

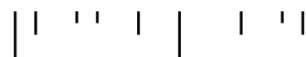


Conceções e práticas dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica: Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Alexandra Gama dos Santos

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

2021



Conceções e práticas dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica: Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Alexandra Gama dos Santos

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

Orientador: Professora Doutora Maria da Conceição Figueira

2021

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Finalmente concluída esta etapa do meu percurso acadêmico, não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas, que participaram neste trajeto de diferentes formas, contribuindo para o sucesso na minha formação pessoal e profissional.

Primeiramente, e não poderia ser de outra forma, agradeço à minha família, mãe, pai e às minhas irmãs, que estão constantemente do meu lado, dia após dia, sempre positivos e nunca me deixaram desistir dos meus sonhos.

À minha avó, que sempre esteve do meu lado e que me acolheu enquanto estive na prática de 1.º CEB.

À minha melhor amiga, por ser a melhor companheira que tenho para a vida. Contribuiu para que eu nunca desistisse e apoiou-me sempre.

Às pessoas incríveis que descobri neste mestrado, um agradecimento especial, à Mafalda, à Sofia e à Vera, por me terem acolhido desde o segundo dia na Eselx até aos dias de hoje. Sem vocês não teria sido possível.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora Conceição Figueira, pelo apoio na elaboração deste Relatório Final, pelo incentivo e pela disponibilidade em querer sempre ajudar-me.

Por último, agradeço a todos os docentes que tive o privilégio de conhecer durante a formação neste mestrado.

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, numa primeira parte, 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 4.º ano de escolaridade de uma instituição de ensino público, localizada na área da Grande Lisboa, no 2.º CEB, decorreu em duas turmas do 5.º ano, de uma instituição pública situada na freguesia de Telheiras.

Na segunda parte deste relatório apresenta-se uma pesquisa realizada no contexto da PES II, no 1.º CEB, subordinada ao tema “Concepções e práticas dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica: Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, que visou estudar as concepções e as práticas de um grupo de professores do 1.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica. Configura-se como objetivos específicos do estudo: (i) descrever o conceito de diferenciação pedagógica de um grupo de professores do 1.º CEB; (ii) caracterizar as práticas de diferenciação pedagógicas utilizadas por esses professores; (iii) descrever as práticas facilitadoras dos processos de diferenciação pedagógica; e (iv) identificar constrangimentos à implementação de práticas de diferenciação pedagógica.

Como técnicas de recolha de dados, recorreu-se a uma metodologia de natureza qualitativa e quantitativa, privilegiando o inquérito por questionário na modalidade online. A amostra do estudo foi constituída por 120 docentes participantes do 1.º CEB. O tratamento dos dados foi realizado com recurso *Microsoft Excel*.

Os resultados do estudo evidenciam que a maioria dos professores reconhece as potencialidades dos processos de diferenciação pedagógica e adota metodologias centradas no aluno. Estas caracterizam-se pela implementação de processos de diferenciação pedagógica, com base nas necessidades dos alunos, permitindo que estes participem nas decisões da aula.

Palavras-chave: diferenciação pedagógica, concepções de professores, práticas de ensino e aprendizagem, sucesso escolar.

ABSTRACT

| ' ' | | ' |

This report was written within the scope of the Supervised Teaching Practice II, during the course of the “Master in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education”.

This piece of work will firstly synthesize and reflect on the Supervised Teaching Practice held in both First and Second Cycle of Basic Education.

The supervised practice in the 1st CBE was performed in a 4th grade class in a public school at the Great Lisbon area. Then, the practice in the 2nd CBE was completed in two 5th grade classes at a public school located in Telheiras.

The second part of this report integrates the analytical process, and presents a research carried out in the context of the STP II, under the subject "Teachers' Conceptions and Practices on the Pedagogical Differentiation Processes: a study in the 1st Cycle of Basic Education". This survey was aimed to: (i) describe these group of 1st CEB teachers conceptions' of Pedagogical Differentiation; (ii) portray the Pedagogical Differentiation Processes used by them; (iii) recognize the practices that ease the Pedagogical Differentiation Processes; (iv) and identify restraints in the execution of those Pedagogical Differentiation Practices.

This research followed a methodology of qualitative and quantitative nature and was supported by an online survey. The study sample consisted of 120 CBE teachers. All data treatment was performed using Microsoft Excel.

The study results show that most teachers recognize the potential of pedagogical differentiation processes and therefore adopt student-centered methodologies at their classes, based on the student's needs, ultimately allowing them to share class decisions.

Keywords: pedagogical differentiation, teachers' conceptions, teaching and learning practices, school success rating.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II NO 1.º E NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	4
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	6
1.1.1. Principais finalidades educativas da instituição cooperante.....	6
1.1.2. Princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante	6
1.1.3. A turma.....	7
1.1.4. Processos de regulação e avaliação.....	8
1.1.5. Problemática e objetivos gerais.....	8
1.1.6. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	9
1.1.7. Atividades implementadas.....	10
1.1.8. Processos de avaliação e regulação.....	11
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II DESENVOLVIDA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	13
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	14
2.1.1 Principais finalidades educativas da instituição cooperante.....	14
2.1.2 Princípios orientadores da ação educativa dos orientadores cooperantes....	14
2.1.3 As turmas.....	15
2.1.4 Processos de regulação e avaliação.....	15
2.1.5 Problemática e objetivos gerais.....	15
2.1.6 Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	16
2.1.7 Atividades implementadas.....	17
2.1.8 Processos de avaliação e regulação.....	17
3. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	19

3.1. Nível cognitivo dos alunos.....	20
3.2. Princípios da ação educativa.....	21
3.3. Gestão dos tempos e dos conteúdos.....	21
3.4. Relação pedagógica	22
3.5. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.....	23
PARTE II: O ESTUDO	25
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	26
2. Quadro concetual.....	29
2.1. Definição do conceito de diferenciação pedagógica.....	30
2.2. O processo de implementação da diferenciação pedagógica.....	31
2.2.1. Rotinas facilitadoras do processo de diferenciação pedagógica	32
2.3. Papel do professor.....	34
2.4. Papel dos alunos.....	34
2.5. Competências desenvolvidas pelos alunos nos processos de diferenciação pedagógica	35
2.6. A avaliação no processo de diferenciação pedagógica.....	36
2.7. Constrangimentos ao desenvolvimento do processo de diferenciação pedagógica	37
3. METODOLOGIA	39
3.1. Problemática e questões do estudo	40
3.1.1. Objetivos específicos.....	40
3.1.2. Natureza do estudo	41
3.1.3. Métodos e Técnicas de recolha de dados	41
3.1.4. Técnicas de análise de dados.....	42
3.2. Caracterização da amostra	43

3.3. Princípios éticos do processo de investigação	43
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSÃO DOS RESULTADOS	45
4.1. Concepções dos professores do 1.º sobre os processos de diferenciação pedagógica	46
4.1.1. Definição de diferenciação pedagógica.....	46
4.1.2. Práticas facilitadores dos processos de diferenciação pedagógica.....	52
4.1.4. Constrangimentos à implementação de práticas de diferenciação pedagógica	54
5. CONCLUSÕES DO ESTUDO	56
REFLEXÃO FINAL.....	59
REFERÊNCIAS	63
ANEXOS	68
ANEXO A. Objetivos gerais e objetivos específicos do PI – 1.ºCEB	69
ANEXO B. Avaliação do cumprimento dos objetivos gerais e específicos do PI – 1.ºCEB	71
ANEXO C. Objetivos gerais e objetivos específicos do PI – 2.ºCEB.....	74
ANEXO D. Avaliação do cumprimento dos objetivos gerais e específicos do PI – 2.ºCEB	76
ANEXO E. Questionário sobre concepções e práticas de diferenciação pedagógica	81
ANEXO F. Caracterização dos inquiridos (género).....	91
ANEXO G. Caracterização dos inquiridos (idades).....	93
ANEXO H. Caracterização dos inquiridos (habilidades académicas)	95
ANEXO I. Caracterização dos inquiridos (estabelecimento de ensino).....	97
ANEXO J. Caracterização dos inquiridos (experiência profissional)	99
ANEXO K. Caracterização dos inquiridos (Distrito onde leciona).....	101

ANEXO L. Respostas dos inquiridos (Em turmas onde não existam alunos com problemas específicos não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem)	103
ANEXO M. Respostas dos inquiridos (As práticas de diferenciação pedagógica utilizadas na sala de aula pelos professores).....	105
ANEXO N. Respostas dos inquiridos (A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente).....	109
ANEXO O. Respostas dos inquiridos (A inexistência de materiais didáticos pode dificultar as práticas de diferenciação pedagógica).....	111
ANEXO P. Respostas dos inquiridos (As orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica).....	113
ANEXO Q. Respostas dos inquiridos (O elevado número de alunos da turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica)	115
ANEXO R. Respostas dos inquiridos (A dimensão dos programas pode impossibilitar a implementação de práticas de diferenciação pedagógica).....	117
ANEXO S. Respostas dos inquiridos (Uma insuficiente preparação pedagógica e científica do professor (formação inicial) para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas)	119
ANEXO T. Respostas dos inquiridos (A diferenciação pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos na mesma forma)	121
ANEXO U. Respostas dos inquiridos (A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica)	123
ANEXO V. Respostas dos inquiridos (Proponho atividades/tarefas iguais para todos os alunos)	125
ANEXO W. Respostas dos inquiridos (Promovo o trabalho a pares entre os alunos).	127

ANEXO X. Respostas dos inquiridos (Considero os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos)	129
ANEXO Y. Respostas dos inquiridos (Adapto o nível de exigência das tarefas ou das fichas de trabalho às características individuais dos alunos e ao seu nível de aprendizagem)	131
ANEXO Z. Respostas dos inquiridos (Proponho atividades/tarefas diferentes para alguns alunos com mais dificuldades)	133
ANEXO AA. Respostas dos inquiridos (Acompanho todos os alunos na realização das atividades/tarefas, dispensando mais atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem)	135
ANEXO AB. Respostas dos inquiridos (Ajusto o discurso em função dos alunos para uma melhor compreensão da atividade/tarefa para todos)	137
ANEXO AC. Respostas dos inquiridos (Adapto o tempo de realização da atividade/tarefa às características individuais dos alunos)	139
ANEXO AD. Respostas dos inquiridos (Organizo os alunos de modo a que aqueles que têm maior facilidade de aprendizagem possam ajudar os colegas com mais dificuldades)	141
ANEXO AE. Respostas dos inquiridos (Avalio de forma diferente os vários alunos para ser mais justo(a))	143
ANEXO AF. Respostas dos inquiridos (Avalio o esforço realizado e o envolvimento dos alunos nas atividades/tarefas)	145
ANEXO AG. Respostas dos inquiridos (Dou feedback sobre as atividades/tarefas individualmente).....	147
ANEXO AH. Respostas dos inquiridos (Dou feedback sobre as atividades/tarefas em pequenos grupos).....	149
ANEXO AI. Respostas dos inquiridos (Implemento estratégias de intervenção centradas nos alunos).....	151

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.....	46
Figura 2 A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos.....	47
Figura 3 A diferenciação pedagógica consiste em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo.....	48
Figura 4 A diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais.	49
Figura 5 A diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto.....	49
Figura 6 A diferenciação pedagógica permite o professor adequar melhor o ensino às características e necessidades de todos os alunos.....	50
Figura 7 Áreas curriculares facilitadoras da implementação da diferenciação pedagógica.	51
Figura 8 Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios.....	51
Figura 9 As práticas de diferenciação pedagógica utilizadas na sala de aula pelos professores.....	52
Figura 10 Aspectos que condicionam a implementação de práticas de diferenciação pedagógica.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS

CCE	Conselho de Cooperação Educativa
CEB	Ciclo do Ensino Básico
MEM	Movimento Escola Moderna
OC	Orientadora Cooperante
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Plano de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEA	Tempo Estudo Autónomo

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' '

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

A PES II configura-se como um período essencial no desenvolvimento de competências para o desempenho profissional, em que é possível colocar em prática todas as aprendizagens teóricas realizadas ao longo da formação e assim integrar e transformar saberes disciplinares em saberes profissionais. Desta forma, foram realizadas intervenções pedagógicas no 1.º e 2.º CEB.

No 1.º CEB, a Prática de Ensino Supervisionada desenvolveu-se numa turma de 4.º ano de escolaridade de uma instituição de ensino público, localizada na área da Grande Lisboa, mais precisamente nos Olivais e, no 2.º CEB, decorreu em duas turmas do 5.º ano, de uma instituição pública da freguesia de Telheiras.

No contexto da PES II no 1.º CEB desenvolveu-se uma investigação, sobre o tema “Conceções e práticas dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica: Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Este estudo teve como finalidade estudar as conceções e as práticas de um grupo de professores do 1.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica. Neste sentido, formularam-se como objetivos específicos do estudo, os seguintes: (i) descrever o conceito de diferenciação pedagógica de um grupo de professores do 1.º CEB; (ii) caracterizar as práticas de diferenciação pedagógicas utilizadas por esses professores; (iii) descrever as práticas facilitadoras dos processos de diferenciação pedagógica; e (iv) identificar constrangimentos à implementação de práticas de diferenciação pedagógica.

Relativamente à estrutura do relatório, este está dividido em duas partes distintas. A primeira parte diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de 1.º e 2.º CEB, sendo que no primeiro capítulo é elaborado pela *Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB*, na qual se caracteriza sumariamente o contexto socioeducativo, designadamente, a instituição, as finalidades educativas e os princípios orientadores da ação pedagógica da Orientadora Cooperante (OC), a turma e os processos de regulação e avaliação das aprendizagens. No mesmo capítulo, contempla-se a *Problematização dos dados recolhidos do contexto e identificação da problemática de*

intervenção, com a breve apresentação dos objetivos gerais de intervenção, das estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

No que se refere ao segundo capítulo, é realizada a *Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB*, onde incidem os mesmos tópicos de caracterização e descrição que foram apresentados anteriormente na prática de 1.º CEB.

Ainda na primeira parte do relatório, no terceiro capítulo, é realizada uma análise crítica e reflexiva da prática desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB, incluindo os seguintes aspetos: (i) nível cognitivo dos alunos; (ii) método de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica e (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Na segunda parte do relatório, apresenta-se o estudo empírico anteriormente enunciado. Num primeiro momento é apresentado a *contextualização do estudo*, no qual se apresentam a problemática e as motivações para a realização do mesmo, bem como o seu objetivo geral e respetivos objetivos específicos e seguidamente o *quadro conceptual*, onde serão apresentados os principais pressupostos teóricos sobre a diferenciação pedagógica.

Em seguida dá-se conta da *metodologia* que contempla a problemática, questões do estudo e retomam-se o objetivo geral e objetivos específicos, bem como a natureza do estudo, as técnicas de recolha e análise de dados, caracterização da amostra, e os princípios éticos do processo de investigação.

Em seguida no capítulo quatro procede-se à *apresentação e discussão dos resultados* e por fim as *conclusões* do estudo.

Por último, é elaborada uma reflexão final, evidenciando o contributo da PES II nos dois ciclos de escolaridade e do estudo empírico realizado para o desenvolvimento de competências profissionais da investigadora.

No final deste relatório, são apresentadas as referências indicadas ao longo deste relatório, assim como os anexos que documentam e evidenciam o trabalho escrito.

PARTE I: PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA II NO 1.º E NO 2.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO

| ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA II
DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

| | " | | " |

Neste capítulo, apresenta-se o contexto socioeducativo, que contempla a caracterização da prática desenvolvida, principais finalidades educativas da instituição cooperante, os princípios orientadores da ação educativa da OC, caracterização da turma e os processos de regulação e avaliação. Por último, apresenta-se a problemática bem como os objetivos gerais de intervenção, assim como as estratégias de intervenção e de integração curricular, como as atividades implementadas e os processos de avaliação.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

1.1.1. Principais finalidades educativas da instituição cooperante

A prática de ensino supervisionada decorreu numa instituição educativa de carácter público que dispõe como oferta educativa para a comunidade, a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB. A instituição de ensino está inserida no Agrupamento de Escolas Santa Maria dos Olivais, localizada no concelho de Lisboa.

A escola não pratica um método de ensino específico, sendo que os professores são livres de escolher o seu modelo pedagógico. O Projeto Educativo do agrupamento, defende como finalidades educativas a diferenciação pedagógica, a tomada de atenção nos fatores preditores para o sucesso escolar e ainda refere alguns valores, como o esforço, a dedicação, a solidariedade e o prazer de aprender.

1.1.2. Princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante

A ação pedagógica da OC assenta nos princípios orientadores propostos pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

O modelo pedagógico MEM, desenvolve-se numa cultura de partilha, com base na reflexão sobre as práticas desenvolvidas e o “sentido ético do trabalho educativo” (González, 2002).

No que respeita à organização e gestão do tempo dos conteúdos, é elaborada uma agenda semanal e em conformidade o plano semanal da turma, uma vez que “para garantir a qualidade pedagógica, é necessário construir modos de organização do trabalho na aula que possibilitem que todos e cada um dos alunos progridam no seu itinerário de aprendizagem (...)” (González, 2002, p. 43). Este modelo, propõe algumas rotinas de

trabalho que se encontram plasmadas na agenda semanal dos alunos, tais como: (i) o tempo de estudo autónomo, onde os alunos podem desenvolver o seu trabalho individualmente ou em parcerias; (ii) o conselho da turma, em que os alunos escrevem no diário da turma para que no fim da semana façam partilhas ou sugiram novas dinâmicas para a sala de aula e ainda resolvem conflitos em grupo; (iii) os trabalho por projeto, que se desenvolvem maioritariamente na área curricular de estudo do meio, em que os alunos escolhem temas do seu interesse e contemplados ou não nos conteúdos aprender; (iv) apresentação de produções dos alunos que consistem nas apresentações de textos produzidos pelos alunos e outros trabalhos à turma; (v) o tempo coletivo (tempo em que a professora lecionava as áreas das várias componentes do currículo onde se destaca os tempos para trabalho nas Expressões Artísticas e Expressão Físico Motora.

No início da semana, a professora organiza e planeia o plano semanal em conjunto com a turma, assim como combina as parcerias de trabalho de apoio com os alunos no Tempo de Estudo Autónomo (TEA).

Em relação à organização e gestão do espaço e dos materiais, a sala era organizada de forma diferente do habitual pois, em tempos de pandemia a professora não podia continuar com as mesas em grupo. Devido a este constrangimento, os alunos sentam-se de frente para o quadro branco. A sala está organizada de forma a que os alunos tenham acesso a todos os materiais, como ficheiros e fichas de verificação de conhecimentos.

A sala dispõe de uma pequena biblioteca, com vários livros que os alunos podem requisitar e levar para casa, perto deste espaço encontra-se uma parede para os instrumentos de pilotagem de trabalho, nomeadamente: agenda semanal, mapa de presenças, mapa de tarefas, registo dos Planos Individuais de Trabalho (PIT), listas de verificação de conhecimentos, ficheiros e por último o diário de turma.

1.1.3. A turma

A prática de ensino supervisionada, foi realizada numa turma do 4.º ano de escolaridades, constituída por 26 alunos – 11 do sexo masculino e 15 do sexo feminino – com idades compreendidas entre os nove e os onze anos. A turma é procedente de um meio socioeconómico médio.

