	------

Anexo M. Influência do tipo de escola nas concepções dos inquiridos (Teste de Mann-Whitney)

NPAR TESTS
 /M-W= C4 C5 C12 C14 C16 BY Tipodeescolaondeleciona(1 2)
 /MISSING ANALYSIS.

NPar Tests: Teste Mann-Whitney U

	Tipo de escola onde leciona	N	Posto Médio	Soma de Postos
A diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais.	1 - Pública	54	36.56	1974.50
	2 - Privada	17	34.21	581.50
	Total	71		
Em algumas turmas não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem.	1	54	38.83	2097.00
	2	17	27.00	459.00
	Total	71		
A diferenciação pedagógica é dispensável nas áreas artísticas e da Educação Física	1	54	37.03	1999.50
	2	17	32.74	556.50
	Total	71		
A diferenciação pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos da mesma forma	1	54	38.32	2069.50
	2	17	28.62	486.50
	Total	71		
As salas de aulas onde se pratica a diferenciação pedagógica tendem a ser mais desorganizadas e barulhentas	1	54	34.91	1885.00
	2	17	39.47	671.00
	Total	71		

Estatísticas de teste^a

	A diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais.	Em algumas turmas não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem.	A diferenciação pedagógica é dispensável nas áreas artísticas e da Educação Física	A diferenciação pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos da mesma forma	As salas de aulas onde se pratica a diferenciação pedagógica tendem a ser mais desorganizadas e barulhentas
U de Mann-Whitney	428.500	306.000	403.500	333.500	400.000
Wilcoxon W	581.500	459.000	556.500	486.500	1885.000
Z	-.431	-2.156	-.821	-1.865	-.829
Significância Assint. (Bilateral)	.666	.031	.412	.062	.407

a. Variável de Agrupamento: Tipo de escola onde leciona

Anexo N. Influência do ciclo de ensino nas concepções dos inquiridos (Teste de Mann-Whitney)

NPAR TESTS
 → /M-W= C4 C5 C12 C14 C16 BY Ciclodeensino(1 2)
 /MISSING ANALYSIS.

Teste Mann-Whitney

Postos				
	Ciclo de ensino	N	Posto Médio	Soma de Postos
A diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais.	1	40	33.44	1337.50
	2	31	39.31	1218.50
	Total	71		
Em algumas turmas não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem.	1	40	29.80	1192.00
	2	31	44.00	1364.00
	Total	71		
A diferenciação pedagógica é dispensável nas áreas artísticas e da Educação Física	1	40	38.74	1549.50
	2	31	32.47	1006.50
	Total	71		
A diferenciação pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos da mesma forma	1	40	32.28	1291.00
	2	31	40.81	1265.00
	Total	71		
As salas de aulas onde se pratica a diferenciação pedagógica tendem a ser mais desorganizadas e barulhentas	1	40	34.18	1367.00
	2	31	38.35	1189.00
	Total	71		

Estatísticas de teste^a

	A diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais.	Em algumas turmas não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem.	A diferenciação pedagógica é dispensável nas áreas artísticas e da Educação Física	A diferenciação pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos da mesma forma	As salas de aulas onde se pratica a diferenciação pedagógica tendem a ser mais desorganizadas e barulhentas
U de Mann-Whitney	517.500	372.000	510.500	471.000	547.000
Wilcoxon W	1337.500	1192.000	1006.500	1291.000	1367.000
Z	-1.247	-3.007	-1.394	-1.905	-.882
Significância Assint. (Bilateral)	.212	.003	.163	.057	.378

a. Variável de Agrupamento: Ciclo de ensino

Anexo O. Influência do ciclo de ensino nas concepções dos inquiridos (Teste-T)

T-TEST GROUPS=Ciclopeensino(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=C1 C2 C3 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C13 C15 C17 C18 C19 C20 C21 C22 C23 C24 C25 C26
 /CRITERIA=CI(.95).

Estatísticas de grupo					
	Ciclo de ensino	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos.	1.º CEB	40	2.70	1.471	.233
	2.º CEB	31	3.10	1.375	.247
A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar.	1	40	4.55	.876	.138
	2	31	4.48	.811	.146
A inexistência de materiais didáticos pode dificultar as práticas de diferenciação pedagógica	1	40	3.48	1.281	.203
	2	31	3.90	1.221	.219
A diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares	1	40	4.28	1.012	.160
	2	31	4.61	.558	.100
A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar.	1	40	2.45	1.260	.199
	2	31	3.03	1.402	.252
	1	40	4.25	.707	.112

A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.	2	31	4.06	1.063	.191
A diferenciação pedagógica exige do professor um bom conhecimento dos alunos.	1	40	4.68	.616	.097
	2	31	4.77	.425	.076
Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios.	1	40	2.80	1.224	.193
	2	31	3.19	1.470	.264
A diferenciação pedagógica permite ao professor dar apoio individual ou em pequenos grupos aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem	1	40	4.25	.840	.133
	2	31	4.19	1.046	.188
A diferenciação pedagógica permite ao professor adequar melhor o ensino às características e necessidades dos alunos	1	40	4.68	.656	.104
	2	31	4.74	.514	.092
A diferenciação pedagógica é fundamental sobretudo nas áreas curriculares de Português e de Matemática	1	40	3.13	1.324	.209
	2	31	3.35	1.404	.252
	1	40	3.50	1.155	.183

A experiência do professor para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	2	31	3.29	1.346	.242
A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente	1	40	4.43	.813	.129
	2	31	4.26	1.125	.202
A dimensão dos programas impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica	1	40	3.08	1.509	.239
	2	31	4.06	1.063	.191
A diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto	1	40	1.85	1.145	.181
	2	31	2.97	1.402	.252
A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica	1	40	2.25	1.354	.214
	2	31	2.90	1.350	.243
A diferenciação pedagógica consiste em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo	1	40	1.98	1.387	.219
	2	31	3.29	1.442	.259
	1	40	3.13	1.223	.193

A existência de um horário escolar rígido condiciona as práticas de diferenciação pedagógica	2	31	3.23	1.334	.240
A formação inicial/contínua do professor para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	1	40	3.63	1.148	.181
	2	31	3.35	1.199	.215
As orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	1	40	3.75	1.056	.167
	2	31	3.61	1.116	.200
A existência de um elevado número de alunos por turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica	1	40	3.93	1.347	.213
	2	31	4.55	.850	.153

Teste de amostras independentes										
		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos.	Variâncias iguais assumidas	.927	.339	-1.160	69	.250	-.397	.342	-1.079	.286
	Variâncias iguais não assumidas			-1.170	66.551	.246	-.397	.339	-1.074	.280
A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar.	Variâncias iguais assumidas	.158	.692	.326	69	.746	.066	.203	-.339	.471
	Variâncias iguais não assumidas			.329	66.764	.743	.066	.201	-.335	.467
A inexistência de materiais didáticos	Variâncias iguais assumidas	.423	.518	-1.426	69	.158	-.428	.300	-1.027	.171

pode dificultar as práticas de diferenciação pedagógica	Variâncias iguais não assumidas			-1.435	66.044	.156	-428	.298	-1.024	.168
A diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares	Variâncias iguais assumidas	2.979	.089	-1.670	69	.099	-.338	.202	-.742	.066
	Variâncias iguais não assumidas			-1.789	63.007	.078	-.338	.189	-.715	.040
A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar.	Variâncias iguais assumidas	1.660	.202	-1.839	69	.070	-.582	.317	-1.214	.050
	Variâncias iguais não assumidas			-1.813	60.939	.075	-.582	.321	-1.224	.060
A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.	Variâncias iguais assumidas	5.174	.026	.881	69	.381	.185	.210	-.234	.605
	Variâncias iguais não assumidas			.839	49.630	.406	.185	.221	-.259	.630
A diferenciação pedagógica exige do	Variâncias iguais assumidas	2.370	.128	-.766	69	.446	-.099	.129	-.357	.159