Em conformidade, a turma no geral era muito interessada, empenhada e participativa. Os alunos eram muito curiosos, não revelavam quaisquer dificuldades em expressar os seus interesses, gostos, sentimentos e emoções, manifestando sempre muito vontade de aprender e trabalhar. De um modo geral, o desenvolvimento cognitivo é muito elevado. Salienta-se ainda, a autonomia, a cooperação e a responsabilidade dos alunos.

1.1.4. Processos de regulação e avaliação

No que respeita ao processo de regulação e avaliação das aprendizagens, este era essencialmente de caráter formativo. A avaliação formativa, proporciona que os processos de formação sejam apropriados às características das crianças, assegurando adaptações nas aprendizagens devido às diferenças individuais de cada aluno.

Neste contexto, os alunos participavam diretamente na determinação dos objetivos do trabalho, assim como na construção dos critérios de avaliação dos trabalhos curriculares e comportamentos.

1.1.5. Problemática e objetivos gerais

Uma vez apresentada a caracterização do contexto socioeducativo, apresentaremos em seguida a problemática e os objetivos gerais de intervenção, partindo das fragilidades e potencialidades dos alunos. Neste sentido, foi imprescindível a realização do Plano de Intervenção (PI), concebido para a PES II onde se apresenta a avaliação diagnóstica e conseqüentemente a identificação das potencialidades e fragilidades da turma.

No que refere as potencialidades, a turma demonstrou um grande interesse e entusiasmo na área curricular de Estudo do Meio, revelou saber organizar e pesquisar informação, assim como utilizar ferramentas digitais.

No que respeita às competências sociais, a turma revelou muitas dificuldades no cumprimento das regras de sala de aula, nomeadamente nos momentos de trabalho coletivo e no TEA, sendo que o volume do som era elevado e que impedia a realização das tarefas propostas com tranquilidade. Além deste aspeto, os alunos revelaram-se incapazes de esperar pela sua vez para falar, sobrepondo-se à palavra dos colegas, devido à constante vontade de participarem.

Relativamente à área da matemática, os alunos revelaram grandes dificuldades na resolução de problemas, uma vez que demonstraram dificuldade na compreensão de enunciados e na identificação de estratégias de resolução. No que respeita ao cálculo mental observou-se que a maioria dos alunos recorria aos algoritmos para a resolução de operações simples, e não utilizavam, como recurso, as estratégias de cálculo mental.

A análise das fragilidades da turma conduziu à identificação de algumas questões-problema, nomeadamente: (i) Quais as estratégias a utilizar para desenvolver competências relativas às regras de comunicação e interação social? (ii) Que tipo de estratégias se devem implementar para desenvolver o cálculo mental? (iii) Que tipo de estratégias/atividades se devem implementar para promover a interpretação e resolução de problemas matemáticos?

Em conformidade com as questões problema, foram identificados três objetivos gerais de intervenção (cf. Anexo A): (i) Desenvolver competências relativas às regras de comunicação e interação social (ii) Desenvolver competências de cálculo mental (iii) Desenvolver competências de interpretação de enunciados e de resolução de problemas.

1.1.6. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Para a consecução dos objetivos gerais, foram introduzidas diversas estratégias de intervenção e de integração curricular, que permitem a melhoria das aprendizagens dos alunos, dando também continuidade ao trabalho desenvolvido pela OC e descritas no ponto 1.2.3.

Relativamente às estratégias de intervenção, foi privilegiada a introdução da rotina o *Problema da Semana* - para o objetivo *Desenvolver competências de interpretação de enunciados e de resolução de problemas* – que consiste na exploração de problemas matemáticos, que congrega conteúdos abordados ao longo das semanas, que permite que os alunos interpretem os enunciados e apresentem as estratégias de resolução, assim como as respeitavas justificações dos métodos utilizados.

No âmbito das regras de sala de aula – para o objetivo *Desenvolver competências relativas às regras de comunicação e interação social* – acredita-se que as Expressões Físico-motora e as Expressões Artísticas, proporcionam atividades que desenvolvem a promoção no respeito pelas regras de comunicação e interação social, através de

exercícios de expressão corporal. Neste sentido, o recurso às áreas das expressões através de atividades dinâmicas e descontraídas permite que os alunos compreendam a importância do respeito nos tempos de atuação dos colegas. Assim, nos momentos do lanche antes do intervalo, desenvolveu-se a rotina diária no qual dois alunos poderiam escolher uma música para toda a turma ouvir. Nesse momento a turma permaneceu em silêncio e, enquanto isso, apreciavam e conheciam temas musicais.

Para além do que já foi mencionado e – para o objetivo *Desenvolver competências de cálculo mental* – foram implementadas rotinas como: (i) Número do dia (ii) Jogo do 24 (iii) STOP Matemático. Estas propostas, do domínio da matemática, foram estabelecidas nos momentos próprios para o desenvolvimento desta competência, considerados divertidos e dinâmicos, e que permitem que os alunos adquiram o gosto para resolver operações matemáticas com recurso ao cálculo mental.

No que respeita às atividades de integração curricular, destacam-se os jogos realizados nas Expressões Físico-motora, onde foram integrados conteúdos de matemática (números e operações), português (a leitura de histórias e interpretação das mesmas), e estudo do meio (imitação de animais e respetivos sons).

1.1.7. Atividades implementadas

Durante a Prática de Ensino Supervisionada foram implementadas diversas atividades, na área de Matemática, tais como: foi introduzido o problema da semana, jogos para desenvolver o cálculo mental, um jogo de estratégia, o sudoku, conteúdos de número e operações, contas com números decimais e ainda a geometria e medida, na parte das medições e comparações das unidades de medida. No domínio de Português, desenvolveram-se atividades sobre advérbios, preposições, palavras homófonas, homógrafas e homónimas e ainda as funções sintáticas de sujeito e predicado, através de vários jogos relacionados com a gramática. Quanto ao Estudo do Meio, foi elaborado um friso cronológico e um peddy paper.

Através de todas estas atividades, procurou-se garantir que a turma construísse o conhecimento, comunicando com os colegas em atividades de descoberta e exploração, trabalhando em grande grupo ou em pequeno grupo, privilegiando o desenvolvimento de competências como a cooperação, entreajuda, autonomia e a criatividade.

1.1.8. Processos de avaliação e regulação

Todas as atividades e estratégias descritas anteriormente foram objeto de processos de avaliação e regulação de aprendizagens. Neste sentido, considera-se importante apresentar a avaliação do PI, em conformidade com os objetivos gerais e objetivos específicos de intervenção (cf. Anexo A). A avaliação permite verificar o cumprimento, ou não, desses objetivos. No início da PES II foi realizada uma avaliação diagnóstica para identificar as potencialidades e fragilidades dos alunos, com base na observação e análise das produções dos alunos. Durante o processo de intervenção privilegiaram-se sempre processos de avaliação formativa, bem como a participação dos alunos nos mesmos.

A análise dos resultados permite afirmar que os objetivos gerais definidos no início da intervenção foram conseguidos, apesar de nem todos os alunos alcançarem o mesmo grau de sucesso em determinados conteúdos específicos (cf. Anexo B).

Verificou-se que no objetivo geral - *desenvolver competências relativas às regras de comunicação e interação social* - foi notório uma clara evolução dos alunos, desde o período observado até à avaliação (cf. Anexo B). Deste modo, observou-se que os alunos, no início da intervenção, respeitavam pouco as intervenções dos colegas e falavam sem colocar primeiro a mão no ar ou respondiam às questões sem ter permissão do professor. Porém, já no final, notou-se uma melhoria significativa nestes aspetos, uma vez que grande parte dos alunos respeitou as regras de sala de aula, sempre ou, pelo menos, às vezes. Considera-se que esta evolução possa vir das estratégias que foram implementadas no início da intervenção, nomeadamente a utilização de dinâmicas de reflexão sobre os comportamentos do grupo, a introdução do método de colocar a mão no ar, seguido pelos alunos, à medida que se apercebiam, sempre que era desejado o silêncio, sem recorrer ao aumento do tom de voz. Esta estratégia começou também a ser utilizada pelos próprios alunos sempre que se sentiam incomodados com o volume em sala de aula ou desrespeitados pelos restantes colegas. Destaca-se também, a implementação do jogo dos números, cujo objetivo era chegar ao maior número inteiro possível, por ordem crescente, começando no número um, sem repetir os números ou falar por cima dos colegas.

No que respeita ao objetivo - *desenvolver competências de cálculo mental* - constatou-se uma grande melhoria por parte da turma, sendo que os alunos no início recorriam frequentemente aos algoritmos para resolverem operações matemáticas e apenas alguns alunos justificavam os raciocínios utilizados (cf. Anexo B). No final da intervenção notou-se uma melhoria reveladora nestes aspetos, sendo que a maioria dos alunos passou a recorrer com frequência ao cálculo mental para a resolução das distintas atividades. Considera-se que, quer as estratégias implementadas, quer os recursos materiais utilizados se revelaram muito eficazes. A introdução de novas e variadas dinâmicas de cálculo mental e raciocínio lógico, de forma habitual e através de desafios, favoreceram o desenvolvimento desta competência, nomeadamente, o jogo do 24, o sudoku, número do dia e a continuação do STOP matemático.

No que se refere ao objetivo - *desenvolver competências de interpretação de enunciados e de resolução de problemas* - foi possível promover os problemas matemáticos, através da rotina do problema da semana (cf. Anexo B). Foi observada uma evolução bastante significativa, uma vez que no final da intervenção todos os alunos conseguiram selecionar os dados mais importantes do problema, compreenderam o enunciado, apresentaram estratégias e conseguiram justificá-las. Neste sentido, verificou-se que a turma revelou ter estabelecido uma rotina de processos e métodos na resolução de problemas, adquirindo competências fundamentais. Como tal, considera-se que a implementação da rotina do *Problema da Semana*, possibilitou que os alunos tivessem acesso a uma grande diversidade de problemas e consequentemente sobre conteúdos aprendidos durante a intervenção, o que se revelou muito eficaz.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA II
DESENVOLVIDA NO 2.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, apresentamos a caracterização do contexto socioeducativo, assim como as principais finalidades educativas da instituição onde foi desenvolvida a prática do 2.º CEB, a caracterização da ação pedagógica dos OC, a caracterização da turma e os processos de regulação e avaliação. Por último, procedemos à apresentação da problemática e aos objetivos gerais, bem como das estratégias de intervenção e de integração curricular. Por fim, tecem-se algumas considerações sobre as atividades implementadas e ainda os processos de avaliação.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1 Principais finalidades educativas da instituição cooperante

A intervenção pedagógica aconteceu, no concelho de Lisboa, mais concretamente em Telheiras. A escola era uma instituição educativa de caráter público pertencente ao Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira, e apresenta como oferta educativa à comunidade as valências do Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB. Este estabelecimento não adota um método de ensino específico e horizontal, cada professor trabalha com o modelo pedagógico com que mais se identifica ou que melhor se adequa ao seu grupo de alunos.

Neste Agrupamento de escolas existe um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), que consiste numa estrutura de apoio do agrupamento, na qual são implementadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão dos alunos nas escolas.

2.1.2 Princípios orientadores da ação educativa dos orientadores cooperantes

No que diz respeito à ação pedagógica dos OC, verificou-se que estes utilizavam o método tradicional, essencialmente expositivo. Importa referir que utilizavam essencialmente o manual escolar como suporte para a aprendizagem. Durante o período inicial de PES II, observou-se a ausência nestas práticas de momentos de trabalho de grupo ou trabalho de investigação/pesquisa.

Durante a prática de ensino supervisionada sentiu-se que os OC tiveram dificuldades em gerir a organização do tempo em aula, devido ao constrangimento da modalidade de ensino a distância, uma vez que as aulas passaram de aulas de 90 minutos para 45 minutos síncronos e nos momentos assíncronos.

2.1.3 As turmas

A turma 4 era constituída por 28 alunos – 12 do sexo masculino e 9 do sexo feminino – com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, dos quais apenas 21 frequentavam as aulas com regularidade. Um dos alunos foi submetido para avaliação, uma vez que apresentava dificuldades de compreensão oral e escrita e em diversas áreas do saber.

A turma 5 é constituída por 20 alunos – 14 rapazes e 6 raparigas – a maioria dos alunos com 10 anos, um aluno com 11 anos, outro aluno com 12 anos e por último um aluno com 15 anos. Nesta turma, oito alunos dispõem de Medidas Universais e dois alunos têm Medidas Seletivas, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018.

As duas turmas no geral, revelaram consciência das regras de comunicação, solicitando a palavra quando pretendiam intervir e mostravam empenho e motivação na realização das tarefas propostas. Na área de Ciências Naturais, ambas as turmas revelam um grande interesse e curiosidade em descobrir as características dos diversos animais. Em relação à área da Matemática, as turmas demonstram utilizar estratégias de cálculo mental e de raciocínio matemático.

2.1.4 Processos de regulação e avaliação

No que respeita os processos de regulação e avaliação das aprendizagens, eram utilizados maioritariamente processos de avaliação carácter formativo e sumativo. Na disciplina de Matemática, os docentes utilizavam como instrumento de avaliação as pequenas fichas de avaliação que eram realizadas com o intuito de regular as aprendizagens do processo de ensino-aprendizagens e as apresentações orais. Em relação à disciplina de Ciências Naturais, o docente recorria todas as semanas a questões-aula, de modo a verificar a aquisição dos conteúdos e a pequenas fichas de avaliação. Durante a ensino a distância, não foi permitido avaliar os alunos através de momentos de fichas de avaliação sumativa, sendo que a maior parte da avaliação dos alunos foi feita com base na sua assiduidade, participação diária e nas atividades/tarefas diárias.

2.1.5 Problemática e objetivos gerais

A prática do ensino supervisionada permitiu conhecer as turmas, sendo que se configurou indispensável para a elaboração do PI no sentido de uma intervenção mais fundamentada e direcionada às características dos alunos.

A análise dos dados de diagnose (realizada nas duas primeiras semanas de estágio) permitiu observar que estas turmas apresentavam muitas dificuldades no manuseamento das ferramentas tecnológicas necessárias para a concretização das aulas síncronas e assíncronas. Além disso, muitos alunos mostraram pouca autonomia para a realização das tarefas propostas ou para a procura de soluções para as suas dificuldades. Em relação à área de Matemática, as duas turmas revelavam dificuldades na interpretação dos enunciados.

Uma vez identificadas as fragilidades das turmas, com características semelhantes, identificaram-se as seguintes questões problema: (i) Que estratégias utilizar para desenvolver competências sociais, principalmente de cooperação e de autonomia? (ii) Quais estratégias a utilizar para desenvolver os vários processos de raciocínio matemático? (iii) Que estratégias ou mecanismos utilizar para desenvolver competências de pesquisa e de organização de informação? (iv) Que tipo de estratégias se devem implementar para desenvolver competências que possibilitem o uso de ferramentas digitais?

A problematização dos dados recolhidos possibilitou definir quatro objetivos gerais que orientaram a nossa intervenção (cf. Anexo C), designadamente: (i) Desenvolver competências de autonomia e cooperação; (ii) Desenvolver competências de raciocínio matemático; (iii) Desenvolver competências de pesquisa e organização da informação; (iv) Desenvolver competências que permitam o uso de ferramentas digitais.

2.1.6 Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Relativamente às estratégias de intervenção, concluiu-se que estas turmas não tinham a prática do trabalho de grupo, e devido ao ensino a distância, os alunos não conseguiam estar atentos por períodos longos nos momentos síncronos. Posto isto, optou-se por dinamizar atividades em grupo, possíveis devido à distribuição dos alunos por salas simultâneas. Considera-se que as ocasiões de trabalho em grupo são potenciadores de

aprendizagens mais ricas e significativas, aliados ao facto de se tornarem mais dinâmicos e, portanto, mais motivadores.

Foram ainda introduzidas e exploradas novas ferramentas digitais associadas aos conteúdos trabalhados, nomeadamente sobre os temas das Ciências Naturais, como a organização da informação em ferramentas de edição de texto e de apresentação, nomeadamente, o word e o powerpoint, para a temática da Diversidade de seres vivos e suas interações com o meio. No domínio de Matemática, implementou-se a aplicação didáctica, Geogebra, que permitiu trabalhar instrumentos de medida e desenho a construção, identificação e exploração de figuras planas. No sentido de dinamizar o trabalho de grupo, recorreu-se à ferramenta do Google, o Jamboard, que possibilitou a manipulação e resolução de atividades em grupo.

2.1.7 Atividades implementadas

Durante a prática de intervenção, foram implementadas atividades que permitiram envolver os alunos no seu processo de aprendizagem, concedendo-lhe a oportunidade de descobrirem novos conhecimentos, conceitos, conteúdos e interesses. Deste modo, privilegiou-se sempre a modalidade de trabalho em grupo, proporcionando momentos de interação entre professor e aluno, com o propósito da partilha de saberes.

Entre as diversas atividades implementadas, foi constante a preocupação com a implementação de ferramentas tecnológicas, o uso de jogos interativos e a exploração de recursos diários como o Classroom, sendo todos os dias, colocado nesta plataforma o link para a aula via Zoom, as respetivas lições e sumários e todos os materiais necessários para a aula. Para além destas, foi criada a rotina das salas simultâneas. Depois de serem explicadas as tarefas propostas, os alunos já sabiam para que sala deveriam ir e o seu respetivo grupo de trabalho.

2.1.8 Processos de avaliação e regulação

No que se refere aos processos de avaliação e regulação das aprendizagens, foram construídas tabelas de registo da avaliação realizada ao longo de todo o processo com indicadores relativos a área curricular (cf. Anexo D) com a finalidade de analisar as aprendizagens e competências desenvolvidas em cada área curricular.

No que respeita ao domínio da Matemática, as duas turmas revelaram-se bastante semelhantes nas competências e aprendizagens desenvolvidas.

Em conformidade, tendo em conta a análise realizada concluímos que o primeiro objetivo geral do Plano de Intervenção por nós definido - *Desenvolver competências de autonomia e cooperação* - foi atingido pela maioria, em ambas as turmas, uma pequena minoria continua a preferir trabalhar individualmente, recorre pouco aos colegas para o apoio na resolução de tarefas ou não espera pela sua vez de falar. Considera-se que, possivelmente, por se tratar de ensino a distância, para muitos se tornou difícil estabelecer ligação com os restantes elementos do grupo.

O segundo objetivo geral – *Desenvolver competências de raciocínio matemático* - revelou-se um grande desafio também para a maioria dos alunos, uma vez que poucos recorriam com frequência aos diversos processos de raciocínio matemático na apresentação da sua estratégia de resolução das tarefas propostas. Contudo, a turma 4 em relação à turma 5, revelou ainda não ter ultrapassado esta fragilidade, sendo que a maioria da turma ainda tem muitas dificuldades em apresentar diferentes estratégias de resolução e formular generalizações a partir da transformação do conhecimento.

No que se refere ao terceiro objetivo geral - *Desenvolver competências de pesquisa e organização da informação* - as turmas evoluíram muito, devido aos trabalhos em grupo que permitiam selecionar, registar e organizar a informação, assim como apresentar os trabalhos realizados e principalmente elaborar trabalhos sobre as características dos seres vivos.