A diferenciação pedagógica é fundamental sobretudo nas áreas curriculares de Português e de Matemática	Variâncias iguais assumidas	.029	.865	-.707	69	.482	-.230	.325	-.879	.419
	Variâncias iguais não assumidas			-.701	62.709	.486	-.230	.328	-.885	.425
A experiência do professor para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	Variâncias iguais assumidas	.855	.358	.706	69	.483	.210	.297	-.383	.802
	Variâncias iguais não assumidas			.692	59.161	.492	.210	.303	-.397	.816
A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente	Variâncias iguais assumidas	1.091	.300	.726	69	.470	.167	.230	-.292	.626
	Variâncias iguais não assumidas			.697	52.588	.489	.167	.239	-.313	.647
A dimensão dos programas	Variâncias iguais assumidas	12.608	.001	-3.102	69	.003	-.990	.319	-1.626	-.353

impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica	Variâncias iguais não assumidas			-3.239	68.447	.002	-.990	.305	-1.599	-.380
A diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto	Variâncias iguais assumidas	2.802	.099	-3.698	69	.000	-1.118	.302	-1.721	-.515
	Variâncias iguais não assumidas			-3.604	57.250	.001	-1.118	.310	-1.739	-.497
A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica	Variâncias iguais assumidas	.387	.536	-2.018	69	.047	-.653	.324	-1.299	-.008
	Variâncias iguais não assumidas			-2.019	64.732	.048	-.653	.324	-1.299	-.007
A diferenciação pedagógica consiste em dar condições a	Variâncias iguais assumidas	.218	.642	-3.896	69	.000	-1.315	.338	-1.989	-.642

todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo	Variâncias iguais não assumidas			-3.876	63.366	.000	-1.315	.339	-1.993	-.637
A existência de um horário escolar rígido condiciona as práticas de diferenciação pedagógica	Variâncias iguais assumidas	.410	.524	-.331	69	.742	-.101	.305	-.708	.507
	Variâncias iguais não assumidas			-.327	61.683	.745	-.101	.308	-.717	.515
A formação inicial/contínua do professor para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	Variâncias iguais assumidas	.211	.648	.965	69	.338	.270	.280	-.288	.829
	Variâncias iguais não assumidas			.960	63.228	.341	.270	.282	-.292	.833
As orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	Variâncias iguais assumidas	.462	.499	.529	69	.598	.137	.259	-.380	.654
	Variâncias iguais não assumidas			.526	62.822	.601	.137	.261	-.384	.658

A existência de um elevado número de alunos por turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica	Variâncias iguais assumidas	6.195	.015	-2.251	69	.028	-.623	.277	-1.176	-.071
	Variâncias iguais não assumidas			-2.379	66.537	.020	-.623	.262	-1.147	-.100

Anexo P. Influência da idade nas concepções dos inquiridos (Teste ANOVA)

```

ONEWAY C1 C2 C3 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C13 C15 C17 C18 C19 C20 C21 C22 C23 C24 C25 C26 BY Idade_REC
➔ /MISSING ANALYSIS
/POSTHOC=SNK ALPHA(0.05).
    
```

		ANOVA				
		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos.	Entre Grupos	.089	2	.044	.021	.979
	Nos grupos	143.770	68	2.114		
	Total	143.859	70			
A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar.	Entre Grupos	1.784	2	.892	1.266	.289
	Nos grupos	47.934	68	.705		
	Total	49.718	70			
A inexistência de materiais didáticos pode dificultar as práticas de diferenciação pedagógica	Entre Grupos	5.800	2	2.900	1.859	.164
	Nos grupos	106.087	68	1.560		
	Total	111.887	70			
A diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares	Entre Grupos	.347	2	.173	.231	.794
	Nos grupos	50.977	68	.750		
	Total	51.324	70			
A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é	Entre Grupos	5.745	2	2.873	1.614	.207
	Nos grupos	121.043	68	1.780		

importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar.	Total	126.789	70			
A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.	Entre Grupos	4.567	2	2.283	3.143	.049
	Nos grupos	49.405	68	.727		
	Total	53.972	70			
A diferenciação pedagógica exige do professor um bom conhecimento dos alunos.	Entre Grupos	.154	2	.077	.259	.773
	Nos grupos	20.212	68	.297		
	Total	20.366	70			
Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios.	Entre Grupos	17.575	2	8.787	5.514	.006
	Nos grupos	108.369	68	1.594		
	Total	125.944	70			
A diferenciação pedagógica permite ao professor dar apoio individual ou em pequenos grupos aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem	Entre Grupos	5.667	2	2.834	3.521	.035
	Nos grupos	54.727	68	.805		
	Total	60.394	70			
A diferenciação pedagógica permite ao professor adequar melhor o ensino	Entre Grupos	1.185	2	.593	1.707	.189
	Nos grupos	23.603	68	.347		

às características e necessidades dos alunos	Total	24.789	70			
A diferenciação pedagógica é fundamental sobretudo nas áreas curriculares de Português e de Matemática	Entre Grupos	5.612	2	2.806	1.554	.219
	Nos grupos	122.783	68	1.806		
	Total	128.394	70			
A experiência do professor para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	Entre Grupos	3.447	2	1.724	1.130	.329
	Nos grupos	103.708	68	1.525		
	Total	107.155	70			
A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente	Entre Grupos	3.428	2	1.714	1.918	.155
	Nos grupos	60.769	68	.894		
	Total	64.197	70			
A dimensão dos programas impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica	Entre Grupos	.195	2	.098	.048	.954
	Nos grupos	139.551	68	2.052		
	Total	139.746	70			
A diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto	Entre Grupos	7.192	2	3.596	1.961	.149
	Nos grupos	124.696	68	1.834		
	Total	131.887	70			
A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica	Entre Grupos	.705	2	.353	.180	.835
	Nos grupos	132.957	68	1.955		
	Total	133.662	70			

A diferenciação pedagógica consiste em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo	Entre Grupos	3.581	2	1.790	.742	.480
	Nos grupos	163.997	68	2.412		
	Total	167.577	70			
A existência de um horário escolar rígido condiciona as práticas de diferenciação pedagógica	Entre Grupos	2.855	2	1.428	.890	.416
	Nos grupos	109.117	68	1.605		
	Total	111.972	70			
A formação inicial/contínua do professor para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	Entre Grupos	9.920	2	4.960	3.930	.024
	Nos grupos	85.826	68	1.262		
	Total	95.746	70			
As orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	Entre Grupos	1.934	2	.967	.830	.440
	Nos grupos	79.249	68	1.165		
	Total	81.183	70			
A existência de um elevado número de alunos por turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica	Entre Grupos	6.217	2	3.108	2.272	.111
	Nos grupos	93.023	68	1.368		
	Total	99.239	70			

Itens do questionário nos quais se verificaram diferenças significativas entre grupos:

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

Student-Newman-Keuls^{a,b}

Idade_REC	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
[23;36]	25	3.92	
[37; 43]	23	4.09	4.09
[44;62]	23		4.52
Sig.		.503	.084

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

a. Usa o Tamanho da Amostra de Média Harmônica = 23.630.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

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

Student-Newman-Keuls^{a,b}

Idade_REC	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
[23;36]	25	2.36	
[37; 43]	23	3.04	3.04
[44;62]	23		3.57
Sig.		.067	.160

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

a. Usa o Tamanho da Amostra de Média Harmônica =

23.630. b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

A diferenciação pedagógica permite ao professor dar apoio individual ou em pequenos grupos aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem

Student-Newman-Keuls^{a,b}

Idade_REC	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
[23;36]	25	3.88	
[37; 43]	23	4.26	4.26
[44;62]	23		4.57
Sig.		.149	.248

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

a. Usa o Tamanho da Amostra de Média Harmônica = 23.630.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

A formação inicial/contínua do professor para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica

Student-Newman-Keuls^{a,b}

Idade_REC	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
[23;36]	23	3.13	
[37; 43]	23	3.35	3.35
[44;62]	25		4.00
Sig.		.508	.050

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

a. Usa o Tamanho da Amostra de Média Harmônica = 23.630.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

Anexo Q. Influência das habilitações acadêmicas nas concepções dos inquiridos (Teste-T)

T-TEST GROUPS=Habilitaçõesacadêmicas(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=C1 C2 C3 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C13 C15 C17 C18 C19 C20 C21 C22 C23 C24 C25 C26
 /CRITERIA=CI(.95).

Estatísticas de grupo

	Habilitações acadêmicas	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos.	1 - Licenciatura	50	3.04	1.384	.196
	2 - Mestrado	21	2.48	1.504	.328
A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar.	1	50	4.60	.728	.103
	2	21	4.33	1.065	.232
A inexistência de materiais didáticos pode dificultar as práticas de diferenciação pedagógica	1	50	3.62	1.276	.180
	2	21	3.76	1.261	.275
A diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares	1	50	4.58	.702	.099
	2	21	4.05	1.071	.234
A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar.	1	50	2.86	1.385	.196
	2	21	2.33	1.197	.261
A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.	1	50	4.24	.822	.116
	2	21	4.00	1.000	.218
	1	50	4.76	.431	.061

A diferenciação pedagógica exige do professor um bom conhecimento dos alunos.	2	21	4.62	.740	.161
Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios.	1	50	2.96	1.384	.196
	2	21	3.00	1.265	.276
A diferenciação pedagógica permite ao professor dar apoio individual ou em pequenos grupos aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem	1	50	4.30	.886	.125
	2	21	4.05	1.024	.223
A diferenciação pedagógica permite ao professor adequar melhor o ensino às características e necessidades dos alunos	1	50	4.74	.487	.069
	2	21	4.62	.805	.176
A diferenciação pedagógica é fundamental sobretudo nas áreas curriculares de Português e de Matemática	1	50	3.22	1.360	.192
	2	21	3.24	1.375	.300
A experiência do professor para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	1	50	3.26	1.337	.189
	2	21	3.76	.889	.194
A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente	1	50	4.34	.982	.139
	2	21	4.38	.921	.201
A dimensão dos programas impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica	1	50	3.76	1.364	.193
	2	21	2.90	1.375	.300
A diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando	1	50	2.36	1.336	.189

os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto	2	21	2.29	1.488	.325
A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica	1	50	2.56	1.445	.204
	2	21	2.48	1.250	.273
A diferenciação pedagógica consiste em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo	1	50	2.64	1.509	.213
	2	21	2.33	1.653	.361
A existência de um horário escolar rígido condiciona as práticas de diferenciação pedagógica	1	50	3.12	1.256	.178
	2	21	3.29	1.309	.286
A formação inicial/contínua do professor para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	1	50	3.42	1.180	.167
	2	21	3.71	1.146	.250
As orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica	1	50	3.52	1.111	.157
	2	21	4.10	.889	.194
A existência de um elevado número de alunos por turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica	1	50	4.24	1.170	.166
	2	21	4.10	1.261	.275

Teste de amostras independentes (Teste-T)

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos.	Variâncias iguais assumidas	.028	.867	1.527	69	.131	.564	.369	-.173	1.301
	Variâncias iguais não assumidas			1.475	34.962	.149	.564	.382	-.212	1.340
A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar.	Variâncias iguais assumidas	4.130	.046	1.221	69	.226	.267	.218	-.169	.702
	Variâncias iguais não assumidas			1.049	28.194	.303	.267	.254	-.254	.787
A inexistência de materiais didáticos pode dificultar as práticas de diferenciação pedagógica	Variâncias iguais assumidas	.090	.765	-.429	69	.669	-.142	.331	-.802	.518
	Variâncias iguais não assumidas			-.431	38.026	.669	-.142	.329	-.808	.524

A diferenciação pedagógica é fundamental em todas as áreas curriculares	Variâncias iguais assumidas	1.668	.201	2.477	69	.016	.532	.215	.104	.961
	Variâncias iguais não assumidas			2.096	27.510	.045	.532	.254	.012	1.053
A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é importante, mas não é fundamental para os alunos obterem sucesso escolar.	Variâncias iguais assumidas	3.632	.061	1.519	69	.133	.527	.347	-.165	1.218
	Variâncias iguais não assumidas			1.613	43.234	.114	.527	.327	-.132	1.185
A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.	Variâncias iguais assumidas	.000	.988	1.052	69	.297	.240	.228	-.215	.695
	Variâncias iguais não assumidas			.971	31.917	.339	.240	.247	-.264	.744
A diferenciação pedagógica exige do professor um bom conhecimento dos alunos.	Variâncias iguais assumidas	4.563	.036	1.005	69	.318	.141	.140	-.139	.421
	Variâncias iguais não assumidas			.817	25.902	.422	.141	.173	-.214	.496

Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios.	Variâncias iguais assumidas	.465	.498	-.114	69	.910	-.040	.351	-.741	.661
	Variâncias iguais não assumidas			-.118	40.957	.906	-.040	.338	-.723	.643
A diferenciação pedagógica permite ao professor dar apoio individual ou em pequenos grupos aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem	Variâncias iguais assumidas	.114	.737	1.046	69	.299	.252	.241	-.229	.734
	Variâncias iguais não assumidas			.985	33.238	.332	.252	.256	-.269	.773
A diferenciação pedagógica permite ao professor adequar melhor o ensino às características e necessidades dos alunos	Variâncias iguais assumidas	3.617	.061	.779	69	.438	.121	.155	-.189	.431
	Variâncias iguais não assumidas			.641	26.370	.527	.121	.189	-.267	.508
A diferenciação pedagógica é	Variâncias iguais assumidas	.003	.960	-.051	69	.959	-.018	.355	-.726	.690

A diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto	Variâncias iguais assumidas	1.952	.167	.207	69	.837	.074	.359	-.643	.791
	Variâncias iguais não assumidas			.198	34.243	.844	.074	.376	-.689	.838
A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de práticas de diferenciação pedagógica	Variâncias iguais assumidas	1.926	.170	.232	69	.817	.084	.362	-.638	.806
	Variâncias iguais não assumidas			.246	43.206	.807	.084	.341	-.603	.771
A diferenciação pedagógica consiste em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo	Variâncias iguais assumidas	1.015	.317	.760	69	.450	.307	.404	-.498	1.112
	Variâncias iguais não assumidas			.732	34.702	.469	.307	.419	-.544	1.158
A existência de um horário escolar rígido	Variâncias iguais assumidas	.062	.803	-.501	69	.618	-.166	.331	-.825	.494

alunos por turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica	Variâncias iguais não assumidas				.451	35.206	.655	.145	.321	-.507	.797
--	------------------------------------	--	--	--	------	--------	------	------	------	-------	------

Anexo R. Análise das médias – Práticas de diferenciação pedagógica

```

FREQUENCIES VARIABLES=P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P
15 P16 P17 P18 P19 P20 P21
→ P22 P23 P24 P25 P26 P27 P28 P29 P30 P31 P32 P33 P34 P35
/STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM MEAN SKEWNESS SESKEW
/ORDER=ANALYSIS.
    
```

Estatísticas							
	N		Média	Assimetria	Erro padrão da assimetria	Mínimo	Máximo
	Válido	Omisso					
Proponho atividades/tarefas iguais para todos os alunos	71	0	3.423	-.249	.285	2	5
Se necessário, proponho conteúdos diferentes para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem	71	0	3.52	-.643	.285	1	5
Planifico o trabalho da turma tendo em conta a diversidade dos alunos	71	0	4.34	-.834	.285	2	5
Privilegio o trabalho coletivo em sala de aula	71	0	3.56	-.075	.285	2	5
Promovo contratos de trabalho com os alunos	71	0	3.24	-.428	.285	1	5
Preparo o mesmo tipo de materiais para todos os alunos da turma	71	0	3.27	.011	.285	1	5

Ajusto o discurso em função dos alunos para uma melhor compreensão da atividade/tarefa	71	0	4.49	-1.292	.285	2	5
Adapto o nível de exigência das tarefas ou das fichas de trabalho às características individuais dos alunos e ao seu nível de aprendizagem	71	0	3.97	-1.004	.285	1	5
Corrijo, em pequenos grupos, as tarefas realizadas pelos alunos	71	0	3.41	-.571	.285	1	5
Proponho atividades/tarefas diferentes para alguns alunos	71	0	3.68	-.628	.285	1	5
Identifico os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos	71	0	3.01	.051	.285	1	5
Acompanho todos os alunos na realização das atividades/tarefas, dispensando mais atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem	71	0	4.15	-.482	.285	2	5
Avalio de forma diferente os vários alunos para ser mais justo	71	0	3.25	-.458	.285	1	5
Corrijo, com cada aluno individualmente, as tarefas realizadas	71	0	3.20	-.410	.285	1	5

Desenvolvo uma intervenção centrada nos alunos	71	0	4.28	-.454	.285	3	5
Avalio de forma diferente os alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem para ser mais justo	71	0	3.58	-.522	.285	1	5
Proponho a mesma atividade à turma, com adaptações para diferentes alunos	71	0	3.69	-.769	.285	1	5
Identifico objetivos de aprendizagem diferentes para os vários alunos	71	0	3.54	-.498	.285	1	5
Faço avaliação diagnóstica, no início do ano ou de cada unidade temática, para identificar as dificuldades e os conhecimentos prévios dos alunos	71	0	4.35	-1.764	.285	1	5
Garanto a adequação das tarefas a cada um dos alunos	71	0	4.00	-1.141	.285	1	5
Privilegio o trabalho individual e igual para todos os alunos em sala de aula	71	0	2.69	.175	.285	1	5
Avalio todos os alunos da mesma forma para ser mais justo	71	0	2.66	.333	.285	1	5
Privilegio a avaliação formativa	71	0	3.99	-1.053	.285	1	5

Adapto o tempo de realização da atividade/tarefa às características individuais dos alunos	71	0	4.17	-.501	.285	2	5
Os alunos participam na avaliação das suas próprias aprendizagens	71	0	4.30	-.743	.285	2	5
Preparo diferentes materiais de acordo com as necessidades dos alunos	71	0	3.85	-.814	.285	1	5
Dou feedback sobre as atividades/tarefas em pequenos grupos	71	0	3.87	-.195	.285	2	5
Partilho com os alunos os resultados da avaliação	71	0	4.45	-2.154	.285	1	5
Organizo os alunos de modo a que aqueles que têm maior facilidade de aprendizagem possam ajudar os colegas com mais dificuldades	71	0	4.18	-.525	.285	2	5
Privilegio a avaliação sumativa	71	0	2.55	.048	.285	1	5
Promovo o trabalho a pares entre os alunos	71	0	4.07	-.606	.285	2	5
Os alunos participam na avaliação das aprendizagens dos colegas de turma	71	0	3.56	-.769	.285	1	5
Concedo o mesmo tempo de realização da atividade/tarefa a todos os alunos	71	0	2.76	.400	.285	1	5

Dou feedback sobre as atividades/tarefas realizadas a cada aluno individualmente	71	0	3.75	-.460	.285	2	5
Avalio o esforço realizado e o envolvimento dos alunos nas atividades/tarefas	71	0	4.52	-.755	.285	3	5