O quarto e último objetivo geral por nós identificado - *Desenvolver competências que permitam o uso de ferramentas digitais* - foi atingido com sucesso pela maioria dos alunos das duas turmas, havendo uma clara melhoria na manipulação das ferramentas digitais, tanto para a realização de reuniões entre elementos dos grupos, como no trabalho de pesquisa, seleção e organização da informação e, ainda, na exploração de recursos digitais essenciais à compreensão de diversos conteúdos.

3. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DA
PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º E 2.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO

| | ' ' | | ' '

Terminada a descrição sintética das práticas de ensino supervisionadas no 1.º e no 2.º CEB, importa agora proceder à comparação crítica, reflexiva e fundamentada entre os dois contextos da prática. Nesta sequência, será apresentada uma reflexão dos seguintes momentos: (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos (ii) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo (iii) relação pedagógica (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

3.1. Nível cognitivo dos alunos

A prática de ensino supervisionada, foi desenvolvida em dois anos de escolaridade diferentes - 4.º e 5.º ano – e, apesar de estarem num nível diferente de ensino, as crianças apresentam níveis de desenvolvimento cognitivos semelhantes. Na ótica de Bruner (1999), os alunos nestas idades – 9 a 12 anos – encontram-se no estágio de representação simbólica, uma vez que usavam a linguagem para representar a realidade. Considerando que as turmas se encontram em anos de escolaridade diferentes, é preciso referir que os alunos do 5.º ano, apresentavam-se com muitas dificuldades nas áreas curriculares, sendo a autonomia muito reduzida. Neste sentido, considerando também as idades, o contexto em que estão inseridos pode influenciar o nível cognitivo de cada um dos alunos, uma vez que os alunos de 4.º ano estão inseridos num contexto muito mais rico.

No contexto de 1.º CEB, a OC adota o modelo pedagógico do MEM, o que permite a participação dos alunos, centrando-se nas necessidades e interesses dos mesmos (Niza, 1998). Em contrapartida, no contexto de 2.º CEB, os professores cooperantes utilizam um modelo pedagógico tradicional, mais expositivo, por vezes difícil de adaptar aos alunos com maiores dificuldades e raramente contemplando a participação dos alunos nos processos de planificação e de avaliação.

Em suma, o contexto em que os alunos estavam inseridos pode fazer diferença: os alunos de 4.º apresentaram um ritmo de trabalho muito acelerado, autonomia e muita vontade para participar em todas as atividades propostas. Os alunos de 5.º apresentavam inseguranças, muitas dificuldades, falta de autonomia, desmotivação e desinteresse em algumas atividades propostas, o que relevou um nível cognitivo mais baixo.

3.2. Princípios da ação educativa

Nos contextos de 1.º e 2.º CEB, ocorreram práticas de natureza distinta, sendo possível proceder a uma comparação. No 1.º CEB, a prática educativa da OC ajusta-se a um modelo pedagógico socioconstrutivista e interativo, uma vez que os alunos estão envolvidos em todo o processo de aprendizagem, contrariamente ao modelo expositivo e centrado no docente que prevalecia nas práticas do 2.º CEB. A docente ao privilegiar o envolvimento dos alunos num processo de diálogo, onde todos os alunos da turma podem participar ativamente, isto num exercício de democracia direta (Pires, 2001), permite que estes conheçam e ajam sobre a realidade envolvente, potenciando a sua formação social e pessoal.

No que concerne à prática do 2.º CEB, as aulas dos professores são expositivas o que torna os alunos como meros ouvintes, tornando assim a aprendizagem de conhecimento de uma forma pouco significativa e desinteressante (Arends, 1999). Neste sentido, a prática desenvolvida pelos docentes não se enquadra nos pressupostos de Niza (1998) que defende uma participação ativa e direta dos alunos em toda a gestão de sala de aula.

Nos modelos anteriormente referidos, é possível encontrar diferenças, nos resultados do desenvolvimento de competências dos alunos do 4º ano, nomeadamente, a autonomia, a responsabilidade, a ajuda e a participação da turma. No modelo socioconstrutivista e interativo, é salientado a aprendizagem cooperativa entre os alunos e o professor, uma vez que reforça o envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens e o professor reconhece o seu aluno como uma pessoa com interesses, saberes, experiências e dificuldades (Ferreira, 2017).

Enquanto uma prática pedagógica expositiva, designa-se por um modelo que não estimula a criatividade ou pensamentos para além do que se aprende na sala de aula, ou seja, conceitos ou ideias subjetivas, nem para instruir atitudes ou apreciações de questões do quotidiano (Arends, 1999).

3.3. Gestão dos tempos e dos conteúdos

No que respeita à gestão dos tempos e dos conteúdos, no 1.º CEB, é planeada semanalmente com a participação dos alunos, procurando a professora ir ao encontro das necessidades, estilos e interesses de cada aluno (Heacox, 2006).

Por outro lado, no 2.º CEB, a gestão da aula é centrada no docente, e a sua ação educativa recorre a métodos essencialmente expositivos, e os conteúdos são trabalhados de acordo com a sequência dos manuais escolares sem grande respeito pelas diferenças individuais de cada aluno. A estes alunos era exigido o acompanhamento constante do ritmo acelerado da exposição dos conteúdos que, por falta de tempo, não eram consolidados e compreendidos por todos.

3.4. Relação pedagógica

No que é referente à relação pedagógica entre professor e aluno, nos dois ciclos do ensino, verificou-se a existência de uma relação de respeito e de confiança. A principal diferença emergiu na relação de proximidade entre a OC e a sua turma de 4.º ano, uma vez que a turma apresenta características de cooperação e entreajuda. Por outro lado, os alunos do 5.º ano, privilegiavam a relação com os colegas em detrimento da relação com os professores.

Salienta-se que no 1.º CEB, devido ao facto do professor ser o titular da turma, existe mais tempo entre o aluno e o docente, para além disso as rotinas da turma, possibilitam dar mais importância aos interesses e às motivações dos alunos, o que permitia o professor conhecer melhor cada aluno e realizar processos de diferenciação pedagógica que certamente irá favorecer a relação do aluno com o professor (Grave-Resendes & Soares, 2002).

No que diz respeito à relação entre os alunos, verificou-se a presença de diferentes padrões de relação. No geral, os alunos do 1.º CEB relacionam-se todos entre si e não havia existência de grupos. Por sua vez, o 2.º CEB revelou a existência de grupos, bastante competitivos entre si, havendo vários desentendimentos, principalmente nos trabalhos de grupo. A turma do 5.º ano confessou não gostar de trabalho em grupo e preferir antes trabalhar individualmente.

O ensino a distância não permitiu estabelecer comparações possíveis entre as duas práticas. No 2.º CEB não foi possível presenciar a relação dos professores com outros

docentes ou a relação dos professores com os familiares. Enquanto que no 1.º CEB, foi possível verificar a relação da professora com a comunidade educativa e também a sua relação com as famílias. O envolvimento parental nos primeiros anos de escolarização é muito maior e tende a perder-se à medida que os alunos transitam para os outros ciclos de ensino (Davies et al, 1993).

3.5. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais

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

No 1.º CEB, a avaliação era considerada como um processo contínuo e rotineiro. O PIT configurou-se como um instrumento essencial para conduzir à prática da avaliação formativa individual, neste momento os alunos realizavam ficheiros para praticar conteúdos ou fichas de verificação de conhecimentos (um momento de avaliação). Após a OC corrigir os PIT era dado o feedback (por escrito e oralmente) a cada aluno. O Conselho de Cooperação Educativa (CCE), demonstrou ser importante para a turma, neste momento os alunos discutiam sobre assuntos da turma e no final executavam a avaliação, com a finalidade de refletirem sobre a realização das propostas que sugeriram fazer no início da semana, a partir do feedback fornecido pela professora. No final do CCE, era facultado um último momento para a auto e heteroavaliação, sendo privilegiado as sugestões dos colegas e da professora para melhorias no futuro.

Na prática do 2.º CEB, os professores privilegiavam a avaliação sumativa, uma vez que se demonstravam mais preocupados com o resultado das aprendizagens do que com o processo. Após os pequenos momentos de avaliação, os alunos recebiam por parte dos professores o *feedback*, que era facultado durante a aula e simultaneamente para todos. No fim de cada período letivo foi realizado a autoavaliação de cada aluno individualmente. Contudo, entende-se que os professores trabalham com todos os alunos e ao mesmo ritmo, não dando oportunidade de haver momentos de trabalho em grupo. Desta forma, na perspetiva de Niza (2015), “este ensino para todos despreza não só as

diferenças individuais quanto ao ritmo de aprendizagem, como também a importância do trabalho de grupo ou de equipa, não permitindo modificar as bases e as condições que envolve o processo educativo” (p. 64).

Em síntese, no 1.º CEB, a professora envolvia os alunos em processos de avaliação, criando momentos de feedback e momentos de auto e heteroavaliação, individualmente e em grupo, de forma a que o aluno verifique a sua evolução escolar (Tomlinson, 2005, citado por Ferreira, 2017). Por sua vez, no 2.º CEB, a avaliação sumativa tem uma maior prevalência face à avaliação formativa, havendo momentos de avaliação iguais para todas as turmas dos professores do mesmo ano.

PARTE II: 0 ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

O interesse pelo estudo subordinado ao tema, *Concepções e práticas dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica: Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, emergiu no contexto da Prática de Ensino Supervisionada I, no 1.º CEB, mais especificamente na ausência de processos de diferenciação pedagógica, e no facto do docente apenas se focar em alunos com maior grau de dificuldade.

É certo que hoje em dia, com a escolaridade obrigatória e a globalização das sociedades, as escolas são frequentadas por uma heterogeneidade de alunos, oriundos de todas as partes do mundo com experiências e competências igualmente diversas. De acordo com Roldão o “reconhecimento do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo” (Roldão, 1999, p. 28). Deste modo, o papel principal da escola tem como objetivo a igualdade de todos os alunos, permitindo que, ao sair do sistema escolar, todos possuam com um nível de competências semelhante, necessárias para que possam conquistar o sucesso social e pessoal (Roldão, 1999).

A questão que se coloca é: como é que se diferenciam os processos de ensino e aprendizagem para tantos alunos, respeitando a diversidade existente nas salas de aulas, de modo a garantir o aproveitamento escolar de cada indivíduo?

A problematização do tema, objeto de estudo, conduziu às seguintes questões: Que concepções têm os professores do 1.º CEB sobre a diferenciação pedagógica? De que modo o professor garante o sucesso individual de cada um? Que estratégias e práticas utilizam? Que dificuldades encontram neste processo?

Depois de várias questões selecionadas, optou-se pela seguinte questão problema – Quais as concepções dos professores do 1.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica?

Em conformidade com as questões problema apresentadas, configurou-se como objetivo geral deste trabalho, estudar as *Concepções e práticas dos professores sobre os processos de diferenciação pedagógica: Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico* e como objetivos específicos: i) descrever o conceito de diferenciação pedagógica de um grupo de professores do 1.º CEB; ii) caracterizar as práticas de diferenciação pedagógicas utilizadas por esses professores; iii) descrever as práticas facilitadoras dos processos de

diferenciação pedagógica; e (iv) identificar constrangimentos à implementação de práticas de diferenciação pedagógica.

Para o efeito, optou-se por uma metodologia de natureza quantitativa e como técnica de recolha de dados, o inquérito por questionário, na modalidade de questionamento online.

Considera-se que este tema é relevante para a comunidade científica e para a prática docente, devido às inúmeras dificuldades percecionadas pelos professores de todos os ciclos de aprendizagem em diferenciar os processos de ensino para os alunos.

Os processos de diferenciação pedagógica devem ser uma realidade na prática docente no sentido do sucesso de todos os alunos.

2. Quadro concetual

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, é apresentado o quadro conceitual, com o objetivo de fundamentar o estudo, enquadrando o conhecimento existente sobre o tema da diferenciação pedagógica. Num primeiro momento apresentaremos a definição do conceito de Diferenciação Pedagógica. Em seguida abordar-se-ão os temas: o processo de implementação da diferenciação pedagógica; rotinas facilitadoras do processo de diferenciação pedagógica; papel do professor; papel dos alunos; a avaliação no processo de diferenciação pedagógica e constrangimentos ao desenvolvimento do processo de diferenciação pedagógica.

2.1. Definição do conceito de diferenciação pedagógica

Consequência da globalização e do direito do acesso e sucesso de todos à educação, nos nossos dias, as escolas são frequentadas por uma grande diversidade de alunos, oriundos de todas as partes do mundo e extratos sociais e, conseqüentemente, com redes experienciais e necessidades de educação igualmente específicas. Torna-se imperioso que o professor tenha consciência desta nova realidade e sustente as suas práticas por processos de diferenciação pedagógica. Para Tomlinso e Allan (2002), diferenciação pedagógica é “como uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno” (p. 14).

Na perspectiva de Guedes (2014), diferenciar o ensino fará com que o currículo se torne acessível a todos, uma vez que é preciso respeitar o ritmo de cada criança e utilizar estratégias ou mecanismos que façam sentido. Neste sentido, a pedagogia diferenciada, consiste num processo de valorizar as diferentes capacidades e competências de todos os alunos, e envolve a exigência, flexibilidade e diversidade de processos diferenciados de modo a responder as suas necessidades e garantir o seu sucesso educativo.

A diferenciação pedagógica configura-se na mudança do ritmo, nível ou tipo de instrução que o docente desenvolve de acordo com os interesses e estilos de aprendizagem de cada aluno (Heacox, 2006). Na perspectiva de Visser (1993), citado por Morgado (2003), diferenciar é “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir o currículo, uma criança, em situação de grupo e através de uma selecção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem” (p. 27).

O ensino diferenciado é um ensino que procura dar respostas às necessidades e interesses de cada aluno através da adequação do ensino, tirando o máximo aproveitamento das qualidades e potencialidades dos alunos. A diferenciação pedagógica caracteriza-se por ser: (i) um ensino rigoroso, na medida que o professor identifica as capacidades, os interesses e promove um ensino estimulante; (ii) um ensino significativo, uma vez que se centra nas aprendizagens do aluno e não em atividades que comandem as aprendizagens significativas; (iii) um ensino flexível e diverso, uma vez que é dada a oportunidade aos alunos de optarem por estratégias de aprendizagem que mais se adequam; (iv) um ensino complexo, sendo que o docente procura estimular o pensamento dos alunos e envolve-los no processo de ensino-aprendizagem (Heacox, 2006).

A diferenciação pedagógica pressupõe uma abordagem inclusiva, em que todos os alunos devem ter a mesma oportunidade de aprender no contexto de sala de aula, porém podem coabitar diferentes métodos na mesma aula, na qual as diferenças pessoais e a diversidade dos meios de aprendizagem não se tornem impedimentos (Pacheco et al., 2007). A diferenciação pedagógica está profundamente relacionada com uma conceção de escola inclusiva, mas pretende “romper [com] a indiferença às diferenças e construir as aprendizagens curriculares com todos os que frequentam a escola” (Niza, 2004, p. 66). Somente assim, através de uma diferenciação pedagógica centrada na mediação entre professor e alunos e estes entre os colegas, conseguirão pôr-se em prática os princípios da inclusão, da integração e da participação democrática (Niza, 1998; Niza, 2000).

2.2. O processo de implementação da diferenciação pedagógica

A escola não deve limitar as oportunidades para todos, mas deve apresentar uma diversidade de respostas quanto ao processo de ensino. O desenvolvimento de processos educacionais com qualidade e inclusivos, refletem-se na capacidade que a escola tem para desenvolver os processos diferenciados de trabalho (Morgado, 2003).

Em correspondência, respeitando as necessidades e diferenças dos alunos, Morgado (2003) identificou alguns elementos chave para o progresso de práticas diferenciadas. O autor evidencia a cooperação entre os docentes, a definição dos objetivos e as respetivas tarefas de aprendizagem, igualmente avaliação das competências dos alunos, organização, autonomia e os interesses e curiosidades dos alunos.

No processo de diferenciação pedagógica, não é só dispor de tarefas diferentes para cada aluno, considerando a gestão flexível e adequação de atividades a sugerir aos alunos. A forma como este trabalho é construído tem de levar a que a criança consiga compreender o processo de aprendizagem, na maioria, como um processo significativo e gratificante (Tomlinso e Allan, 2002).

Para que a diferenciação pedagógica seja implementada numa sala de aula, na perspectiva de Ferreira (2017) e de Tomlinso (2008) deve-se ter em consideração algumas alterações a nível do conteúdo, do processo e de produto. Em relação ao conteúdo, é necessário definir objetivos, preparar atividades e estabelecer uma organização de materiais através de um processo de instrução. Assim, o conteúdo destina-se ao ensino dos mesmos conceitos para toda a turma, mas ajustando o seu grau de complexidade, isto é, considerando a diversidade de cada sala de aula.

Por outro lado, o processo, é a forma como se implementam as atividades em sala de aula. Por exemplo, atividades que permitam o trabalho em grupo, que possibilitem ao aluno partilhar as tarefas ou de ideias que o façam discutir em grupo e ainda ajudar o colega numa determinada dificuldade.

Enquanto os produtos são utilizados pelos alunos para demonstrarem aquilo que aprenderam ou compreenderam, um produto pode ser por exemplo, um portefólio de trabalho, uma exposição com soluções, ou seja, compreensão e competências obtidas durante um período (Tomlinson & Allan, 2002).

2.2.1. Rotinas facilitadoras do processo de diferenciação pedagógica

Como referido anteriormente, a diferenciação pedagógica implica a utilização de estratégias que colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva de Pires (2001) “não é o que o professor ensina que é importante, mas aquilo que os alunos efectivamente aprendem e os modos diversos como o fazem, após a clarificação do que há que aprender” (p. 36).

A diferenciação pedagógica requer, uma adoção de estratégias que coloque o aluno no centro da sua aprendizagem. Tomlinson e Allan (2002) salientam que as estratégias se devem focar no interesse do grupo, em atividades e produtos diferenciados e em tarefas propostas tanto pelo professor como pelos alunos. Ferreira (2017) propõe

sessões tutoriais individuais como estratégia de diferenciação pedagógica e Heacox (2006) a flexibilização ajustada ao tempo letivo, de forma a que o docente consiga corresponder às necessidades de aprendizagem de todos os alunos. Pires (2001) refere, ainda, a diversificação de materiais de apoio, assim como das modalidades de trabalho, poderá ser individual, a pares ou em pequenos grupos, como aspetos indispensáveis para a diferenciação pedagógica. Morgado (2003) salienta a promoção de um clima de autonomia e de cooperação em sala de aula como rotinas facilitadoras deste processo. Já Gomes (2011), apoia-se no trabalho de Cadima et al (1998) e intensifica a ideia de que a diferenciação pedagógica eficaz supõe um novo modelo de organização em sala de aula, designadamente por: (i) lista de verificação e planeamento, (ii) plano individual de trabalho, (iii) mapa de registo de atividades e (iv) ficheiros de trabalho.

Neste sentido, é essencial para os processos de diferenciação que o professor considere os conhecimentos ou competências que os alunos já possuem, podendo emergir a partilha de interesses ou de ideias entre os discentes da turma (Antunes, 2016).

De forma a clarificar as atividades centradas nos alunos, pode-se englobar os materiais e os meios diversos existentes. Ferreira (2017) refere como exemplo, “a partilha de ideias e de informação com os alunos podemos utilizar informação visual, narrativas pessoais, objectos, música e poesia” (p. 33). Para além destes meios, também se pode fornecer aos alunos várias fontes de informação, como por exemplo a possibilidade de pesquisa na internet para elaborar projetos ou realizar atividades, de forma a que a crianças vivenciem diferentes abordagens na sua aprendizagem e aumentem as suas habilidades cognitivas (Ferreira, 2017).