Anexo S. Influência do tipo de escola nas práticas dos inquiridos (Teste-T)

```

T-TEST GROUPS=Tipodeescolaondeleciona(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
→ /VARIABLES=P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15 P16 P17 P18 P19 P20 P21 P22 P23 P24
P25 P26 P27 P28 P29 P30 P31 P32 P33 P34 P35
/CRITERIA=CI(.95).
    
```

Estatísticas de grupo – Teste-T					
	Tipo de escola onde leciona	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Proponho atividades/tarefas iguais para todos os alunos	1 - Pública	54	3.519	.7948	.1082
	2 - Privada	17	3.118	.7812	.1895
Se necessário, proponho conteúdos diferentes para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem	1	54	3.50	.927	.126
	2	17	3.59	1.121	.272
Planifico o trabalho da turma tendo em conta a diversidade dos alunos	1	54	4.35	.731	.099
	2	17	4.29	.588	.143
Privilegio o trabalho coletivo em sala de aula	1	54	3.70	.882	.120
	2	17	3.12	.857	.208
Promovo contratos de trabalho com os alunos	1	54	3.31	1.025	.139
	2	17	3.00	1.275	.309
Preparo o mesmo tipo de materiais para todos os alunos da turma	1	54	3.26	.828	.113
	2	17	3.29	.686	.166
Ajusto o discurso em função dos alunos para uma melhor compreensão da atividade/tarefa	1	54	4.44	.744	.101
	2	17	4.65	.493	.119
	1	54	4.11	.904	.123

Adapto o nível de exigência das tarefas ou das fichas de trabalho às características individuais dos alunos e ao seu nível de aprendizagem	2		17	3.53	1.068	.259
Corrijo, em pequenos grupos, as tarefas realizadas pelos alunos	1		54	3.39	.979	.133
	2		17	3.47	1.179	.286
Proponho atividades/tarefas diferentes para alguns alunos	1		54	3.65	.705	.096
	2		17	3.76	.903	.219
Identifico os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos	1		54	3.00	1.028	.140
	2		17	3.06	1.088	.264
Acompanho todos os alunos na realização das atividades/tarefas, dispensando mais atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem	1		54	4.17	.694	.094
	2		17	4.12	.485	.118
Avalio de forma diferente os vários alunos para ser mais justo	1		54	3.33	1.213	.165
	2		17	3.00	1.173	.284
Corrijo, com cada aluno individualmente, as tarefas realizadas	1		54	3.20	.939	.128
	2		17	3.18	1.015	.246
Desenvolvo uma intervenção centrada nos alunos	1		54	4.28	.738	.100
	2		17	4.29	.588	.143
	1		54	3.63	1.051	.143

Avalio de forma diferente os alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem para ser mais justo	2		17	3.41	1.417	.344
Proponho a mesma atividade à turma, com adaptações para diferentes alunos	1		54	3.72	.763	.104
	2		17	3.59	.795	.193
Identifico objetivos de aprendizagem diferentes para os vários alunos	1		54	3.69	.886	.121
	2		17	3.06	.899	.218
Faço avaliação diagnóstica, no início do ano ou de cada unidade temática, para identificar as dificuldades e os conhecimentos prévios dos alunos	1		54	4.48	.771	.105
	2		17	3.94	1.249	.303
Garanto a adequação das tarefas a cada um dos alunos	1		54	4.07	.610	.083
	2		17	3.76	.831	.202
Privilegio o trabalho individual e igual para todos os alunos em sala de aula	1		54	2.85	.979	.133
	2		17	2.18	.728	.176
Avalio todos os alunos da mesma forma para ser mais justo	1		54	2.76	1.148	.156
	2		17	2.35	.996	.242
Privilegio a avaliação formativa	1		54	3.91	.917	.125
	2		17	4.24	1.200	.291
	1		54	4.19	.646	.088

Adapto o tempo de realização da atividade/tarefa às características individuais dos alunos	2		17	4.12	.697	.169
Os alunos participam na avaliação das suas próprias aprendizagens	1		54	4.30	.603	.082
	2		17	4.29	.985	.239
Preparo diferentes materiais de acordo com as necessidades dos alunos	1		54	3.87	.802	.109
	2		17	3.76	.903	.219
Dou feedback sobre as atividades/tarefas em pequenos grupos	1		54	3.81	.779	.106
	2		17	4.06	.659	.160
Partilho com os alunos os resultados da avaliação	1		54	4.63	.560	.076
	2		17	3.88	1.409	.342
Organizo os alunos de modo a que aqueles que têm maior facilidade de aprendizagem possam ajudar os colegas com mais dificuldades	1		54	4.15	.684	.093
	2		17	4.29	.686	.166
Privilegio a avaliação sumativa	1		54	2.85	1.089	.148
	2		17	1.59	.795	.193
Promovo o trabalho a pares entre os alunos	1		54	4.02	.739	.101
	2		17	4.24	.562	.136
Os alunos participam na avaliação das aprendizagens dos colegas de turma	1		54	3.50	.947	.129
	2		17	3.76	1.033	.250
Concedo o mesmo tempo de realização da atividade/tarefa a todos os alunos	1		54	2.72	.856	.116
	2		17	2.88	1.219	.296
	1		54	3.74	.828	.113

Dou feedback sobre as atividades/tarefas realizadas a cada aluno individualmente	2	17	3.76	.970	.235
Avalio o esforço realizado e o envolvimento dos alunos nas atividades/tarefas	1	54	4.48	.606	.083
	2	17	4.65	.493	.119

Teste de amostras independentes										
		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Proponho atividades/tarefas iguais para todos os alunos	Variâncias iguais assumidas	1.485	.227	1.821	69	.073	.4009	.2202	-.0384	.8401
	Variâncias iguais não assumidas			1.837	27.253	.077	.4009	.2182	-.0466	.8483
Se necessário, proponho conteúdos diferentes para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem	Variâncias iguais assumidas	.062	.804	-.325	69	.746	-.088	.271	-.629	.453
	Variâncias iguais não assumidas			-.294	23.293	.771	-.088	.300	-.708	.531
Planifico o trabalho da turma tendo em conta a diversidade dos alunos	Variâncias iguais assumidas	1.646	.204	.296	69	.768	.058	.195	-.331	.446
	Variâncias iguais não assumidas			.332	33.003	.742	.058	.174	-.296	.411
Privilegio o trabalho coletivo em sala de aula	Variâncias iguais assumidas	.478	.492	2.404	69	.019	.586	.244	.100	1.072
	Variâncias iguais não assumidas			2.440	27.520	.021	.586	.240	.094	1.078

Promovo contratos de trabalho com os alunos	Variâncias iguais assumidas	1.828	.181	1.041	69	.302	.315	.303	-.289	.918
	Variâncias iguais não assumidas			.928	22.885	.363	.315	.339	-.387	1.017
Preparo o mesmo tipo de materiais para todos os alunos da turma	Variâncias iguais assumidas	.924	.340	-.157	69	.876	-.035	.222	-.477	.408
	Variâncias iguais não assumidas			-.173	32.025	.863	-.035	.201	-.444	.374
Ajusto o discurso em função dos alunos para uma melhor compreensão da atividade/tarefa	Variâncias iguais assumidas	3.801	.055	-1.050	69	.297	-.203	.193	-.588	.182
	Variâncias iguais não assumidas			-1.294	40.867	.203	-.203	.157	-.519	.114
Adapto o nível de exigência das tarefas ou das fichas de trabalho às características individuais dos alunos e ao seu nível de aprendizagem	Variâncias iguais assumidas	.883	.351	2.214	69	.030	.582	.263	.058	1.106
	Variâncias iguais não assumidas			2.029	23.678	.054	.582	.287	-.010	1.174
Corrijo, em pequenos grupos, as tarefas realizadas pelos alunos	Variâncias iguais assumidas	.463	.498	-.285	69	.776	-.082	.286	-.653	.489
	Variâncias iguais não assumidas			-.259	23.375	.798	-.082	.315	-.734	.570

Proponho atividades/tarefas diferentes para alguns alunos	Variâncias iguais assumidas	.003	.955	-.555	69	.581	-.117	.210	-.536	.303
	Variâncias iguais não assumidas			-.487	22.466	.631	-.117	.239	-.612	.379
Identifico os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos	Variâncias iguais assumidas	.465	.498	-.203	69	.840	-.059	.290	-.637	.519
	Variâncias iguais não assumidas			-.197	25.643	.845	-.059	.299	-.673	.556
Acompanho todos os alunos na realização das atividades/tarefas, dispensando mais atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem	Variâncias iguais assumidas	3.183	.079	.271	69	.787	.049	.181	-.312	.410
	Variâncias iguais não assumidas			.325	38.423	.747	.049	.151	-.256	.354
Avalio de forma diferente os vários alunos para ser mais justo	Variâncias iguais assumidas	.153	.697	.996	69	.323	.333	.335	-.335	1.001
	Variâncias iguais não assumidas			1.014	27.651	.320	.333	.329	-.341	1.007
Corrijo, com cada aluno individualmente, as tarefas realizadas	Variâncias iguais assumidas	.052	.820	.102	69	.919	.027	.266	-.504	.558
	Variâncias iguais não assumidas			.098	25.244	.923	.027	.277	-.544	.598
	Variâncias iguais assumidas	2.336	.131	-.083	69	.934	-.016	.196	-.408	.375

Garanto a adequação das tarefas a cada um dos alunos	Variâncias iguais assumidas	.453	.503	1.666	69	.100	.309	.186	-.061	.680
	Variâncias iguais não assumidas			1.419	21.690	.170	.309	.218	-.143	.762
Privilegio o trabalho individual e igual para todos os alunos em sala de aula	Variâncias iguais assumidas	1.682	.199	2.620	69	.011	.675	.258	.161	1.190
	Variâncias iguais não assumidas			3.054	35.920	.004	.675	.221	.227	1.124
Avalio todos os alunos da mesma forma para ser mais justo	Variâncias iguais assumidas	.272	.604	1.311	69	.194	.406	.310	-.212	1.025
	Variâncias iguais não assumidas			1.412	30.563	.168	.406	.288	-.181	.994
Privilegio a avaliação formativa	Variâncias iguais assumidas	1.734	.192	-1.191	69	.238	-.328	.275	-.877	.221
	Variâncias iguais não assumidas			-1.035	22.187	.312	-.328	.317	-.984	.329
Adapto o tempo de realização da atividade/tarefa às características individuais dos alunos	Variâncias iguais assumidas	.092	.763	.369	69	.713	.068	.183	-.298	.433
	Variâncias iguais não assumidas			.355	25.290	.726	.068	.190	-.325	.460
Os alunos participam na avaliação das suas	Variâncias iguais assumidas	10.163	.002	.011	69	.991	.002	.197	-.392	.396

próprias aprendizagens	Variâncias iguais não assumidas			.009	19.910	.993	.002	.253	-.525	.529
Preparo diferentes materiais de acordo com as necessidades dos alunos	Variâncias iguais assumidas	.000	.997	.460	69	.647	.106	.230	-.353	.564
	Variâncias iguais não assumidas			.432	24.470	.670	.106	.245	-.399	.610
Dou feedback sobre as atividades/tarefas em pequenos grupos	Variâncias iguais assumidas	1.787	.186	-1.166	69	.248	-.244	.209	-.662	.174
	Variâncias iguais não assumidas			-1.273	31.352	.212	-.244	.192	-.635	.147
Partilho com os alunos os resultados da avaliação	Variâncias iguais assumidas	23.402	.000	3.210	69	.002	.747	.233	.283	1.212
	Variâncias iguais não assumidas			2.134	17.615	.047	.747	.350	.011	1.484
Organizo os alunos de modo a que aqueles que têm maior facilidade de aprendizagem possam ajudar os colegas com mais dificuldades	Variâncias iguais assumidas	.407	.526	-.767	69	.446	-.146	.190	-.526	.234
	Variâncias iguais não assumidas			-.766	26.799	.451	-.146	.191	-.537	.245
Privilegio a avaliação sumativa	Variâncias iguais assumidas	1.081	.302	4.419	69	.000	1.264	.286	.693	1.834
	Variâncias iguais não assumidas			5.196	36.604	.000	1.264	.243	.771	1.757

Promovo o trabalho a pares entre os alunos	Variâncias iguais assumidas	.025	.875	-1.110	69	.271	-.217	.195	-.606	.173
	Variâncias iguais não assumidas			-1.279	35.031	.209	-.217	.169	-.561	.127
Os alunos participam na avaliação das aprendizagens dos colegas de turma	Variâncias iguais assumidas	.027	.871	-.984	69	.329	-.265	.269	-.801	.272
	Variâncias iguais não assumidas			-.940	25.059	.356	-.265	.282	-.845	.315
Concedo o mesmo tempo de realização da atividade/tarefa a todos os alunos	Variâncias iguais assumidas	2.812	.098	-.605	69	.547	-.160	.265	-.689	.368
	Variâncias iguais não assumidas			-.504	21.201	.619	-.160	.318	-.820	.500
Dou feedback sobre as atividades/tarefas realizadas a cada aluno individualmente	Variâncias iguais assumidas	.090	.765	-.100	69	.921	-.024	.240	-.503	.455
	Variâncias iguais não assumidas			-.092	23.810	.928	-.024	.261	-.563	.515
Avalio o esforço realizado e o envolvimento dos alunos nas atividades/tarefas	Variâncias iguais assumidas	2.918	.092	-1.023	69	.310	-.166	.162	-.488	.157
	Variâncias iguais não assumidas			-1.140	32.657	.262	-.166	.145	-.461	.130

Anexo T. Influência do ciclo de ensino nas práticas dos inquiridos (Teste-T)

```

T-TEST GROUPS=Ciclodeensino(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
➔ /VARIABLES=P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15 P16 P17 P18 P19 P20 P21 P22 P23 P24
P25 P26 P27 P28 P29 P30 P31 P32 P33 P34 P35
/CRITERIA=CI(.95).
    
```

Estatísticas de grupo – Teste-T					
	Ciclo de ensino	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Proponho atividades/tarefas iguais para todos os alunos	1 – 1.º CEB	40	3.375	.7048	.1114
	2 – 2.º CEB	31	3.484	.9263	.1664
Se necessário, proponho conteúdos diferentes para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem	1	40	3.50	.961	.152
	2	31	3.55	.995	.179
Planifico o trabalho da turma tendo em conta a diversidade dos alunos	1	40	4.28	.679	.107
	2	31	4.42	.720	.129
Privilegio o trabalho coletivo em sala de aula	1	40	3.48	.933	.148
	2	31	3.68	.871	.156
Promovo contratos de trabalho com os alunos	1	40	3.35	1.122	.177
	2	31	3.10	1.044	.188
Preparo o mesmo tipo de materiais para todos os alunos da turma	1	40	3.20	.758	.120
	2	31	3.35	.839	.151
Ajusto o discurso em função dos alunos para uma melhor compreensão da atividade/tarefa	1	40	4.33	.764	.121
	2	31	4.71	.529	.095
	1	40	3.78	1.025	.162

Adapto o nível de exigência das tarefas ou das fichas de trabalho às características individuais dos alunos e ao seu nível de aprendizagem	2	31	4.23	.845	.152
Corrijo, em pequenos grupos, as tarefas realizadas pelos alunos	1	40	3.53	.933	.148
	2	31	3.26	1.125	.202
Proponho atividades/tarefas diferentes para alguns alunos	1	40	3.73	.784	.124
	2	31	3.61	.715	.128
Identifico os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos	1	40	3.00	1.062	.168
	2	31	3.03	1.016	.182
Acompanho todos os alunos na realização das atividades/tarefas, dispensando mais atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem	1	40	4.15	.622	.098
	2	31	4.16	.688	.124
Avalio de forma diferente os vários alunos para ser mais justo	1	40	3.30	1.091	.172
	2	31	3.19	1.352	.243
Corrijo, com cada aluno individualmente, as tarefas realizadas	1	40	3.28	.816	.129
	2	31	3.10	1.106	.199
Desenvolvo uma intervenção centrada nos alunos	1	40	4.38	.586	.093
	2	31	4.16	.820	.147
Avalio de forma diferente os alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem para ser mais justo	1	40	3.48	1.176	.186
	2	31	3.71	1.101	.198
	1	40	3.58	.747	.118

Proponho a mesma atividade à turma, com adaptações para diferentes alunos	2	31	3.84	.779	.140
Identifico objetivos de aprendizagem diferentes para os vários alunos	1	40	3.38	.868	.137
	2	31	3.74	.965	.173
Faço avaliação diagnóstica, no início do ano ou de cada unidade temática, para identificar as dificuldades e os conhecimentos prévios dos alunos	1	40	4.25	1.080	.171
	2	31	4.48	.677	.122
Garanto a adequação das tarefas a cada um dos alunos	1	40	3.83	.675	.107
	2	31	4.23	.617	.111
Privilegio o trabalho individual e igual para todos os alunos em sala de aula	1	40	2.58	.903	.143
	2	31	2.84	1.036	.186
Avalio todos os alunos da mesma forma para ser mais justo	1	40	2.63	.979	.155
	2	31	2.71	1.296	.233
Privilegio a avaliação formativa	1	40	4.00	1.109	.175
	2	31	3.97	.836	.150
Adapto o tempo de realização da atividade/tarefa às características individuais dos alunos	1	40	4.15	.580	.092
	2	31	4.19	.749	.135
Os alunos participam na avaliação das suas próprias aprendizagens	1	40	4.23	.800	.127
	2	31	4.39	.558	.100
Preparo diferentes materiais de acordo com as necessidades dos alunos	1	40	3.93	.797	.126
	2	31	3.74	.855	.154
Dou feedback sobre as atividades/tarefas em pequenos grupos	1	40	3.88	.648	.102
	2	31	3.87	.885	.159