A este respeito, Morgado (2003) identifica seis dimensões para a gestão diferenciada na sala de aula, designadamente:

- i) O planeamento, este é direcionado para o professor e para as suas planificações, onde deve desenvolver e planear a matéria e a gestão curricular;
- ii) A organização do trabalho dos alunos, na medida que o aluno é incitado a organizar-se para o seu envolvimento na aprendizagem;
- iii) O meio social, uma vez que é fundamental a interação e o relacionamento afetivo entre os colegas e entre o professor e os alunos;

- iv) A avaliação, na medida que estão envolvidos todos os processos da avaliação e regulação das aprendizagens, nomeadamente os procedimentos envolvidos;
- v) As atividades ou tarefas de aprendizagem, são referidas em todas as tarefas propostas pelo professor ao aluno ou todas as atividades elaboradas pelos alunos;
- vi) Os materiais e recursos, a utilização e gestão feita pelo professor para apoio no processo de ensino/aprendizagem.

2.3. Papel do professor

O papel do professor é relevante para refletir sobre a diferenciação pedagógica, uma vez que a sua função ou o seu papel no ensino é considerado como facilitador, na dimensão em que cria oportunidades de aprendizagem diferenciadas. O professor é quem organiza o processo de ensino/aprendizagem, principalmente na gestão e flexibilidade do tempo, das competências, dos materiais de sala de aula, na adaptação das tarefas e nas especialidades de trabalho, de forma a respeitar o ritmo e estilo das aprendizagens dos alunos e regulando a aprendizagem dos mesmos (Heacox, 2006).

Em conformidade, o professor é o profissional que diagnostica as dificuldades do aluno e para colmatá-las prescreve atividades no sentido de responder as necessidades do mesmo, estimula as aprendizagens e organiza um currículo capaz trabalhar as aprendizagens pretendidas (Tomlinso e Allan, 2002). Nestas salas de aula onde se diferencia o ensino, são os alunos que contribuem para o sucesso escolar da turma.

Na perspetiva de Heacox (2006) existem encargos fundamentais do docente no processo de diferenciação pedagógica: (i) diversificação e diferenciação das oportunidades de aprendizagem no que respeita ao processo, como os alunos aprendem, e o produto, como os alunos revelam a aquisição dos conteúdos; (ii) diversificação das especificidades de trabalho e reajustamento intencional e estratégico dos objetivos de aprendizagem; (iii) aproveitamento flexível e adequado do tempo letivo, de forma a responder às necessidades de todos os alunos e (iv) organização e recurso a materiais adequados as necessidades e interesses dos discentes.

2.4. Papel dos alunos

Neste processo, o aluno é o sujeito principal e ativo no seu processo de desenvolvimento e formação. Por esta razão é importante diferenciar o trabalho em sala de aula uma vez que os alunos são todos diferentes, por isso a organização do trabalho em sala de aula fará com que estas diferenças sejam acolhidas e vistas como potencialidades e não fragilidade (Morgado, 2003).

O processo de diferenciação pedagógica é importante, pois assegura que o aluno esteja inserido em atividades envolventes e motivadoras, mas também proporciona igualmente a aprendizagem de conhecimentos e competências necessárias para a sua formação como cidadão (Tomlinson & Allan, 2002). Deste modo, é importante que o aluno se sinta constantemente desafiado, que goste do seu trabalho e que procure ir à descoberta de novas conquistas.

O aluno, quando inserido no centro da aprendizagem, consegue compreender qual é a modalidade que funciona melhor para a aquisição de conhecimentos, pois conhece os seus gostos, os interesses e as motivações de cada área do saber. Para além disso, pode participar na planificação das aulas, escolhendo atividades mais dinâmicas ou também fazer escolhas que possibilitem aperfeiçoar a sua aprendizagem (Tomlinson & Allan, 2002).

Os alunos aprendem consoante a sua disposição para uma determinada tarefa, pelo que é necessário que as tarefas tenham um grau adequado às suas aprendizagens para permanecerem motivadoras. Se forem demasiado fáceis acabam por se tornar desmotivadoras e se forem difíceis irão provocar nos alunos frustração e insegurança (Conselho Nacional de Investigação, 1999, citação por Tomlinson & Allan, 2002).

Como resultado deste processo, espera-se que o aluno se torne independente e mais autónomo, de forma a progredir no seu trabalho ao próprio ritmo, envolvendo-se em mais dinâmicas dentro da turma e também em assuntos do quotidiano.

2.5. Competências desenvolvidas pelos alunos nos processos de diferenciação pedagógica

Do processo de diferenciação pedagógica, advêm vantagens para os alunos, tanto ao nível da aprendizagem como da inclusão.

Os processos de diferenciação pedagógica, permitem ao aluno desenvolver competências importantes. Quando o aluno tem a liberdade para escolher o que quer trabalhar, permite com que se sintam mais motivados para desenvolver uma determinada tarefa e muito mais criativos devido ao interesse pela mesma (Tomlinson & Allan, 2002). Deste modo os alunos desenvolvem competências como a autonomia, a criatividade e principalmente a sua autoestima, devido à motivação pelos temas em estudo nas diversas áreas curriculares. Melhoram ainda a sua concentração e a sua capacidade de gerir as atividades e o tempo. Desenvolvem também a quantidade e qualidade das suas produções, a linguagem, as capacidades de comunicação, de raciocínio, de cooperação e sentido crítico quando comunicam os resultados dos seus estudos aos colegas (Pinto, 2013). As práticas pedagógicas devem assim centrar-se, numa educação direcionada para as competências do aluno e no partilhar das mesmas entre a turma (Ferreira, 2017). Assim, o aluno partilha interesses, motivações e saberes, o que possibilita desenvolver a cooperação entre os colegas.

2.6. A avaliação no processo de diferenciação pedagógica

A avaliação é um procedimento que permite ao professor e ao aluno, identificar as dificuldades em determinados conteúdos específicos, assim como proceder a estratégias que permitam ultrapassar as fragilidades da melhor forma possível (Morgado, 2003).

A avaliação não consiste numa classificação ou numa penalização, mas constitui-se numa forma de ajudar o aluno e o professor a compreender melhor a aprendizagem, na forma de ir ao encontro e responder às necessidades educativas do aluno (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Neste processo, a avaliação pode assumir uma vertente diagnóstica ou formativa. A avaliação diagnóstica permite que o professor tenha um conhecimento sobre o aluno, possibilita conhecer os saberes dos alunos, ajudando-o a tomar decisões sobre as aprendizagens, respondendo às necessidades específicas de cada um (Ferreira, 2017). Deste modo o professor conseguirá identificar as fragilidades e potencialidades da turma, facilitando a organização dos objetivos ou das estratégias de intervenção para responder às especificidades de cada um.

No que diz respeito à avaliação formativa, esta assume um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que acompanha todo o processo do aluno. A avaliação formativa consiste na regulação dos processos educativos de cada aluno, sendo capaz de ajudá-lo a tomar consciência das suas dificuldades e motivações. Nesta avaliação contemplam-se processos de autoavaliação e de avaliação cooperada. A autoavaliação permite que o aluno reflita sobre as suas dificuldades e os seus progressos, dispondo de estratégias para ultrapassar as suas fragilidades (Morgado, 2003).

Em suma, apesar das tarefas serem diferenciadas para os alunos, a avaliação continua a ser um processo justo, pois os percursos de cada um foram diferentes, assim como os critérios de avaliação serão diferenciados. Apesar de as estratégias de ensino serem adequadas, isto não quer dizer que sejam mais fáceis. É importante que o aluno consiga adquirir as aprendizagens essenciais (Ferreira, 2017).

2.7. Constrangimentos ao desenvolvimento do processo de diferenciação pedagógica

Devido à diversidade e heterogeneidade nas turmas, o professor sente cada vez mais a necessidade de diferenciar o ensino-aprendizagem das suas aulas, porém neste processo podem emergir alguns constrangimentos.

A este respeito Pires (2001) e Heacox (2006) identificaram algumas condicionantes na implementação de processos de diferenciação pedagógica. São eles designadamente: (i) a dimensão do currículo, levando a necessidade de diferenciar diversos conteúdos e competências; (ii) as instruções quer a nível nacional ou até impostas pelas instituições escolares, comparativamente aos conteúdos e competências que todos os alunos devem adquirir; (iii) a inexistência ou escassez de recursos ou materiais; (iv) o tempo dedicado pelo professor para diferenciar o ensino, uma vez que o mesmo detém outras funções para além desta, este procedimento leva a um trabalho adicional; (v) a necessidade de explicar aos alunos o trabalho desenvolvido em sala de aula, uma vez que o trabalho é diferenciado pode levar a que o aluno se sinta injustiçado ao comparar o seu trabalho com outros colegas; (vi) também a necessidade de explicar aos pais o trabalho diferenciado, pois estes podem ficar preocupados devido ao trabalho ser diferente e não

igual a todos os alunos; (vii) a avaliação, uma vez que os alunos realizam um trabalho diferenciado, logo os critérios terão de ser diferentes; (viii) o aumento de alunos por turma, dificulta o trabalho exercido pelo professor, pois não facilita os processos de diferenciação pedagógica.

Em suma, o professor deverá dedicar mais do seu tempo para poder diferenciar o ensino e encarar algumas dificuldades devido as orientações homogêneas feitas pelas entidades superiores ou devido à extensão do currículo.

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' |

No presente capítulo apresentamos a metodologia que sustenta o estudo. Neste sentido, será apresentada primeiramente a problemática, as questões e os objetivos do estudo, seguidamente as técnicas de recolha e análise de dados. Por fim, será realizada a caracterização da amostra e os princípios éticos usados no processo de investigação.

3.1. Problemática e questões do estudo

Presentemente, nas escolas a multiplicidade de alunos leva-nos a consciencializar para a tomada de decisões e reflexões sobre o ensino. Na perspetiva de Tomlinson & Allan (2002) “todos estes alunos têm o direito de esperar professores interessados que estejam dispostos a aceitar os estudantes tal como eles são, conduzindo-os ao longo de percursos de aprendizagem, o mais longe e o mais rápido possível” (p. 12).

Seguramente que nem todas as escolas e professores estão preparadas para as exigências dos alunos que as habitam. O professor poderá sentir algumas vezes a falta de apoio, de diretivas escolares e sentir insuficiente preparação para implementar a diferenciação pedagógica na sala de aula. Em conformidade, sentirá a necessidade de aplicar o ensino diferenciado na sua turma e poderá não conseguir assegurar o sucesso escolar de cada indivíduo.

A problematização do tema conduz às seguintes questões: (i) O que é a diferenciação pedagógica? (ii) O que caracteriza as práticas pedagógicas? (iii) Quais as práticas facilitadoras dos processos de diferenciação pedagógica? (iv) Quais as conceções na implementação de práticas de diferenciação pedagógica? (v) Poderá haver relação entre as conceções apresentadas pelos professores e as práticas de diferenciação pedagógica?

3.1.1. Objetivos específicos

Em analogia com as questões problema anteriores apresentadas, identificaram-se os seguintes objetivos específicos que nortearão o desenvolvimento deste estudo: (i) Descrever o conceito de diferenciação pedagógica de um grupo de professores do 1.º CEB; (ii) Caracterizar as práticas de diferenciação pedagógicas utilizadas por esses professores; (iii) Descrever as práticas facilitadoras dos processos de diferenciação

pedagógica e (iv) Identificar constrangimentos à implementação de práticas de diferenciação pedagógica.

3.1.2. Natureza do estudo

Considerando, o objeto de estudo e o modo como se configurou a recolha de dados, este é um estudo de natureza quantitativa e qualitativa. Quando integrados métodos qualitativos e quantitativos num único estudo, com o objetivo de obter uma compreensão mais ampla do fenómeno em estudo, designa-se por uma investigação por método misto. Num estudo de natureza misto, o investigador recolhe e analisa dados quantitativos e qualitativos. O design do estudo é um estudo de caso. Para Yin (2010), o estudo de caso consiste numa investigação empírica que “investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes” (p. 27). Assim, a finalidade do estudo de caso é permitir uma análise pormenorizada, com base nos métodos qualitativos e quantitativas, que facilite a recolha de diversa informação.

3.1.3. Métodos e Técnicas de recolha de dados

No que diz respeito às técnicas de recolha de dados, privilegiou-se o inquérito por questionário, com respostas abertas e respostas fechadas (cf. Anexo D). Esta técnica de recolha de dados possibilitou ainda a recolha de dados de caracterização dos sujeitos do estudo (Coutinho, 2019).

O questionário concebido para a recolha de dados sobre a diferenciação pedagógica, encontra-se organizado em três partes distintas. A primeira parte é alusiva à caracterização dos sujeitos, a segunda à recolha de dados relativos às concepções dos sujeitos relativas aos processos de diferenciação pedagógica e a última parte referente às práticas de diferenciação pedagógica dos professores inquiridos (cf. Anexo E).

As perguntas fechadas foram respondidas com recurso a uma escala de Likert. Para o efeito, os sujeitos selecionaram o nível de concordância com a afirmação: 1 discordo totalmente; 2 discordo parcialmente; 3 indeciso; 4 concordo parcialmente e 5 concordo totalmente. Na terceira parte do questionário, constituída por 19 afirmações recorre-se a uma escala de frequência, com o intuito dos inquiridos identificarem o grau

de frequência com que implementam as práticas de ensino diferenciado, assinalando com: 1 nunca; 2 raramente; 3 às vezes; 4 muitas vezes e 5 sempre. As perguntas de resposta aberta tiveram como finalidade aceder de modo mais pormenorizado às perspetivas dos sujeitos sobre o objeto de estudo.

A conceção deste questionário foi baseado nos estudos de Silva (2017) e Gonçalves (2019).

Importa ainda referir que a modalidade escolhida para administração do inquérito por questionário foi a modalidade online. A este respeito, Vaz et al (s.d.) é de opinião “o questionário online não exige conhecimentos técnicos profundos e as ferramentas disponíveis, muitas delas gratuitas, apresentam grande maleabilidade” (p. 2).

A recolha dos dados foi realizada entre os dias 2 de maio e 14 de junho de 2021.

3.1.4. Técnicas de análise de dados

Para uma investigação quantitativa e qualitativa é necessário recorrer-se a um tipo de análise de acordo com os objetivos e com o instrumento de recolha dos dados (Sousa & Batista, 2014). De acordo com a natureza de estudo, recorreremos a dois métodos distintos (quantitativo e qualitativo). Neste sentido, os métodos de análise de dados e informações dispõem de duas categorias, nomeadamente, a análise estatística e a análise de conteúdo.

Para a recolha de dados, recorreu-se à plataforma Google Forms, onde foi elaborado de um questionário concebido para acolher os dados a respeito das conceções da diferenciação pedagógica, com questões maioritariamente fechadas (cf. Anexo D).

Em correspondência, os dados de natureza quantitativa, foram analisados com recurso a estatística sustentado na identificação de percentagens nas dimensões/indicadores do objeto de estudo, através do *software Microsoft Excel*. Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2005) a “estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição de resultados”, neste sentido configura-se a importância de recorrer a softwares que permitem analisar os dados recolhidos com mais precisão.

Os dados de natureza qualitativa foram tratados com recurso a análise de conteúdo de acordo com os pressupostos sugeridos por Menezes et al. (2017). A análise de

conteúdo é fundamental na medida em que possibilita verificar “inteligibilidade aos factos e aos fenómenos sociais e humanos” (Esteves, 2006, p. 106). Neste sentido, é uma técnica que permite ao investigador compreender determinado fenómeno a partir do que os participantes da investigação lhe declaram no seu questionário, ou também através de documentos teóricos escritos. Após a recolha do questionário inquerido, “executa-se o tratamento categorial dos dados e propõe-se as inferências e interpretações, a partir da triangulação dos dados provenientes das diversas fontes e da sua análise comparada” (Menezes et al., 2017).

3.2. Caracterização da amostra

Participaram neste estudo, 120 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Destes, 108 eram do género feminino e 12 do género masculino (cf. Anexo F), com idades compreendidas entre os 24 e os 63 anos (cf. Anexo G). Deste universo, 29 dos sujeitos seguem os princípios orientadores propostos pelo modelo pedagógico do MEM.

No que respeita às habilitações académicas, 77% dos docentes eram licenciados, 17% mestres, 5% bacharéis e 1% doutoramento (cf. Anexo H). Dos inquiridos, 79% lecionam numa instituição de ensino pública e 21% numa instituição de ensino privada (cf. Anexo I).

No que se refere aos anos de experiência profissional 8% dos docentes, dispunha de 23 a 25 anos de prática (cf. Anexo J). Os docentes inquiridos lecionam em vários distritos do país, embora com destaque no distrito de Lisboa capital do país (cf. Anexo K).

3.3. Princípios éticos do processo de investigação

Durante a realização da investigação, foram adotados princípios éticos e deontológicos de acordo com o previsto na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, com o objetivo de proteger a identidade de cada participante (Batista, 2014).

Foram eles designadamente: (i) O dever de informar os participantes, relativamente aos objetivos de investigação; (ii) Assegurar o anonimato e a

confidencialidade de todos os participantes, respeitando a privacidade; (iii) A divulgação dos resultados, uma vez que os inquiridos têm o direito de serem informados sobre todo o processo e divulgação de resultados e (iv) A possibilidade de desistência na participação no estudo.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo será apresentada a análise dos dados recolhidos. Primeiramente será concebida uma breve apresentação e discussão dos resultados do estudo, com mobilização do quadro concetual. Os resultados serão apresentados como forma de resposta aos objetivos específicos do estudo.

4.1. Concepções dos professores do 1.º sobre os processos de diferenciação pedagógica

De modo a categorizar as concepções dos professores do 1.º CEB sobre os processos de diferenciação pedagógica, realizámos uma divisão da temática em duas vertentes: (i) definição de diferenciação pedagógica e (ii) práticas facilitadoras dos processos de diferenciação pedagógica e (iii) constrangimentos à implementação de práticas de diferenciação pedagógica.

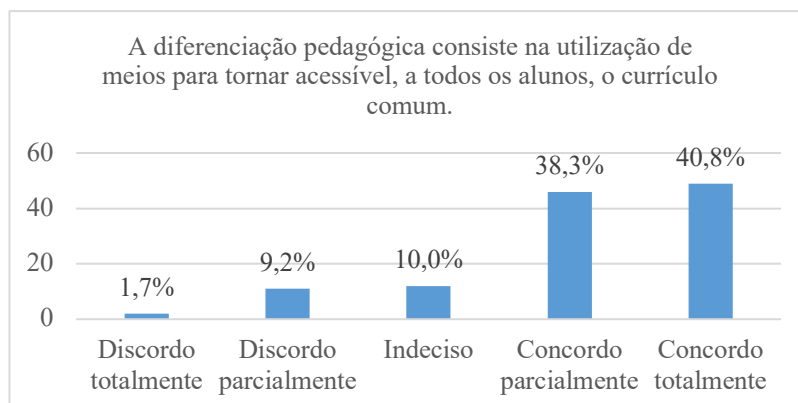
4.1.1. Definição de diferenciação pedagógica

Apresentaremos a análise destes dados expondo alguns dos principais indicadores constantes do inquérito por questionário. Estes são em itálico para que se sobressaiam do texto e auxiliem o leitor.

A análise dos dados expresso na figura 1, permite observar que 40,8% dos sujeitos entende afirmação – a diferenciação pedagógica como a utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum (n=49).

Figura 1

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



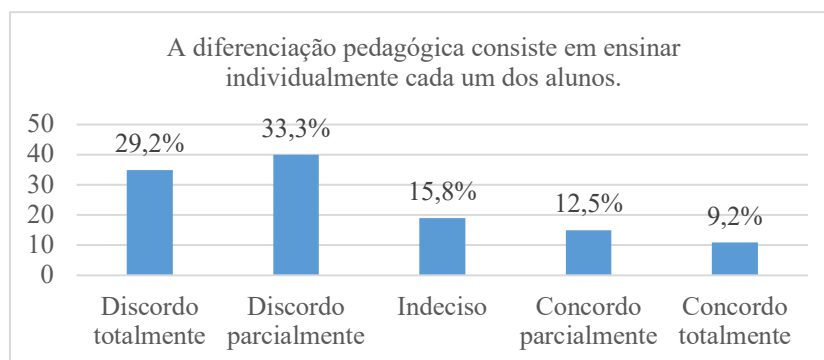
Não obstante, 38,3% destes sujeitos, são parcialmente favoráveis a esta afirmação (n=46). Pelo seu lado, 10% da amostra parecem indecisos e com dificuldades em tecer considerações sobre o assunto (n=12).

No nosso entender esta dificuldade parece-nos estranha, assim como, a exígua percentagem dos professores que concordam com esta afirmação, uma vez que há décadas que as orientações de política educativa para o ensino básico, consideram a necessidade do acesso e sucesso de todos os alunos à escolaridade obrigatória. Do mesmo modo o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, dá indicações de um conjunto de competências que urge serem trabalhadas e desenvolvidas nas escolas no sentido de os preparar para a vida profissional.

Quando confrontados com a afirmação – *a diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos* – do total dos sujeitos inquiridos, 33,3% discorda parcialmente (n=40); 29,2% discorda totalmente (n=35); 15,8% estão indecisos (n=19) e 9,2% concorda totalmente (n=11), como é observável na figura 2.

Figura 2

A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos.

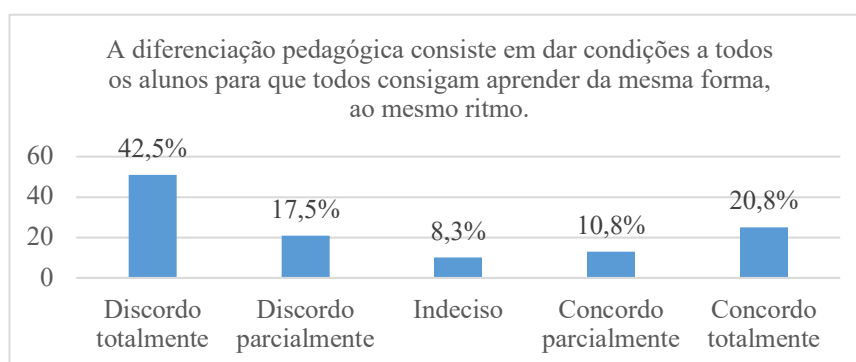


É lamentável que de um universo de 120 professores, apenas 29,2% dos sujeitos inquiridos discorde totalmente desta afirmação, ou seja, revele algum conhecimento sobre a definição do conceito de diferenciação pedagógica. De acordo com Pires (2001), o ensino diferenciado não se confunde com o ensino individualizado. Configura-se em adequar as estratégias de ensino-aprendizagem tendo em conta as características, necessidades e interesses de cada aluno e ajudar o professor a “abordar e a gerir melhor a variedade de necessidades educacionais na sala de aula” (Heacox, 2006, p. 6).

No que respeita à afirmação – a diferenciação pedagógica consiste em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo – 42,5% dos sujeitos discordam totalmente com a ideia (n=51), como observamos na figura 3.

Figura 3

A diferenciação pedagógica consiste em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo.

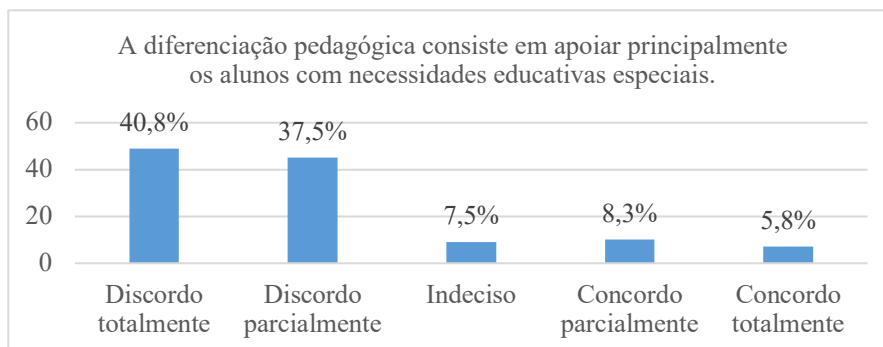


Não obstante, 20,8% destes docentes concordam totalmente com esta afirmação (n=25). Concordar com esta afirmação significa considerar que o professor deve organizar os processos de ensino, no sentido de trabalhar com todos os alunos da mesma maneira e ao mesmo ritmo. Esta condição não tem em linha de conta as necessidades específicas dos alunos, pois um ensino igual para todos despreza completamente as diferenças individuais como também o ritmo de trabalho de cada indivíduo (Niza, 2015).

Quando confrontados com a seguinte afirmação – *a diferenciação pedagógica do ensino consiste em apoiar, principalmente, os alunos com necessidades educativas especiais* – 40,8% discordam totalmente (n=49). Pelo seu lado 37,5% discorda parcialmente (n=45), 5,8% dos sujeitos concordam parcialmente com esta afirmação (n=7). A título de exemplo, observe-se, na figura 4, o gráfico correspondente.

Figura 4

A diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais.

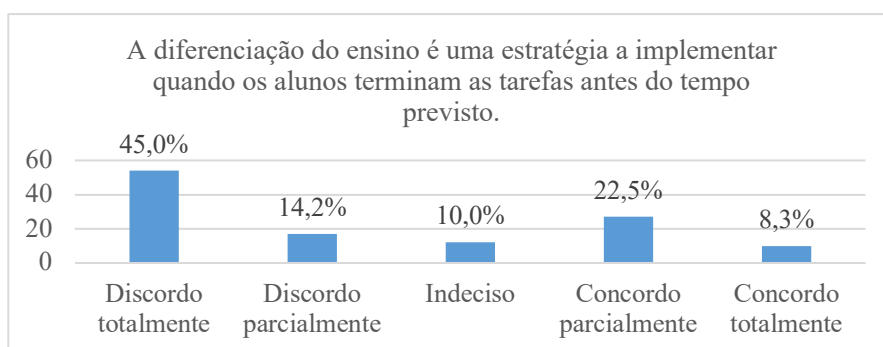


Mais uma vez a percentagem de sujeitos que discorda aproxima-se da concepção correta de diferenciação pedagógica. Não obstante 5,8% dos sujeitos defende concepções em linha oposição ao conceito de diferenciação pedagógica. Um ensino diferenciado destina-se a todos os alunos, independentemente dos problemas de aprendizagem que possam deter. Nesse sentido, Rocha (2016) defende uma escola justa, democrática e inclusiva.

A opinião dos sujeitos sobre a afirmação – *a diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto* – é a seguinte: 45% discorda totalmente (n=54); 22,5% concorda parcialmente (n=27) e 8,3% concorda totalmente (n=10). A figura 5, é apresentado o gráfico referente à afirmação.

Figura 5

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



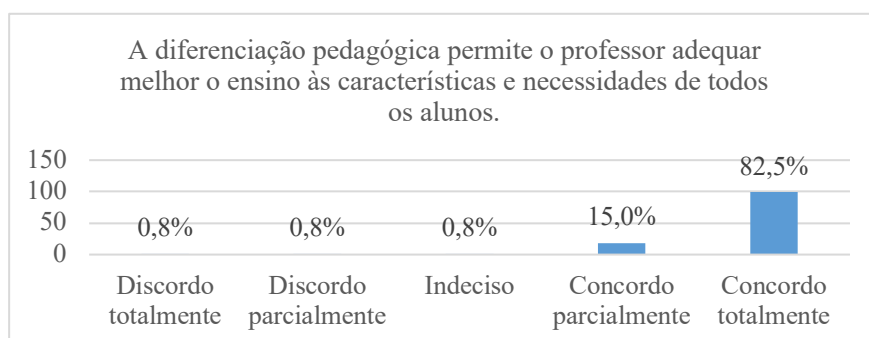
As respostas dos inquiridos continuam em linha de concordância com as observações que temos vindo a fazer, ou seja, grande parte dos sujeitos revela concepções próximas do definido pelos autores do quadro teórico sobre a diferenciação pedagógica.

79,2% dos sujeitos concordam totalmente que – *a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar* – (n=95). A elevada concordância das respostas dos sujeitos sobre esta afirmação deve-se ao facto de se encontrar formulada de modo muito abrangente.

No entanto, 82,5% dos inquiridos também reconhece que – a diferenciação pedagógica permite ao professor adequar melhor o ensino às características e necessidades de todos os alunos – (n=99), como se pode observar na figura 6.

Figura 6

A diferenciação pedagógica permite o professor adequar melhor o ensino às características e necessidades de todos os alunos.



Confessamos a nossa surpresa à resposta dos sujeitos a esta afirmação, uma vez que podem ter considerado “todos os alunos” numa perspetiva global e não todos mas considerando as suas necessidades individuais, interesses e ritmos de aprendizagem.

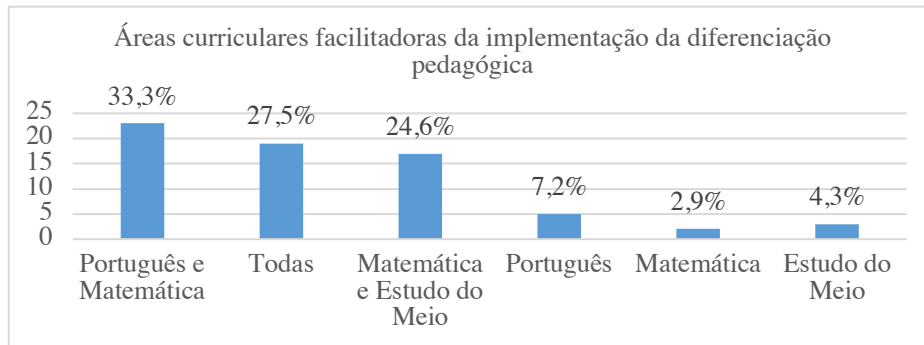
Com estas opiniões e estamos certas que provavelmente as questões não estariam bem formuladas criando alguns equívocos e não permitindo tirar conclusões fidedignas.

Em relação às – *áreas curriculares facilitadoras da implementação da diferenciação pedagógica* – 33,3% dos sujeitos considera, principalmente as áreas de Português e Matemática (n=23), enquanto que 27,5% dos inquiridos considera importante que se pratique o ensino diferenciado em todas as áreas curriculares (n=19); 24,5% acredita ser as áreas curriculares de Matemática e Estudo do Meio (n=17) e 4,3 %

considera a componente curricular de Estudo do meio (n=3), como observamos na figura 7.

Figura 7

Áreas curriculares facilitadoras da implementação da diferenciação pedagógica.

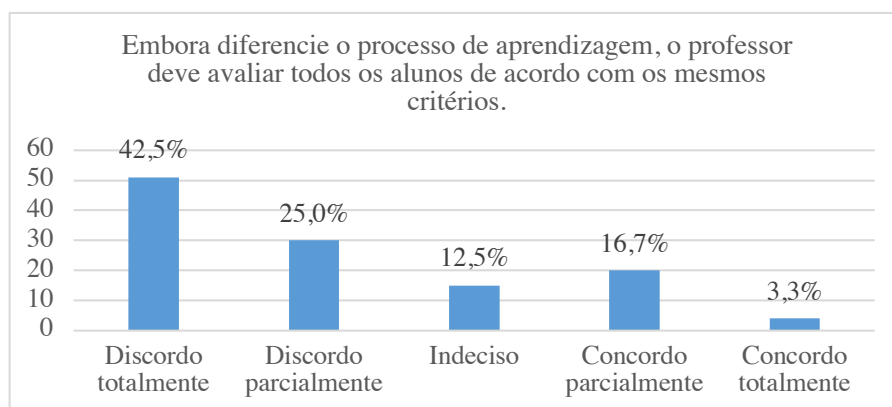


Vê-se assim reforçada uma concepção de acordo com os processos de diferenciação pedagógica, por parte dos docentes, quando se constata que 72,3% dos sujeitos, implementam práticas de diferenciação em apenas áreas específicas do currículo e apenas 27,5% aplica as práticas em todas as áreas.

42,5% sujeitos demonstrou total discordância com a afirmação – embora se diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios – (n=51), observando a figura 8.

Figura 8

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



A este respeito, Tomlinson (2008), defende que, se numa sala de aula os alunos trabalham, muitas das vezes, em ritmos diferentes, neste sentido também devem ser avaliados de forma diferente e de acordo com objetivos de aprendizagem diferentes.

4.1.2. Práticas facilitadores dos processos de diferenciação pedagógica

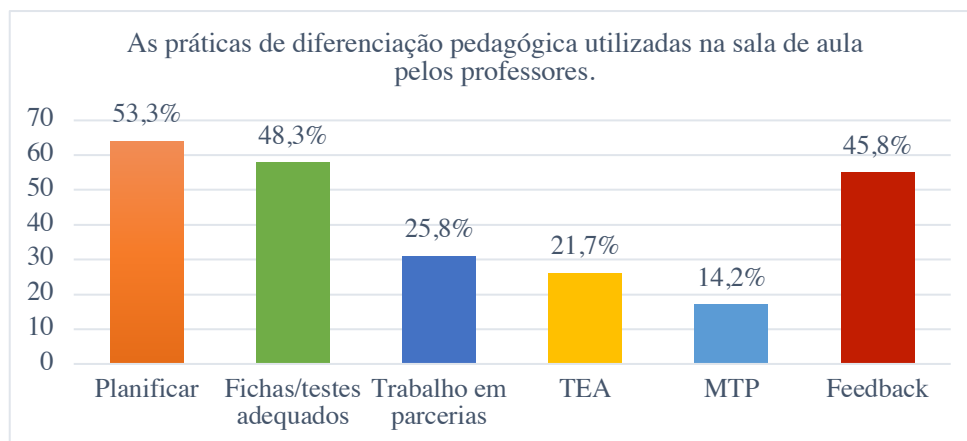
A análise dos dados permitiu identificar de forma explícita – *as práticas de diferenciação pedagógica utilizadas na sala de aula pelos professores*. São elas designadamente:

- Planificar os processos de aprendizagem tendo em conta as características dos alunos (53,3%);
- Disponibilizar fichas de trabalho e testes adequados as necessidades dos alunos (48,3%);
- Implementação do trabalho em parcerias (25,8%);
- Implementação do Tempo de Estudo Autónomo (21,7%);
- Implementação Metodologia de Trabalho por Projetos (14,2%);
- Implementação de feedback aos alunos (45,8).

Na figura 9, é apresentado um gráfico com as várias práticas implementadas pelos docentes. Desta forma, podemos verificar que a prática mais implementada com 53,3% dos sujeitos é – *planificar os processos de aprendizagem tendo em conta as características dos alunos* (n=64).

Figura 9

As práticas de diferenciação pedagógica utilizadas na sala de aula pelos professores.



No que diz respeito à planificação, os professores demonstram respeitar a diversidade existente dentro da sala de aula e “é importante que este planeamento diferenciado parta dos conhecimentos/competências que as crianças já possuem, através de uma partilha de ideias e interesses entre a criança” (Antunes, 2016, p. 41).

Os sujeitos inquiridos parecem cientes de que a diferenciação pedagógica permite que o processo de ensino-aprendizagem se adapte às características dos alunos, valorizam a sua individualidade. Na perspetiva de Carvalho (2018) “aceitar o desafio da diferenciação implica que o professor reconheça que o ponto de partida dos alunos não é idêntico e que só é possível promover a igualdade de acesso ao sucesso se disponibilizarem caminhos diferenciados” (p. 63).

As práticas enunciadas remetem-nos em termos gerais, para processos de aprendizagem cooperativa. Esta por sua vez, estimula a retenção da informação aprendida; melhora a autoestima do aluno; promove o desenvolvimento de competências sociais; melhora a gestão de conflitos; fomenta o respeito pelas diferentes opiniões e empatia, e por último, desenvolve o sentido crítico e estimula a motivação intrínseca (Silva & Pereira 2019).

No que respeita ao TEA, os professores mencionam ser o tempo de “adequação de tarefas, apoio individualizado, feedback, estudo autónomo” ou “plano individual de trabalho, apoio individualizado e diversificação de estratégias de apresentação de conteúdos”. O TEA configura-se, uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, ou seja, é “uma estrutura de suporte às aprendizagens” (Serralha, 2007, p. 174). Este é um momento de excelência de operacionalização da Pedagogia Diferenciada (Pinto & Gomes, 2013). Em suma, o TEA é, uma rotina de aprendizagem intrinsecamente diferenciada, sendo que se pretende que cada aluno trabalhe de acordo com as suas características pessoais, as aprendizagens prévias, os interesses, as motivações e principalmente de acordo com as suas dificuldades, promovendo o seu desenvolvimento para obter o sucesso escolar (Pinto & Gomes, 2013).

A metodologia de trabalho por projeto permite ao aluno aprender aprazivelmente e em pequeno grupo. Nestes momentos, os alunos ajudam-se mutuamente, ensinado

conteúdos do currículo ou de áreas temáticas do interesse pessoal ou comum (Pinto & Gomes, 2013).

Por último, uma das estratégias de diferenciação pedagógica do processo de ensino-aprendizagem é a importância do feedback sobre as atividades/tarefas propostas aos alunos. O fornecimento de um feedback é importante para que o aluno se sinta apoiado e orientado, o “feedback deve ser dado no tempo certo, indicar os resultados das aprendizagens, ser específico e motivar para a utilização de estratégias de aprendizagem adequadas e promotoras de desenvolvimento de abordagens ao estudo profundas e com significado.” (Ferreira, 2017, p. 29).