Partilho com os alunos os resultados da avaliação	1	40	4.33	1.047	.166
	2	31	4.61	.615	.110
Organizo os alunos de modo a que aqueles que têm maior facilidade de aprendizagem possam ajudar os colegas com mais dificuldades	1	40	4.18	.636	.101
	2	31	4.19	.749	.135
Privilegio a avaliação sumativa	1	40	2.25	1.127	.178
	2	31	2.94	1.093	.196
Promovo o trabalho a pares entre os alunos	1	40	4.10	.709	.112
	2	31	4.03	.706	.127
Os alunos participam na avaliação das aprendizagens dos colegas de turma	1	40	3.75	.899	.142
	2	31	3.32	1.013	.182
Concedo o mesmo tempo de realização da atividade/tarefa a todos os alunos	1	40	2.70	.966	.153
	2	31	2.84	.934	.168
Dou feedback sobre as atividades/tarefas realizadas a cada aluno individualmente	1	40	3.88	.911	.144
	2	31	3.58	.765	.137
Avalio o esforço realizado e o envolvimento dos alunos nas atividades/tarefas	1	40	4.58	.549	.087
	2	31	4.45	.624	.112

Teste de amostras independentes										
		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Proponho atividades/tarefas iguais para todos os alunos	Variâncias iguais assumidas	3.694	.059	-.563	69	.575	-.1089	.1935	-.4949	.2771
	Variâncias iguais não assumidas			-.544	54.519	.589	-.1089	.2002	-.5103	.2925
Se necessário, proponho conteúdos diferentes para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem	Variâncias iguais assumidas	.076	.783	-.207	69	.836	-.048	.233	-.514	.417
	Variâncias iguais não assumidas			-.206	63.524	.837	-.048	.234	-.517	.420
Planifico o trabalho da turma tendo em conta a diversidade dos alunos	Variâncias iguais assumidas	.051	.823	-.865	69	.390	-.144	.167	-.477	.188
	Variâncias iguais não assumidas			-.859	62.694	.394	-.144	.168	-.480	.192
	Variâncias iguais assumidas	.515	.475	-.933	69	.354	-.202	.217	-.635	.230

Corrijo, em pequenos grupos, as tarefas realizadas pelos alunos	Variâncias iguais assumidas	1.139	.290	1.093	69	.278	.267	.244	-.220	.754
	Variâncias iguais não assumidas			1.067	57.892	.290	.267	.250	-.234	.768
Proponho atividades/tarefas diferentes para alguns alunos	Variâncias iguais assumidas	.001	.970	.620	69	.537	.112	.181	-.248	.472
	Variâncias iguais não assumidas			.628	67.113	.532	.112	.179	-.244	.468
Identifico os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos	Variâncias iguais assumidas	.008	.930	-.129	69	.897	-.032	.249	-.530	.465
	Variâncias iguais não assumidas			-.130	65.949	.897	-.032	.248	-.527	.463
Acompanho todos os alunos na realização das atividades/tarefas, dispensando mais atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem	Variâncias iguais assumidas	1.250	.267	-.072	69	.942	-.011	.156	-.322	.300
	Variâncias iguais não assumidas			-.071	61.188	.943	-.011	.158	-.327	.304
Avalio de forma diferente os vários alunos para ser mais justo	Variâncias iguais assumidas	2.853	.096	.367	69	.715	.106	.290	-.472	.685
	Variâncias iguais não assumidas			.357	56.784	.722	.106	.298	-.490	.703

Corrijo, com cada aluno individualmente, as tarefas realizadas	Variâncias iguais assumidas	1.462	.231	.781	69	.437	.178	.228	-.277	.633
	Variâncias iguais não assumidas			.752	53.346	.455	.178	.237	-.297	.653
Desenvolvo uma intervenção centrada nos alunos	Variâncias iguais assumidas	5.148	.026	1.280	69	.205	.214	.167	-.119	.547
	Variâncias iguais não assumidas			1.228	52.118	.225	.214	.174	-.135	.563
Avalio de forma diferente os alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem para ser mais justo	Variâncias iguais assumidas	.165	.686	-.857	69	.394	-.235	.274	-.781	.312
	Variâncias iguais não assumidas			-.864	66.510	.391	-.235	.272	-.777	.307
Proponho a mesma atividade à turma, com adaptações para diferentes alunos	Variâncias iguais assumidas	.182	.671	-1.448	69	.152	-.264	.182	-.627	.100
	Variâncias iguais não assumidas			-1.440	63.296	.155	-.264	.183	-.630	.102
Identifico objetivos de aprendizagem diferentes para os vários alunos	Variâncias iguais assumidas	.123	.726	-1.683	69	.097	-.367	.218	-.802	.068
	Variâncias iguais não assumidas			-1.660	60.971	.102	-.367	.221	-.809	.075
Faço avaliação diagnóstica, no início	Variâncias iguais assumidas	2.938	.091	-1.055	69	.295	-.234	.222	-.676	.208

do ano ou de cada unidade temática, para identificar as dificuldades e os conhecimentos prévios dos alunos	Variâncias iguais não assumidas			-1.116	66.378	.269	-.234	.210	-.652	.185
Garanto a adequação das tarefas a cada um dos alunos	Variâncias iguais assumidas	.414	.522	-2.575	69	.012	-.401	.156	-.711	-.090
	Variâncias iguais não assumidas			-2.605	67.079	.011	-.401	.154	-.708	-.094
Privilegio o trabalho individual e igual para todos os alunos em sala de aula	Variâncias iguais assumidas	.269	.606	-1.145	69	.256	-.264	.230	-.723	.196
	Variâncias iguais não assumidas			-1.125	59.772	.265	-.264	.234	-.733	.205
Avalio todos os alunos da mesma forma para ser mais justo	Variâncias iguais assumidas	3.215	.077	-.314	69	.755	-.085	.270	-.623	.454
	Variâncias iguais não assumidas			-.303	54.240	.763	-.085	.280	-.645	.476
Privilegio a avaliação formativa	Variâncias iguais assumidas	.536	.466	.135	69	.893	.032	.239	-.445	.510
	Variâncias iguais não assumidas			.140	68.960	.889	.032	.231	-.428	.493
Adapto o tempo de realização da	Variâncias iguais assumidas	2.082	.154	-.276	69	.783	-.044	.158	-.358	.271

realizadas a cada aluno individualmente	Variâncias iguais não assumidas			1.479	68.521	.144	.294	.199	-.103	.692
Avalio o esforço realizado e o envolvimento dos alunos nas atividades/tarefas	Variâncias iguais assumidas	1.217	.274	.884	69	.380	.123	.140	-.155	.402
	Variâncias iguais não assumidas			.870	60.181	.388	.123	.142	-.160	.407

Anexo U. Influência do número de anos de serviço nas práticas dos inquiridos (Teste ANOVA)

ONEWAY P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15 P16 P17 P18 P19 P20 P21 P22 P23 P24 P25
 P26 P27 P28 P29 P30 P31 P32 P33 P34 P35 BY Experiência_REC
 /MISSING ANALYSIS
 /POSTHOC=SNK ALPHA(0.05).

ANOVA						
		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Proponho atividades/tarefas iguais para todos os alunos	Entre Grupos	.754	2	.377	.575	.566
	Nos grupos	44.570	68	.655		
	Total	45.324	70			
Se necessário, proponho conteúdos diferentes para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem	Entre Grupos	2.365	2	1.183	1.269	.288
	Nos grupos	63.353	68	.932		
	Total	65.718	70			
Planifico o trabalho da turma tendo em conta a diversidade dos alunos	Entre Grupos	1.299	2	.650	1.356	.265
	Nos grupos	32.588	68	.479		
	Total	33.887	70			
Privilegio o trabalho coletivo em sala de aula	Entre Grupos	.094	2	.047	.056	.946
	Nos grupos	57.370	68	.844		
	Total	57.465	70			
Promovo contratos de trabalho com os alunos	Entre Grupos	4.891	2	2.446	2.131	.127
	Nos grupos	78.038	68	1.148		
	Total	82.930	70			
Preparo o mesmo tipo de materiais para todos os alunos da turma	Entre Grupos	1.189	2	.594	.946	.393
	Nos grupos	42.727	68	.628		
	Total	43.915	70			
Ajusto o discurso em função dos alunos para uma melhor compreensão da atividade/tarefa	Entre Grupos	1.934	2	.967	2.067	.134
	Nos grupos	31.812	68	.468		
	Total	33.746	70			
	Entre Grupos	3.123	2	1.561	1.690	.192