4.1.4. Constrangimentos à implementação de práticas de diferenciação pedagógica

No que diz respeito aos aspetos que condicionam a implementação de práticas de diferenciação pedagógica, os sujeitos do estudo são de opinião, nomeadamente:

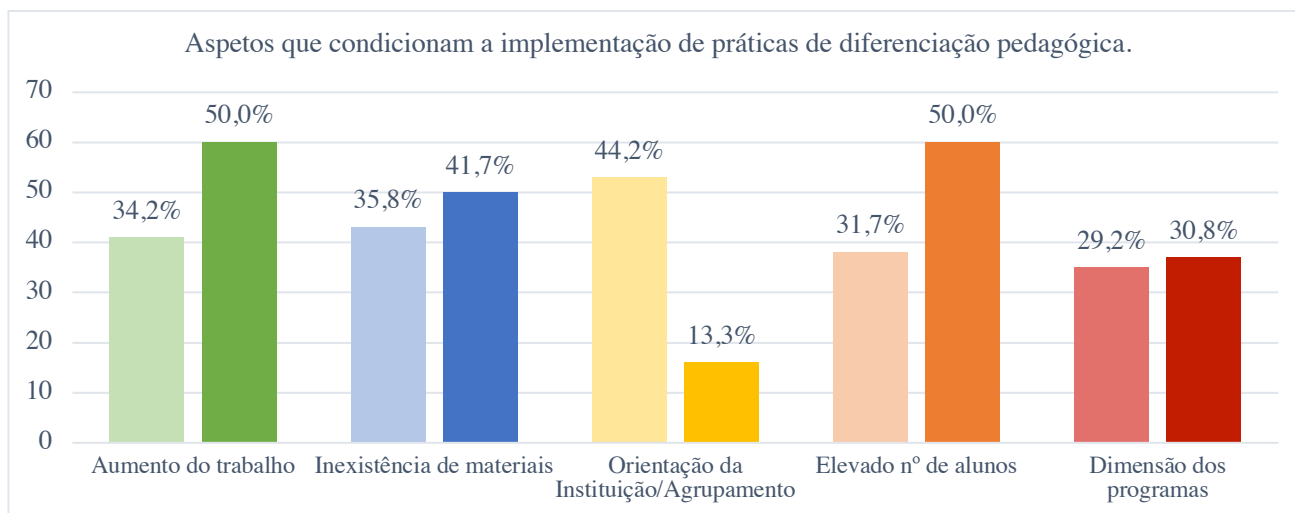
- A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente (50%);
- A inexistência de materiais didáticos pode dificultar as práticas de diferenciação pedagógica (41,7%);
- As orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica (13,3%);
- O elevado número de alunos da turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica (50%);
- A dimensão dos programas pode impossibilitar a implementação de práticas de diferenciação pedagógica (30,8%);

De acordo com a figura 10, a cor mais clara representa a frequência – às vezes – e a cor mais forte representa a frequência – muitas vezes.

Os professores consideram haver alguns constrangimentos a esta prática, nomeadamente: o aumento do trabalho do docente, a inexistência de materiais didáticos e o elevado número de alunos da turma.

Figura 10

Aspetos que condicionam a implementação de práticas de diferenciação pedagógica.



■ Às vezes ■ Às vezes ■ Às vezes ■ Às vezes ■ Às vezes
■ Muitas vezes ■ Muitas vezes ■ Muitas vezes ■ Muitas vezes ■ Muitas vezes

São aspetos que, no entender dos professores, podem influenciar as práticas de diferenciação pedagógica. Neste sentido, observa-se que estas práticas estão ainda distantes daquelas que são preconizadas de acordo com as efetivas práticas de diferenciação pedagógica. Assim, 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).

5. CONCLUSÕES DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

Após a apresentação e discussão dos resultados, importa analisá-los reflexivamente com base nos objetivos específicos do estudo.

Concluiu-se que é claro para os inquiridos em que consiste o processo de diferenciação pedagógica, e qual a sua finalidade e pertinência, sendo que a análise dos resultados obtidos no questionário por inquérito evidenciam coerência nas respostas dadas pelos sujeitos. Tal circunstância pode ser justificada pelo facto da ação pedagógica de uma parte dos docentes inquiridos assentarem nos princípios orientadores do modelo pedagógico do MEM. Para Niza (2002), os professores procuram estabelecer uma relação pedagógica com base na efetividade e “procuram desenvolver nas crianças o espírito de entreajuda e cooperação, assim como a autonomia e responsabilização, baseados num vínculo de confiança e respeito entre eles e o docente” (p. 193).

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico, o conceito de diferenciação pedagógica, evidencia-se o facto dos inquiridos discordarem totalmente com a afirmação – *a diferenciação pedagógica consiste em dar condições a todos os alunos para que todos consigam aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo* – porém ainda houve muitos sujeitos que concordaram totalmente com a frase. Conclui-se, portanto, que as práticas de diferenciação pedagógica estão um pouco divergentes das preconizadas, nos referenciais teóricos, como sendo práticas efetivas de diferenciação pedagógica.

Verifica-se igualmente que, em relação à avaliação, os professores parecem “avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios”. Apesar de haver sempre uma percentagem constante de professores que utilizam práticas de diferenciação pedagógica, ainda existem professores indecisos ou que desconhecem estas práticas. Deste modo, os professores estão a dificultar o desenvolvimento e as capacidades metacognitivas dos alunos ao desmotivá-los nos seus processos de aprendizagem. Na perspetiva de Rocha (2016) é importante que os professores organizem atividades diversificadas e interações que possibilitem “que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações pedagógicas significativas para si e adequadas às suas características” (p. 26).

No que diz respeito aos constrangimentos nos processos de diferenciação pedagógica, os docentes nomearam os seguintes: (i) a inexistência de materiais didáticos; (ii) as orientações da instituição/agrupamento; (iii) o elevado número de alunos por turma

e (iv) a dimensão dos programas. Estes são os aspetos que podem condicionar a implementação do trabalho diferenciado em sala de aula, pelos professores inquiridos. Os constrangimentos indicados vão ao encontro dos apontados por Ferreira (2017).

Em suma, pode-se concluir que praticamente metade dos inquiridos se encontram próximos das práticas evidenciadas nos referenciais teóricos e nos estudos realizados como práticas conducentes a uma eficaz diferenciação pedagógica. Contudo, ainda existem muitos professores que estão indecisos e que parecem desconhecer em absoluto os processos de diferenciação pedagógica.

Há ainda um longo caminho a percorrer no sentido de mudança das práticas dos docentes, para que o sucesso educativo dos alunos se torne realidade.

Apresentar-se-á em seguida, os constrangimentos e limitações do estudo, assim como sugestões para investigações futuras.

Identificou-se como limitação do estudo o reduzido número de sujeitos da amostra dos docentes de 1.º CEB que nele participaram e, conseqüentemente, o facto de o estudo não ser representativo da população em análise.

Conseqüentemente, foi identificada outra limitação que diz respeito à escassez de literatura sobre a problemática da diferenciação pedagógica e aos raros estudos realizados também neste âmbito. Advém ainda, como limitação, a reduzida experiência na área de investigação, principalmente ao nível da construção de instrumentos de recolha de dados, mais especificamente o questionário por inquérito.

Por último, o facto de o questionário ser maioritariamente de questões fechadas pode ser considerado como um constrangimento às respostas dos inquiridos e à análise dos dados, sendo que em algumas questões, não foi possível efetuar a comparação entre os dados obtidos. No entanto, poderia ter sido interessante, no sentido de aprofundar os dados do estudo, a possibilidade de observar algumas práticas dos docentes inquiridos.

Salienta-se para estudos futuros, a pertinência de se conceberem instrumentos de recolha de dados mais flexíveis e abertos no sentido de acedermos melhor às perspetivas dos sujeitos. Do mesmo modo, seria, igualmente, pertinente realizar o mesmo estudo incluindo na amostra de professores do 2.º CEB.

REFLEXÃO FINAL

| " | | " |

Terminada toda a experiência da PES II e elaborado o relatório final, importa refletir sobre todo o trabalho desenvolvido, e as aprendizagens realizadas e a experiência em si. Com base na reflexão, considera-se que a prática de ensino supervisionada se caracterize como um momento fundamental para o desenvolvimento das competências da futura professora, mobilizando para a ação muitas das aprendizagens realizadas nas unidades curriculares do curso.

Um dos maiores contributos da prática 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 defende Lopes e Silva (2011).

A prática no 2.º CEB, foi desenvolvida em duas turmas com alunos com características muito semelhantes. A forma como se lecionava numa turma acabava por ser igual na outra turma, porém com o ensino a distância foi exigida uma adaptabilidade diária maior, de forma a desenvolver competências mais específicas devido a esta modalidade, para que todos conseguissem acompanhar todos os dias as aulas online.

Em relação aos processos de diferenciação pedagógica no 2.º CEB, não foi muito valorizada nem perceptível devido à modalidade de ensino a distância. Este ensino via online dificultou o acompanhamento dos alunos que possuíam dificuldades de aprendizagem, sendo estes muito pouco auxiliados pelos professores. Por essa razão considerou-se realizar este estudo apenas com professores do 1.º CEB, onde durante a prática supervisionada, se pudesse observar as práticas realizadas pela OC e concretizar o estudo com melhor perceção.

Apesar de todos os constrangimentos, considera-se que a prática no 2.º CEB foi muito enriquecedora, na medida em que a investigadora teve que se reinventar como profissional, procurando e testando recursos digitais que permitissem aos alunos apreender os conteúdos programáticos.

No que diz respeito à prática de 1.º CEB, foi possível observar minuciosamente a forma com OC lidava com os diferentes ritmos de aprendizagem e quais as estratégias que colocava em vigor para auxiliar a aprendizagem dos alunos. Durante as semanas de intervenção deste estudo, foi concedida total liberdade e autonomia para realizar atividades por mim planeadas.

Nas práticas desenvolvidas, a investigadora teve sempre em conta o desenvolvimento dos alunos e a sua individualidade, considerando ter-se focado em toda a turma e não especificamente em alguns alunos, pois todos os alunos “têm o direito de esperar professores interessados que estejam dispostos a aceitar os estudantes tal como eles são, conduzindo-os ao longo de percursos de aprendizagem” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 12). A capacidade de planificação também foi aperfeiçoada ao longo da prática, na medida em que observando os grupos pôde-se verificar as suas motivações, capacidades, dificuldades e a partir daí adequar as atividades em prol deste conhecimento.

A dimensão investigativa também se tornou uma mais valia para o percurso enquanto profissional, pois surgiu de diversas questões que desencadearam a problemática estudada, estando esta diretamente relacionada com a aprendizagem e com a diferenciação pedagógica. Com este estudo a investigadora pôde aperfeiçoar as conceções e práticas dos docentes sobre os processos de diferenciação pedagógica; como os docentes descrevem o conceito de diferenciação pedagógica; como caracterizam as práticas de diferenciação pedagógica; como descrevem as práticas facilitadoras dos processos de diferenciação pedagógica e a identificação dos constrangimentos na implementação de práticas de diferenciação pedagógica.

Considera-se que esta investigação foi difícil de se realizar uma vez que existia pouca informação sobre o tema. Deste modo, a investigadora tentou focar-se nas questões que considera mais pertinentes para serem investigadas. Por outro lado, permitiu-me ganhar consciência sobre a importância da implementação de práticas de diferenciação pedagógica e das dificuldades existentes na sua concretização. Além disso esta investigação permitiu-me ganhar experiência na construção de instrumentos de recolha de dados e posteriormente na análise de dados. Salienta-se que as conclusões do estudo, foram um grande contributo para a valorização da importância da diferenciação pedagógica.

Relativamente aos aspetos mais significantes da prática, considera-se que a responsabilidade, o empenho, a busca pelo rigor, e o facto de estar sempre disposta a cooperar, foram pontos fortes do trabalho desenvolvido. Considera-se, igualmente, que o respeito pelos alunos e a comunicação com eles tenham constituído pontes fortes de atuação.

Um dos aspetos a melhorar no futuro, da profissão docente, é a gestão do tempo. Esta é uma das grandes dificuldades, e um dos grandes desafios, do professor, no entanto, é através do erro que se pode evoluir e aceitá-lo como aprendizagem para o nosso crescimento profissional.

De modo a concluir, pode-se afirmar que todo este percurso formativo foi fulcral para o conhecimento da organização e do funcionamento da escola do 1.º CEB, bem como para uma reflexão sobre as mudanças a trabalhar nas práticas educativas dos professores, de modo a potenciar uma maior qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' '

- Antunes, L. (2016). Qual o papel da pedagogia diferenciada no desenvolvimento de aprendizagens significativas em crianças do contexto Pré-escolar? Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/1513>
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-Hill.
- Baptista, I. (2014). Carta Ética. SPCE. <http://www.space.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
Consultado em <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Cadima, A. et al. (1998). Diferenciação Pedagógica No Ensino Básico. Vol. 7, Col. Desenvolvimento Curricular na Educação Básica. Lisboa: IIE.
- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.) *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma Pedagogia Diferenciada em Contexto de Sala de Aula – Teoria, Práticas e Desafios*. Lisboa; Coisas de Ler Edições.
- Fortin, M., Filion, J. (2006). Fundamentos e etapas do processo de investigação. Lusodidacta.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gomes, M. H. (2011). A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola Para Todos Conceitos, Estratégias e Práticas. Universidade Aberta. Consultado a 13 de junho de 2021 em https://www.researchgate.net/publication/301303039_A_Pedagogia_Diferenciada_na_Construcao_da_Escola_Para_Todos_Conceitos_Estrategias_e_Praticas

- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto Editora.
- Guedes, M. (2014). Diferenciação pedagógica no pré-escolar: O caminho para a inclusão. *Escolar Moderna*, 2, 6.^a série, 115-122.
- Hill, M. M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados – alguns contributos. *In Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*. Edições Húmus.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Menezes, L., Cardoso, A. P., Rego, B., Balula, J. P., Figueiredo, M. P., & Felizardo, S. (maio de 2017). Olhares sobre a educação: em torno da formação de professores. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu: <http://hdl.handle.net/10400.19/4602>
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. ISPA: Lisboa.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escolar Moderna Portuguesa. In Formosinho J. (Ed.), *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância (pp. 138-159)*. Porto Editora. http://www.ppfa.pt/wp-content/uploads/2018/05/120_c_01_modelos_curric_pre_sniza.pdf
- Niza, S. (2000). A Organização Social do Trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98. http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf
- Niza, S. (2004). A Acção de Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo. *Escola Moderna*, 21(5), 64-69.
- Niza, S. (2015). A diferenciação pedagógica nas práticas educativas. *Movimento Escola Moderna – Centro de recursos*.

http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/espaco_entrevistas/sergioniza_jl4fev2015.pdf

- Pacheco, J., Eggertsdóttir, R. & Marinósson, G. L. (2007). Caminhos para a inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Artmed.
https://www.urantiagaia.org/educacional/ponte/caminhos_para_inclusao.pdf
- Pinto, A. P., & Gomes, M. H. (2013). O Plano Individual de Trabalho e o Tempo Autónomo: Estratégias para uma Aprendizagem Autorregulada (Ecopy (ed.)).
https://www.researchgate.net/publication/301302976_O_Plano_Individual_de_Trabalho_e_o_Tempo_de_Estudo_Autonomo
- Pires, J. (2001). Heterogeneidade e diferenciação. *Escola Moderna*, 12 (5), 35-38.
- Quivy, R., & Campenhout, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, A.P. L. (2016). Diferenciação pedagógica: um desafio ou uma dificuldade? O retrato obtido através da avaliação externa de escolas. *Interfaces da Educação*, 20 (7), 22-40.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sá, P., Costa, A., & Moreira, A. (2021). Reflexões em torno da Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol.2). Universidade de Aveiro.
https://www.researchgate.net/profile/Elisabete-Moreira/publication/349822655_TECNICAS_DE_RECOLHA_DE_DADOS_EM_INVESTIGACAO_INQUIRIR_POR_QUESTIONARIO_EOU_INQUIRIR_POR_ENTREVISTA/links/60547614a6fdccbfeae1183/TECNICAS-DE-RECOLHA-DE-DADOS-EM-INVESTIGACAO-INQUIRIR-POR-QUESTIONARIO-E-OU-INQUIRIR-POR-ENTREVISTA.pdf#page=15
- Silva, A., & Pereira, C. (2019). *From Conceptions to Practices of Pedagogical Differentiation in Primary and Basic Education*. Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Sousa, M. J., & Batista, C. S. (2014). Como fazer investigação, dissertação, teses e relatórios: segundo Bolonha (5ªed). PACTOR.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA.
- Tomlinso, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Vaz, C., Rodrigues, M., Loureiro, A., Barbosa, I., & Antunes, P. (s.d.). Técnicas de recolha de dados em investigação qualitativa. <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11512/1/T%c3%a9cnicas%20de%20recolha%20de%20dados%20de%20investiga%c3%a7%c3%a3o%20qualitativa.pdf>
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (2.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A. Objetivos gerais e
objetivos específicos do PI - 1.º CEB

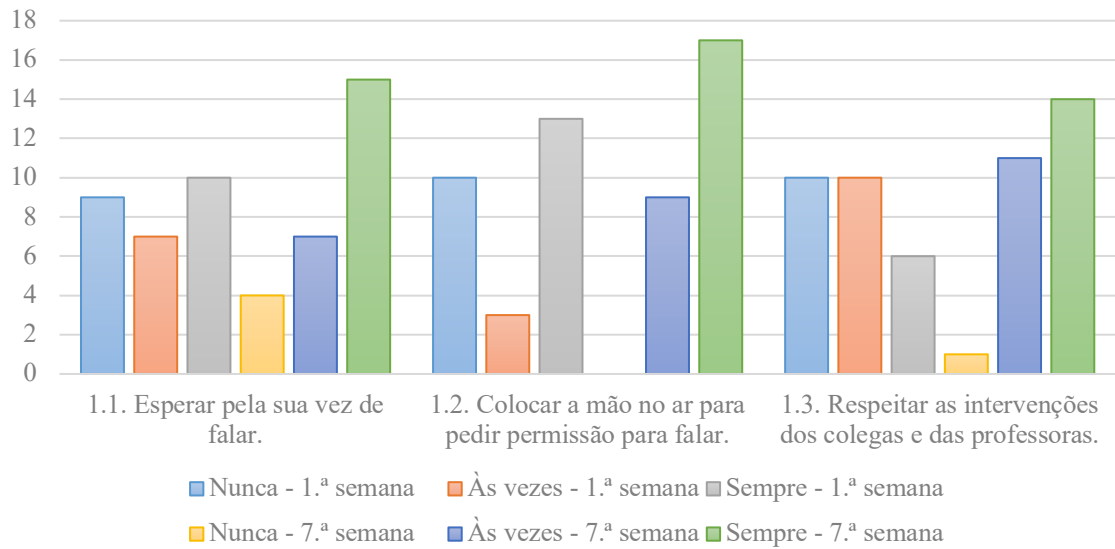
| | ' ' | | ' ' |

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
1. Desenvolver competências relativas às regras de comunicação e interação social.	1.1. Esperar pela sua vez de falar; 1.2. Colocar a mão no ar para pedir permissão para falar; 1.3. Respeitar as intervenções dos colegas e das professoras.
2. Desenvolver competências de cálculo mental.	2.1. Apresentar diferentes estratégias de resolução das tarefas; 2.2. Justificar e explicar o raciocínio utilizado; 2.3. Resolver operações matemáticas sem recorrer aos algoritmos; 2.4. Mobilizar os conhecimentos adquiridos sobre os números, estabelecendo relações entre eles.
3. Desenvolver competências de interpretação de enunciados e de resolução de problemas.	3.1. Identificar os dados do problema; 3.2. Identificar a pergunta do problema; 3.3. Apresentar estratégias de resolução do problema; 3.4. Interpretar os resultados e analisar a sua plausibilidade; 3.5. Justificar a sua estratégia de resolução.

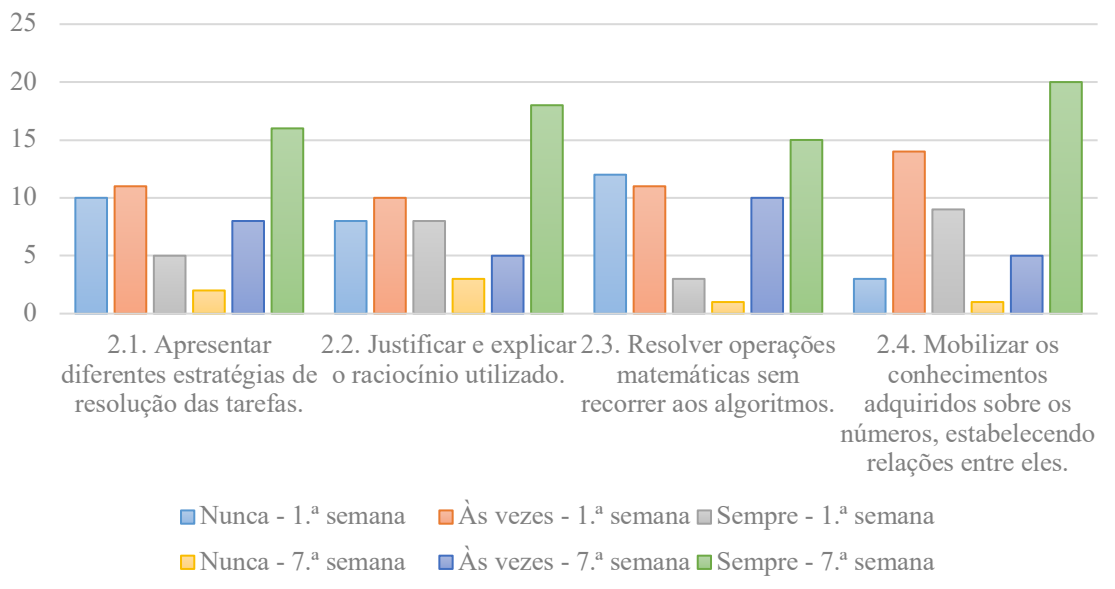
ANEXO B. Avaliação do cumprimento
dos objetivos gerais e específicos
do PI - 1.ºCEB

| ' ' | | ' ' |

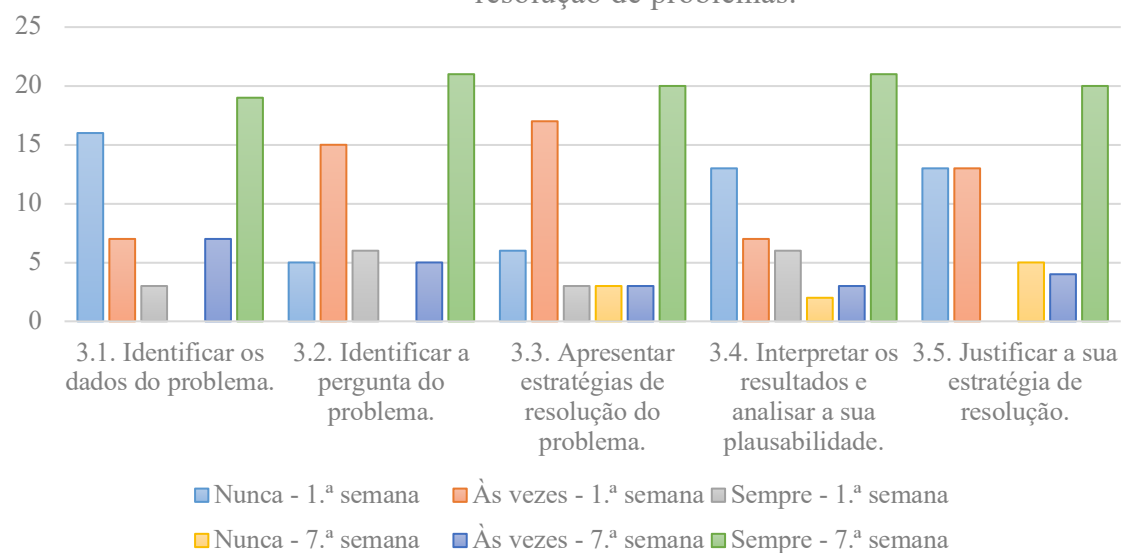
1. Desenvolver competências relativas às regras de comunicação e interação social.



2. Desenvolver competências de cálculo mental.



3. Desenvolver competências de interpretação de enunciados e de resolução de problemas.



ANEXO C. Objetivos gerais e
objetivos específicos do PI -
2.ºCEB

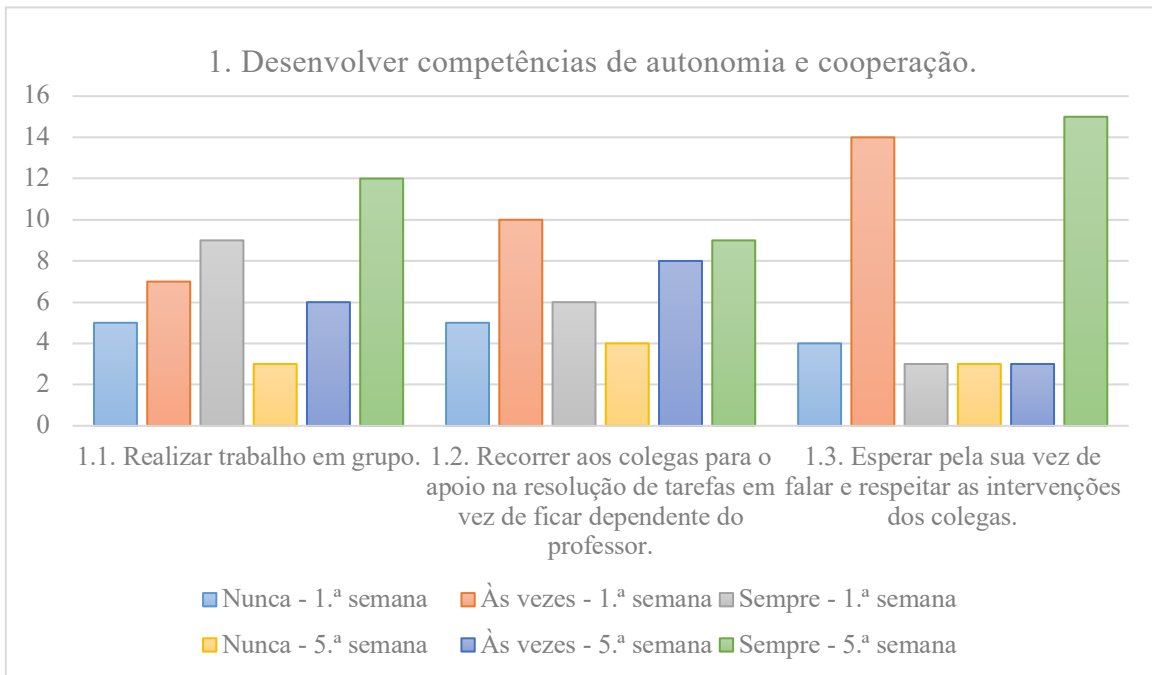
|' '' | | ''

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
1. Desenvolver competências de autonomia e cooperação.	1.1. Realizar trabalho em grupo; 1.2. Recorrer aos colegas para o apoio na resolução de tarefas em vez de ficar dependente do professor; 1.3. Esperar pela sua vez de falar e respeitar as intervenções dos colegas.
2. Desenvolver competências de raciocínio matemático.	2.1. Apresentar diferentes estratégias de resolução das tarefas, explicando e justificando os raciocínios usados; 2.2. Formular generalizações a partir da transformação do conhecimento.
3. Desenvolver competências de pesquisa e organização da informação.	3.1. Selecionar, registar e organizar informação; 3.2. Comunicar de forma clara os conhecimentos adquiridos; 3.3. Apresentar as características dos seres vivos; 3.4. Apresentar a relação entre as características dos seres vivos e as características do meio.
4. Desenvolver competências que permitam o uso de ferramentas digitais.	4.1. Criar formas de comunicação, através das ferramentas digitais, para a realização de trabalhos de grupo; 4.2. Utilizar as ferramentas digitais para a organização e apresentação dos temas em estudo; 4.3. Utilizar as ferramentas do Geogebra para a exploração das tarefas propostas.

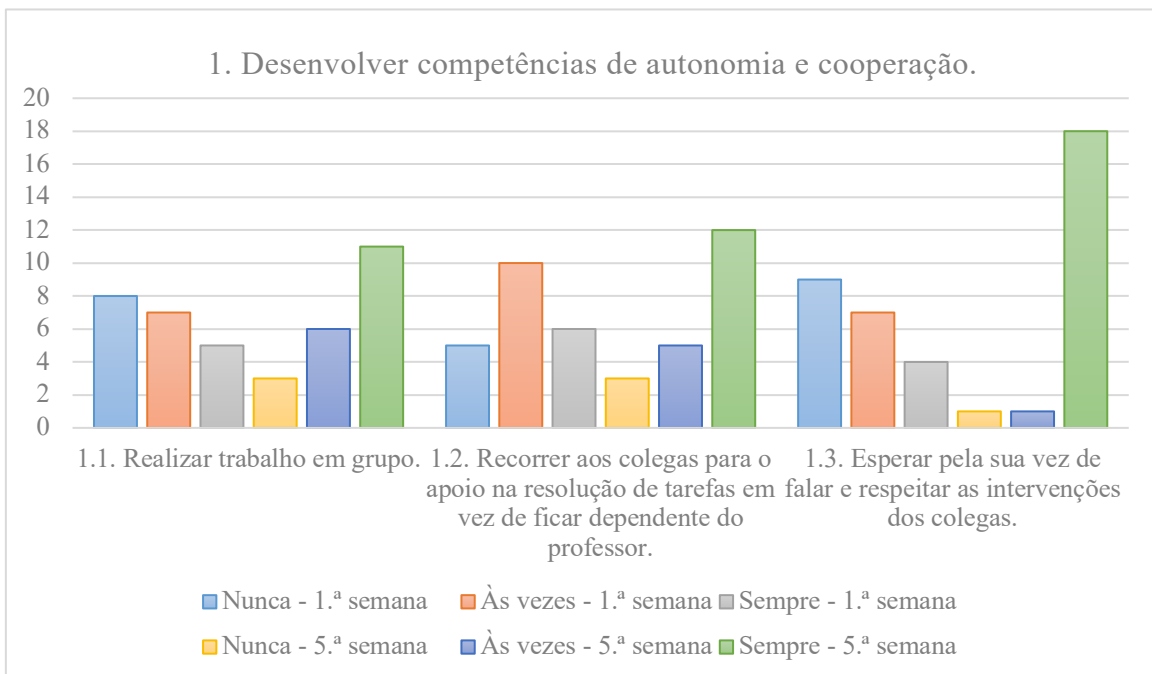
ANEXO D. Avaliação do cumprimento
dos objetivos gerais e específicos
do PI - 2.ºCEB