Adapto o nível de exigência das tarefas ou das fichas de trabalho às características individuais dos alunos e ao seu nível de aprendizagem	Nos grupos	62.821	68	.924		
	Total	65.944	70			
Corrijo, em pequenos grupos, as tarefas realizadas pelos alunos	Entre Grupos	1.367	2	.684	.647	.527
	Nos grupos	71.788	68	1.056		
	Total	73.155	70			
Proponho atividades/tarefas diferentes para alguns alunos	Entre Grupos	.245	2	.122	.212	.810
	Nos grupos	39.304	68	.578		
	Total	39.549	70			
Identifico os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos	Entre Grupos	1.407	2	.703	.650	.525
	Nos grupos	73.579	68	1.082		
	Total	74.986	70			
Acompanho todos os alunos na realização das atividades/tarefas, dispensando mais atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem	Entre Grupos	.948	2	.474	1.137	.327
	Nos grupos	28.348	68	.417		
	Total	29.296	70			
Avalio de forma diferente os vários alunos para ser mais justo	Entre Grupos	3.068	2	1.534	1.060	.352
	Nos grupos	98.369	68	1.447		
	Total	101.437	70			
Corrijo, com cada aluno individualmente, as tarefas realizadas	Entre Grupos	3.201	2	1.601	1.813	.171
	Nos grupos	60.038	68	.883		
	Total	63.239	70			
Desenvolvo uma intervenção centrada nos alunos	Entre Grupos	.850	2	.425	.862	.427
	Nos grupos	33.517	68	.493		
	Total	34.366	70			
Avalio de forma diferente os alunos que	Entre Grupos	1.912	2	.956	.727	.487
	Nos grupos	89.412	68	1.315		

apresentam mais dificuldades de aprendizagem para ser mais justo	Total	91.324	70			
Proponho a mesma atividade à turma, com adaptações para diferentes alunos	Entre Grupos	.400	2	.200	.334	.717
	Nos grupos	40.783	68	.600		
	Total	41.183	70			
Identifico objetivos de aprendizagem diferentes para os vários alunos	Entre Grupos	.545	2	.273	.314	.732
	Nos grupos	59.117	68	.869		
	Total	59.662	70			
Faço avaliação diagnóstica, no início do ano ou de cada unidade temática, para identificar as dificuldades e os conhecimentos prévios dos alunos	Entre Grupos	6.559	2	3.279	4.158	.020
	Nos grupos	53.638	68	.789		
	Total	60.197	70			
Garanto a adequação das tarefas a cada um dos alunos	Entre Grupos	1.391	2	.696	1.545	.221
	Nos grupos	30.609	68	.450		
	Total	32.000	70			
Privilegio o trabalho individual e igual para todos os alunos em sala de aula	Entre Grupos	1.858	2	.929	.998	.374
	Nos grupos	63.325	68	.931		
	Total	65.183	70			
Avalio todos os alunos da mesma forma para ser mais justo	Entre Grupos	4.910	2	2.455	2.012	.142
	Nos grupos	82.977	68	1.220		
	Total	87.887	70			
Privilegio a avaliação formativa	Entre Grupos	1.991	2	.996	1.011	.369
	Nos grupos	66.995	68	.985		
	Total	68.986	70			
	Entre Grupos	.581	2	.290	.672	.514

Adapto o tempo de realização da atividade/tarefa às características individuais dos alunos	Nos grupos	29.391	68	.432		
	Total	29.972	70			
Os alunos participam na avaliação das suas próprias aprendizagens	Entre Grupos	1.585	2	.793	1.623	.205
	Nos grupos	33.203	68	.488		
	Total	34.789	70			
Preparo diferentes materiais de acordo com as necessidades dos alunos	Entre Grupos	1.122	2	.561	.826	.442
	Nos grupos	46.174	68	.679		
	Total	47.296	70			
Dou feedback sobre as atividades/tarefas em pequenos grupos	Entre Grupos	.106	2	.053	.091	.913
	Nos grupos	39.753	68	.585		
	Total	39.859	70			
Partilho com os alunos os resultados da avaliação	Entre Grupos	4.360	2	2.180	2.894	.062
	Nos grupos	51.217	68	.753		
	Total	55.577	70			
Organizo os alunos de modo a que aqueles que têm maior facilidade de aprendizagem possam ajudar os colegas com mais dificuldades	Entre Grupos	.794	2	.397	.848	.433
	Nos grupos	31.826	68	.468		
	Total	32.620	70			
Privilegio a avaliação sumativa	Entre Grupos	.882	2	.441	.323	.725
	Nos grupos	92.696	68	1.363		
	Total	93.577	70			
Promovo o trabalho a pares entre os alunos	Entre Grupos	.213	2	.107	.210	.811
	Nos grupos	34.435	68	.506		
	Total	34.648	70			
Os alunos participam na avaliação das aprendizagens dos colegas de turma	Entre Grupos	1.294	2	.647	.686	.507
	Nos grupos	64.170	68	.944		
	Total	65.465	70			
Concedo o mesmo tempo de realização da atividade/tarefa a todos os alunos	Entre Grupos	5.017	2	2.508	2.945	.059
	Nos grupos	57.913	68	.852		
	Total	62.930	70			

Dou feedback sobre as atividades/tarefas realizadas a cada aluno individualmente	Entre Grupos	2.181	2	1.090	1.505	.229
	Nos grupos	49.256	68	.724		
	Total	51.437	70			
Avalio o esforço realizado e o envolvimento dos alunos nas atividades/tarefas	Entre Grupos	.261	2	.130	.378	.687
	Nos grupos	23.457	68	.345		
	Total	23.718	70			

Faço avaliação diagnóstica, no início do ano ou de cada unidade temática, para identificar as dificuldades e os conhecimentos prévios dos alunos

Student-Newman-Keuls^{a,b}

Experiência_REC	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
1.00 (1 a 10 anos)	23	3.91	
2.00 (11 a 17 anos)	25		4.56
3.00 (+ de 18 anos)	23		4.57
Sig.		1.000	.984

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

a. Usa o Tamanho da Amostra de Média Harmônica = 23.630.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

Anexo V. Influência da idade nas práticas dos inquiridos (Teste ANOVA)

ONEWAY P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15 P16 P17 P18 P19 P20 P21 P22 P23 P24 P25
 P26 P27 P28 P29 P30 P31 P32 P33 P34 P35 BY Idade_REC
 /MISSING ANALYSIS
 /POSTHOC=SNK ALPHA(0.05).

ANOVA						
		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Proponho atividades/tarefas iguais para todos os alunos	Entre Grupos	.493	2	.246	.374	.690
	Nos grupos	44.831	68	.659		
	Total	45.324	70			
Se necessário, proponho conteúdos diferentes para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem	Entre Grupos	1.757	2	.878	.934	.398
	Nos grupos	63.962	68	.941		
	Total	65.718	70			
Planifico o trabalho da turma tendo em conta a diversidade dos alunos	Entre Grupos	.152	2	.076	.153	.859
	Nos grupos	33.736	68	.496		
	Total	33.887	70			
Privilegio o trabalho coletivo em sala de aula	Entre Grupos	.094	2	.047	.056	.946
	Nos grupos	57.370	68	.844		
	Total	57.465	70			
Promovo contratos de trabalho com os alunos	Entre Grupos	2.926	2	1.463	1.244	.295
	Nos grupos	80.003	68	1.177		
	Total	82.930	70			
Preparo o mesmo tipo de materiais para todos os alunos da turma	Entre Grupos	2.959	2	1.479	2.456	.093
	Nos grupos	40.957	68	.602		
	Total	43.915	70			
Ajusto o discurso em função dos alunos para uma melhor compreensão da atividade/tarefa	Entre Grupos	.790	2	.395	.815	.447
	Nos grupos	32.957	68	.485		
	Total	33.746	70			
Adapto o nível de exigência das tarefas ou	Entre Grupos	2.956	2	1.478	1.596	.210
	Nos grupos	62.988	68	.926		

das fichas de trabalho às características individuais dos alunos e ao seu nível de aprendizagem	Total	65.944	70			
Corrijo, em pequenos grupos, as tarefas realizadas pelos alunos	Entre Grupos	3.211	2	1.605	1.561	.217
	Nos grupos	69.944	68	1.029		
	Total	73.155	70			
Proponho atividades/tarefas diferentes para alguns alunos	Entre Grupos	.137	2	.069	.118	.889
	Nos grupos	39.412	68	.580		
	Total	39.549	70			
Identifico os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos	Entre Grupos	3.424	2	1.712	1.627	.204
	Nos grupos	71.562	68	1.052		
	Total	74.986	70			
Acompanho todos os alunos na realização das atividades/tarefas, dispensando mais atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem	Entre Grupos	.047	2	.024	.055	.947
	Nos grupos	29.249	68	.430		
	Total	29.296	70			
Avalio de forma diferente os vários alunos para ser mais justo	Entre Grupos	2.657	2	1.329	.915	.406
	Nos grupos	98.779	68	1.453		
	Total	101.437	70			
Corrijo, com cada aluno individualmente, as tarefas realizadas	Entre Grupos	3.747	2	1.874	2.142	.125
	Nos grupos	59.492	68	.875		
	Total	63.239	70			
Desenvolvo uma intervenção centrada nos alunos	Entre Grupos	.432	2	.216	.433	.650
	Nos grupos	33.934	68	.499		
	Total	34.366	70			
Avalio de forma diferente os alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem para ser mais justo	Entre Grupos	.910	2	.455	.342	.711
	Nos grupos	90.414	68	1.330		
	Total	91.324	70			
	Entre Grupos	.661	2	.331	.555	.577

Proponho a mesma atividade à turma, com adaptações para diferentes alunos	Nos grupos	40.522	68	.596		
	Total	41.183	70			
Identifico objetivos de aprendizagem diferentes para os vários alunos	Entre Grupos	.552	2	.276	.318	.729
	Nos grupos	59.110	68	.869		
	Total	59.662	70			
Faço avaliação diagnóstica, no início do ano ou de cada unidade temática, para identificar as dificuldades e os conhecimentos prévios dos alunos	Entre Grupos	4.806	2	2.403	2.950	.059
	Nos grupos	55.391	68	.815		
	Total	60.197	70			
Garanto a adequação das tarefas a cada um dos alunos	Entre Grupos	1.621	2	.810	1.814	.171
	Nos grupos	30.379	68	.447		
	Total	32.000	70			
Privilegio o trabalho individual e igual para todos os alunos em sala de aula	Entre Grupos	1.465	2	.732	.782	.462
	Nos grupos	63.718	68	.937		
	Total	65.183	70			
Avalio todos os alunos da mesma forma para ser mais justo	Entre Grupos	6.893	2	3.446	2.893	.062
	Nos grupos	80.995	68	1.191		
	Total	87.887	70			
Privilegio a avaliação formativa	Entre Grupos	.885	2	.443	.442	.645
	Nos grupos	68.101	68	1.001		
	Total	68.986	70			
Adapto o tempo de realização da atividade/tarefa às características individuais dos alunos	Entre Grupos	.664	2	.332	.770	.467
	Nos grupos	29.308	68	.431		
	Total	29.972	70			
Os alunos participam na avaliação das suas próprias aprendizagens	Entre Grupos	.316	2	.158	.311	.733
	Nos grupos	34.473	68	.507		
	Total	34.789	70			
Preparo diferentes materiais de acordo com as necessidades dos alunos	Entre Grupos	.604	2	.302	.440	.646
	Nos grupos	46.692	68	.687		
	Total	47.296	70			

Dou feedback sobre as atividades/tarefas em pequenos grupos	Entre Grupos	.517	2	.258	.446	.642
	Nos grupos	39.343	68	.579		
	Total	39.859	70			
Partilho com os alunos os resultados da avaliação	Entre Grupos	5.056	2	2.528	3.402	.039
	Nos grupos	50.522	68	.743		
	Total	55.577	70			
Organizo os alunos de modo a que aqueles que têm maior facilidade de aprendizagem possam ajudar os colegas com mais dificuldades	Entre Grupos	.564	2	.282	.598	.553
	Nos grupos	32.056	68	.471		
	Total	32.620	70			
Privilegio a avaliação sumativa	Entre Grupos	2.224	2	1.112	.828	.441
	Nos grupos	91.353	68	1.343		
	Total	93.577	70			
Promovo o trabalho a pares entre os alunos	Entre Grupos	.213	2	.107	.210	.811
	Nos grupos	34.435	68	.506		
	Total	34.648	70			
Os alunos participam na avaliação das aprendizagens dos colegas de turma	Entre Grupos	.094	2	.047	.049	.952
	Nos grupos	65.370	68	.961		
	Total	65.465	70			
Concedo o mesmo tempo de realização da atividade/tarefa a todos os alunos	Entre Grupos	3.726	2	1.863	2.140	.126
	Nos grupos	59.203	68	.871		
	Total	62.930	70			
Dou feedback sobre as atividades/tarefas realizadas a cada aluno individualmente	Entre Grupos	3.972	2	1.986	2.845	.065
	Nos grupos	47.464	68	.698		
	Total	51.437	70			
Avalio o esforço realizado e o envolvimento dos alunos nas atividades/tarefas	Entre Grupos	.080	2	.040	.115	.891
	Nos grupos	23.638	68	.348		
	Total	23.718	70			

Partilho com os alunos os resultados da avaliação

Student-Newman-Keuls^{a,b}

Idade_REC	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
1.00 (23-36)	25	4.20	
2.00 (37-43)	23	4.35	4.35
3.00 (+43 anos)	23		4.83
Sig.		.557	.061

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

a. Usa o Tamanho da Amostra de Média Harmônica = 23.630.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

Anexo W. Implementação de práticas de diferenciação em sala de aula – Análise de frequências

```
FREQUENCIES VARIABLES=Implementapráticasdediferenciaçãopedagógica
  /STATISTICS=MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequências

Estatísticas

Implementa práticas de diferenciação pedagógica

N	Válido	71
	Omisso	0
Média		.92

Implementa práticas de diferenciação pedagógica

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Não	6	8.5	8.5	8.5
	Sim	65	91.5	91.5	100.0
	Total	71	100.0	100.0	

Anexo X. Análise global das práticas por sujeito inquirido

Para esta análise, consideraram-se os seguintes 30 itens do questionário:

P 1	Proponho atividades/tarefas iguais para todos os alunos.
P 2	Se necessário, proponho conteúdos diferentes para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.
P 3	Planifico o trabalho da turma tendo em conta a diversidade dos alunos.
P5	Promovo contratos de trabalho com os alunos.
P6	Preparo o mesmo tipo de materiais para todos os alunos da turma.
P7	Ajusto o discurso em função dos alunos para uma melhor compreensão da atividade/tarefa.
P8	Adapto o nível de exigência das tarefas ou das fichas de trabalho às características individuais dos alunos e ao seu nível de aprendizagem.
P10	Proponho atividades/tarefas diferentes para alguns alunos.
P11	Identifico os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos.
P12	Acompanho todos os alunos na realização das atividades/tarefas, dispensando mais atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem.
P13	Avalio de forma diferente os vários alunos para ser mais justo.
P15	Desenvolvo uma intervenção centrada nos alunos.
P16	Avalio de forma diferente os alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem para ser mais justo.
P17	Proponho a mesma atividade à turma, com adaptações para diferentes alunos.
P18	Identifico objetivos de aprendizagem diferentes para os vários alunos.
P19	Faço avaliação diagnóstica, no início do ano ou de cada unidade temática, para identificar as dificuldades e os conhecimentos prévios dos alunos.
P20	Garanto a adequação das atividades/tarefas a cada um dos alunos.
P21	Privilegio o trabalho individual e igual para todos os alunos em sala de aula.
P22	Avalio todos os alunos da mesma forma para ser mais justo.
P23	Privilegio a avaliação formativa.

P24	Adapto o tempo de realização da atividade/tarefa às características individuais dos alunos.
P25	Os alunos participam na avaliação das suas próprias aprendizagens.
P26	Preparo diferentes materiais de acordo com as necessidades dos alunos.
P28	Partilho com os alunos os resultados da avaliação.
P29	Organizo os alunos de modo a que aqueles que têm maior facilidade de aprendizagem possam ajudar os colegas com mais dificuldades.
P30	Privilegio a avaliação sumativa.
P31	Promovo o trabalho a pares entre os alunos.
P32	Os alunos participam na avaliação das aprendizagens dos colegas de turma.
P33	Concedo o mesmo tempo de realização da atividade/tarefa a todos os alunos.
P35	Avalio o esforço realizado e o envolvimento dos alunos nas atividades/tarefas.

Nota: Sendo de 1 a 5 a escala de resposta, em que 1 corresponde a “nunca” e 2 a “sempre”, e de modo a realizar-se uma correta análise estatística dos dados, procedeu-se à reconfiguração em SPSS dos seguintes itens: P1, P6, P11, P21, P22, P30, P33. Nestes, passou-se a considerar as respostas entre 1 e 2 como as que vão mais ao encontro dos pressupostos teóricos. Nas restantes, consideram-se as respostas 4 e 5.

Médias das práticas por indivíduo obtidas:

Média

1	4	25	3.7	48	3.93
2	3.73	26	3.77	49	3.7
3	3.87	27	3.83	50	4.33
4	3.6	28	2.3	51	3.37
5	4.13	29	4.13	52	3.73
6	3.57	30	3.83	53	3.73
7	3.87	31	3.53	54	3.87
8	3.6	32	4.2	55	4
9	3.8	33	3.5	56	3.17
10	3.67	34	3.23	57	4
11	4	35	3.8	58	3.5
12	4.13	36	3.9	59	3.97
13	3.97	37	4	60	3.97
14	3.8	38	3.9	61	4.07
15	3.87	39	3.53	62	3.53
16	4.23	40	3.63	63	3.4
17	3.77	41	3.87	64	2.57
18	4.1	42	3.5	65	4
19	3.33	43	3.67	66	3.47
20	3.6	44	3.7	67	4.27
21	3.43	45	3.43	68	3.8
22	3.93	46	3.97	69	4.07
23	3.57	47	4.27	70	4.23
24	3.63			71	3.9

Média de todas as práticas de todos os inquiridos

```
COMPUTE Praticas_individuais=(P1_REC+P2+P3+P5+P6_REC+P7+P8+P10+P11_REC+P12+P13+P15+P16+P17+P18+P19+  
P20+P21_REC+P22_REC+P23+P24+P25+P26+P28+P29+P30_REC+P31+P32+P33_REC+P35)/30.  
EXECUTE.  
FREQUENCIES VARIABLES=Praticas_individuais  
/STATISTICS=MEAN  
/ORDER=ANALYSIS.
```

Média de todas as práticas individuais

N	Válido	71
	Omisso	0
Média		3.7601