| | ' ' | | ' ' |

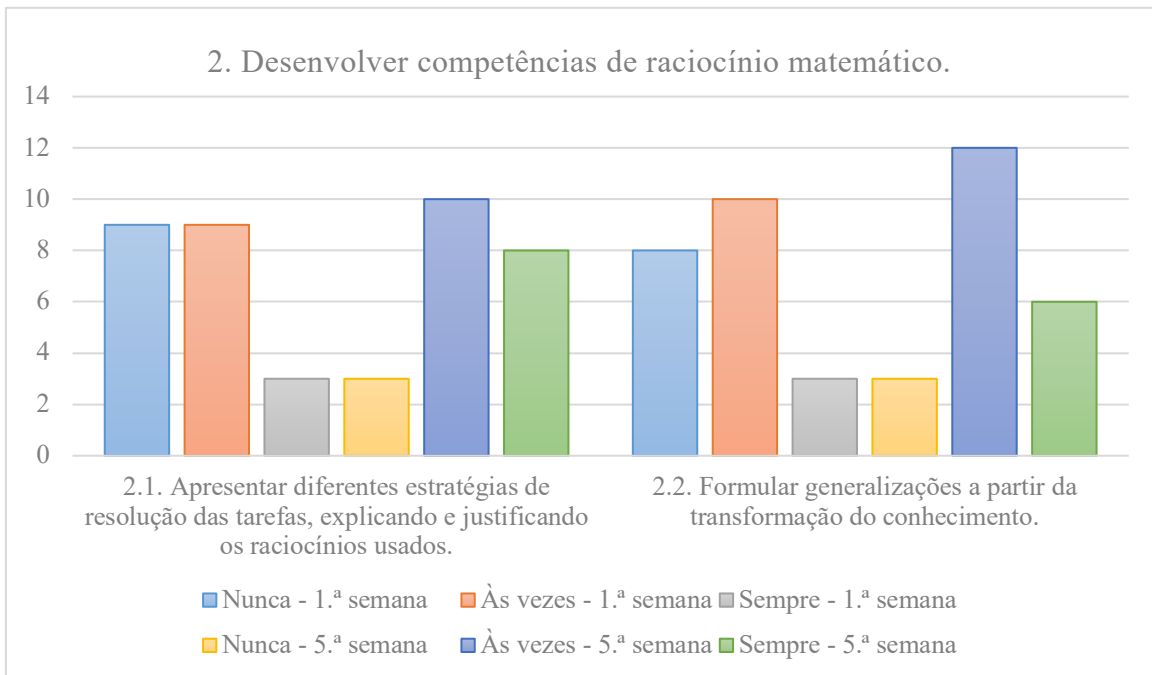
5.4.^a



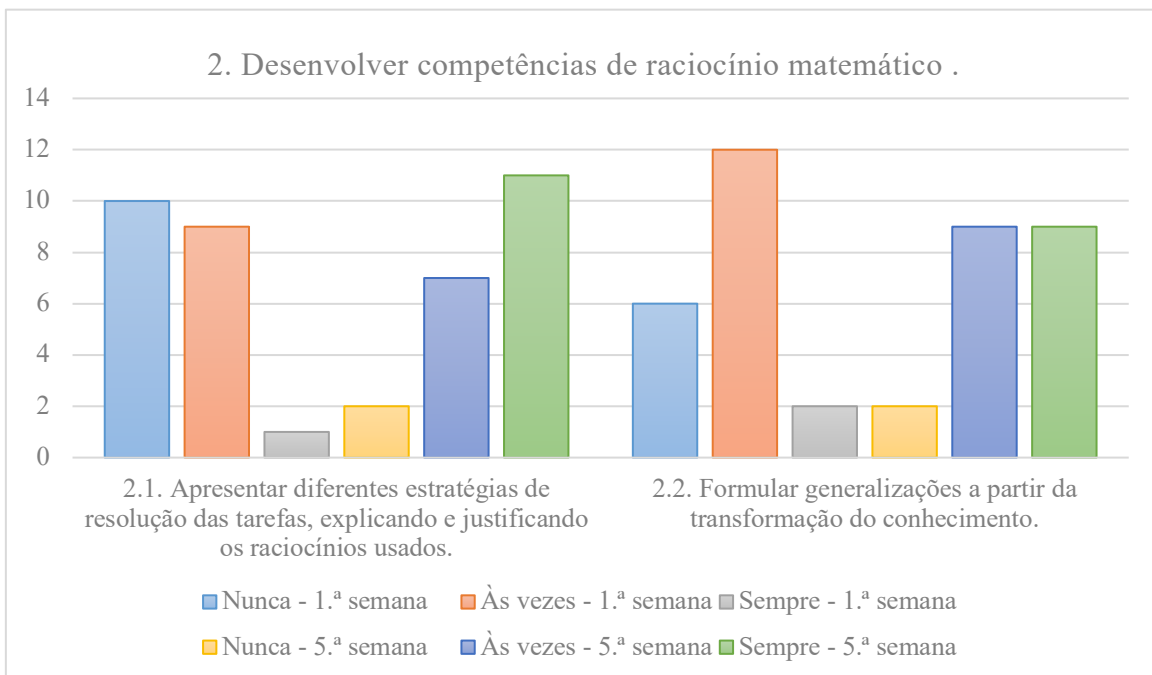
5.5.^a



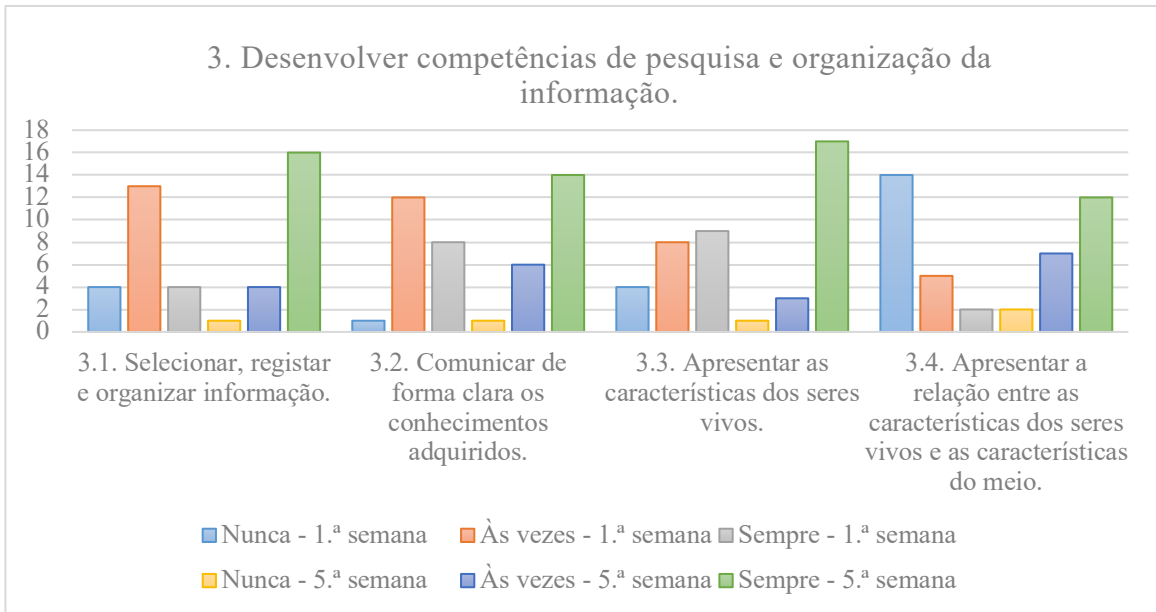
5.4.^a



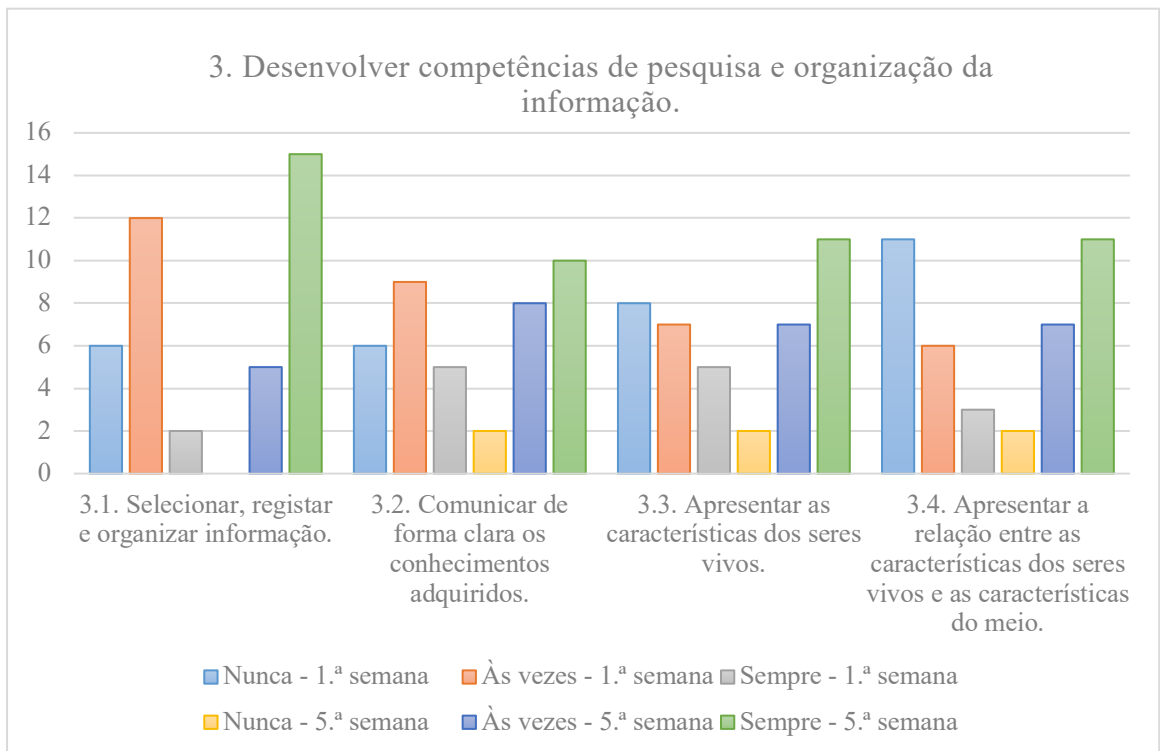
5.5.^a



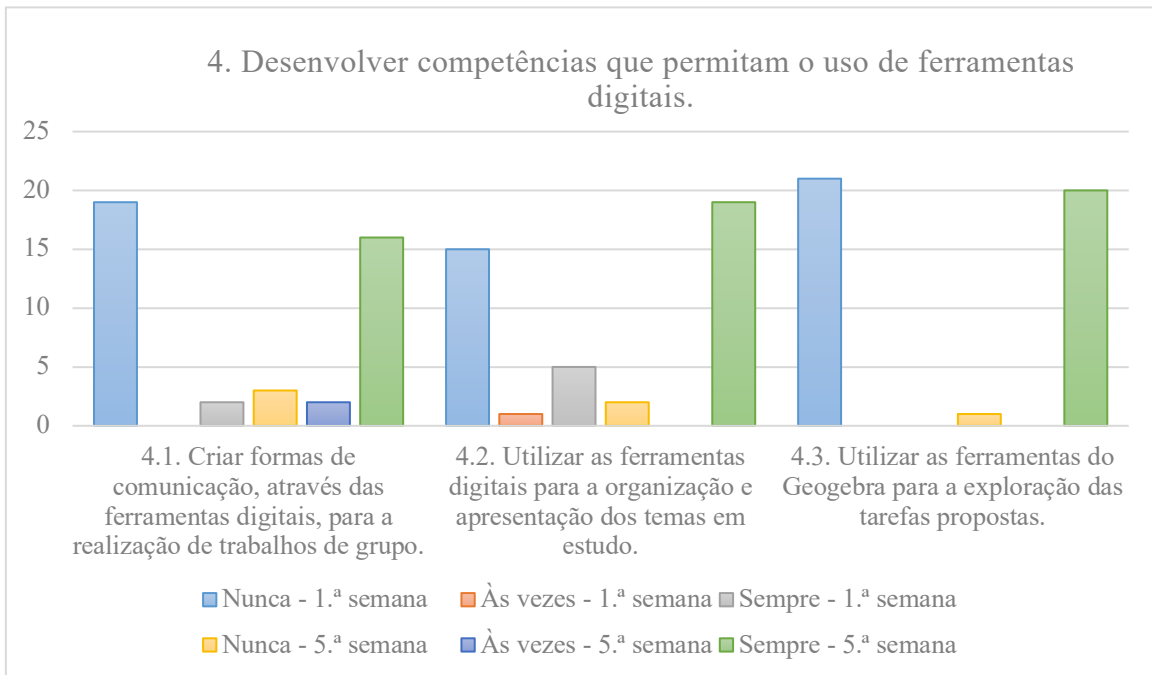
5.4.^a



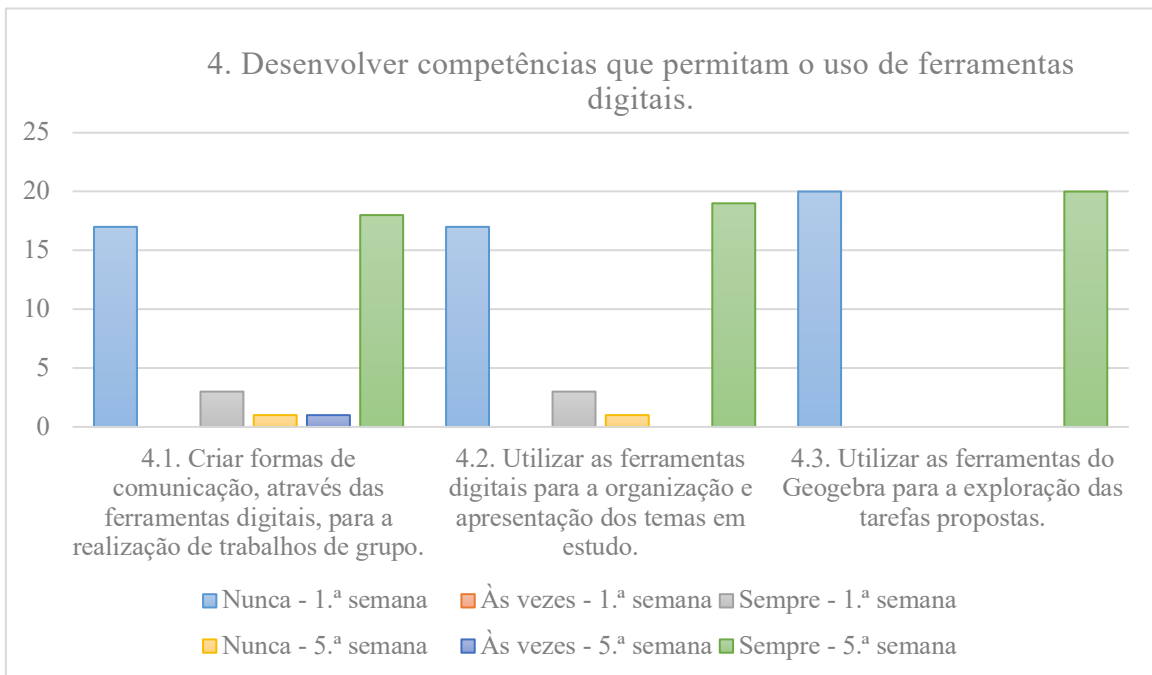
5.5.^a



5.4.^a



5.5.^a



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.

Este estudo não tem nenhum custo 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

1. Idade: _____(anos)

2. Distrito do país onde leciona: _____

3. Formação académica:

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

4. Tipo de escola onde leciona:

Pública Privada

5. Número de anos de serviço: _____(anos)

6. Ano(s) de escolaridade que leciona em 2020/2021:

1.º ano 2.º ano 3.º ano 4.º ano

7. Número de alunos da(s) turma(s):

Menos de 10

Entre 10 e 20

Entre 20 e 24

Entre 24 e 30

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

Sim Não

8.1. Se respondeu sim, indique quais: _____

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

Sim Não

10. Põe em prática um modelo pedagógico sugerido por alguma associação de professores?

Sim Não

10.1. Se sim, indique qual: _____

11. Como considera a sua preparação na formação inicial para responder às características e necessidades de todos os alunos?

Muito insuficiente	<input type="checkbox"/>
Insuficiente	<input type="checkbox"/>
Suficiente	<input type="checkbox"/>
Boa	<input type="checkbox"/>
Muito boa	<input type="checkbox"/>

Grupo I

Dê a sua opinião para cada item, selecionando o número da escala, de acordo com o seu grau de concordância.

Escala:

1 – Discordo totalmente.

2 – Discordo parcialmente.

3 – Indeciso.

4 – Concordo parcialmente.

5 – Concordo totalmente.

1	A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica é fundamental para todos os alunos obterem sucesso escolar.	1	2	3	4	5
2	A inexistência de materiais didáticos pode dificultar as práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
3	A diferenciação pedagógica permite ao professor adequar melhor o ensino às características e necessidades de cada aluno.	1	2	3	4	5
4	Em turmas onde não existam alunos com problemas específicos não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4	5
5	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
6	A diferenciação pedagógica consiste na implementação de diversas modalidades de trabalho (trabalho individual, a pares, coletivo) para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.	1	2	3	4	5
7	Embora diferencie o processo de aprendizagem, o professor deve avaliar todos os alunos de acordo com os mesmos critérios.	1	2	3	4	5

8	A dimensão dos programas pode impossibilitar a implementação de práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
9	A diferenciação do ensino é uma estratégia a implementar quando os alunos terminam as tarefas antes do tempo previsto.	1	2	3	4	5
10	A existência de um horário escolar rígido pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
11	Uma insuficiente preparação pedagógica e científica do professor (formação inicial) para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
12	As orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
13	A diferenciação pedagógica consiste na utilização de estratégias pedagógicas para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.	1	2	3	4	5
14	O elevado número de alunos da turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
15	A diferenciação pedagógica consiste em apoiar principalmente os alunos com necessidades educativas especiais.	1	2	3	4	5
16	A diferenciação pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos da mesma forma.	1	2	3	4	5
17	A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
18	Uma insuficiente preparação pedagógica e científica do professor (formação contínua) para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
19	A prática de diferenciação pedagógica implica um aumento do trabalho do docente.	1	2	3	4	5
20	A diferenciação pedagógica consiste na utilização de meios para tornar acessível, a todos os alunos, o currículo comum.	1	2	3	4	5

21	A diferenciação pedagógica consiste em ensinar individualmente cada um dos alunos.	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

Grupo II

Assinale a opção que melhor corresponde às práticas de diferenciação pedagógica que implementa na sua sala de aula com os seus alunos.

Escala:

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	Ajusto o discurso em função dos alunos para uma melhor compreensão da atividade/tarefa para todos.	1	2	3	4	5
6	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
7	Corrijo as tarefas realizadas pelos alunos em pequenos grupos.	1	2	3	4	5

8	Proponho atividades/tarefas diferentes para alguns alunos com mais dificuldades.	1	2	3	4	5
9	Avalio de forma diferente os vários alunos para ser mais justo(a).	1	2	3	4	5
10	Implemento estratégias de intervenção centradas nos alunos.	1	2	3	4	5
11	Adapto o tempo de realização da atividade/tarefa às características individuais dos alunos.	1	2	3	4	5
12	Dou feedback sobre as atividades/tarefas em pequenos grupos.	1	2	3	4	5
13	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
14	Promovo o trabalho a pares entre os alunos.	1	2	3	4	5
15	Avalio o esforço realizado e o envolvimento dos alunos nas atividades/tarefas.	1	2	3	4	5
16	Dou feedback sobre as atividades/tarefas individualmente.	1	2	3	4	5
17	Considero os mesmos objetivos de aprendizagem para todos os alunos.	1	2	3	4	5
18	Acompanho todos os alunos na realização das atividades/tarefas, dispensando mais atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem.	1	2	3	4	5
19	Identifico objetivos de aprendizagem diferentes para os vários alunos.	1	2	3	4	5
20	Corrijo as tarefas realizadas pelos alunos em coletivo no quadro.	1	2	3	4	5

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

Sim Não

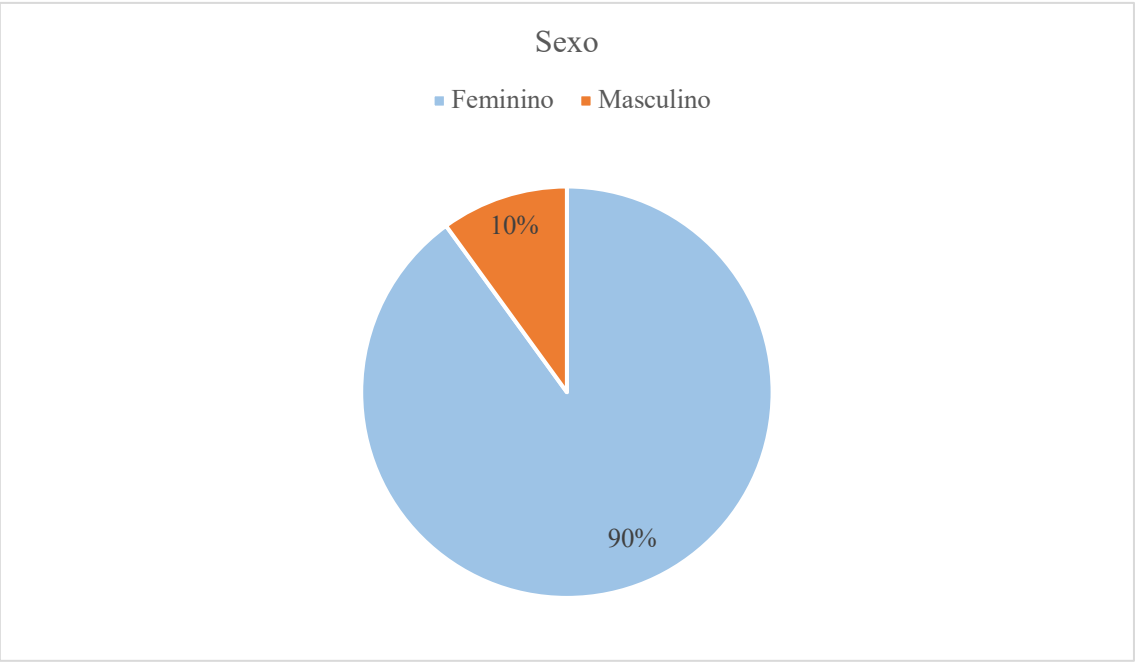
Se respondeu **sim**, indique as áreas curriculares nas quais realiza práticas de diferenciação pedagógica: _____

Dê exemplo de práticas de diferenciação pedagógica que utiliza na sala de aula com os seus alunos: _____

Muito obrigada pela sua participação!

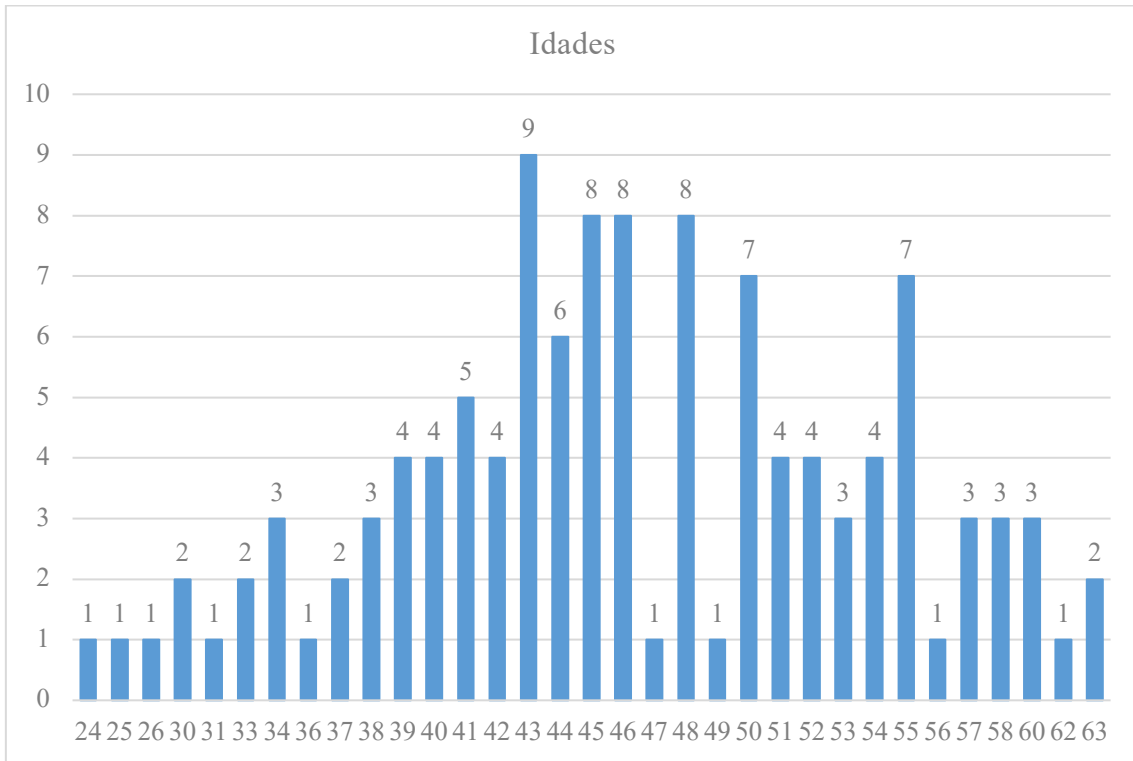
ANEXO F. Caracterização dos
inquiridos (género)

|' '' | | ''



ANEXO G. Caracterização dos
inquiridos (idades)

|' '' | | ''

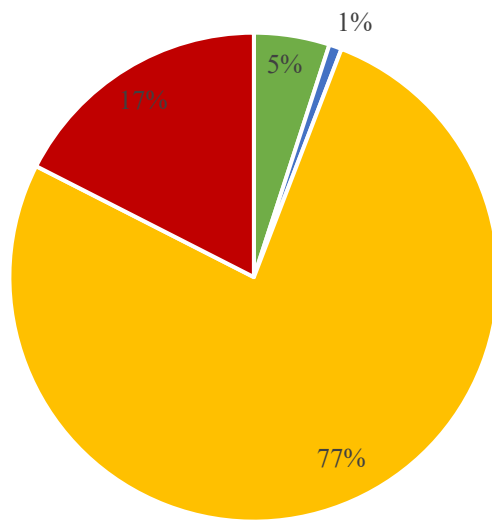


ANEXO H. Caracterização dos
inquiridos (habilidades académicas)

| | ' ' | | ' ' |

Formação académica/profissional

■ Bacharelato ■ Doutoramento

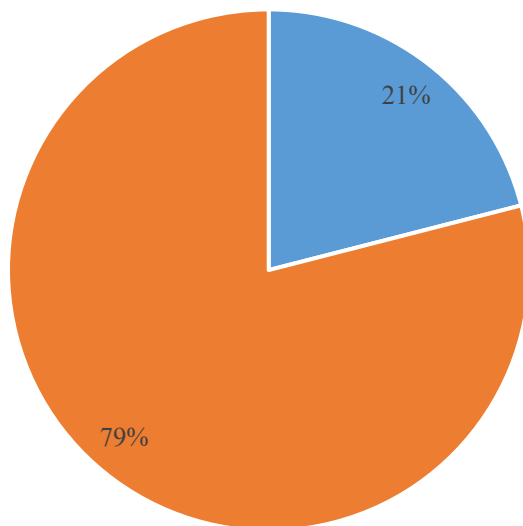


ANEXO I. Caracterização dos
inquiridos (estabelecimento de
ensino)

| ' ' | | ' ' |

Estabelecimento de ensino

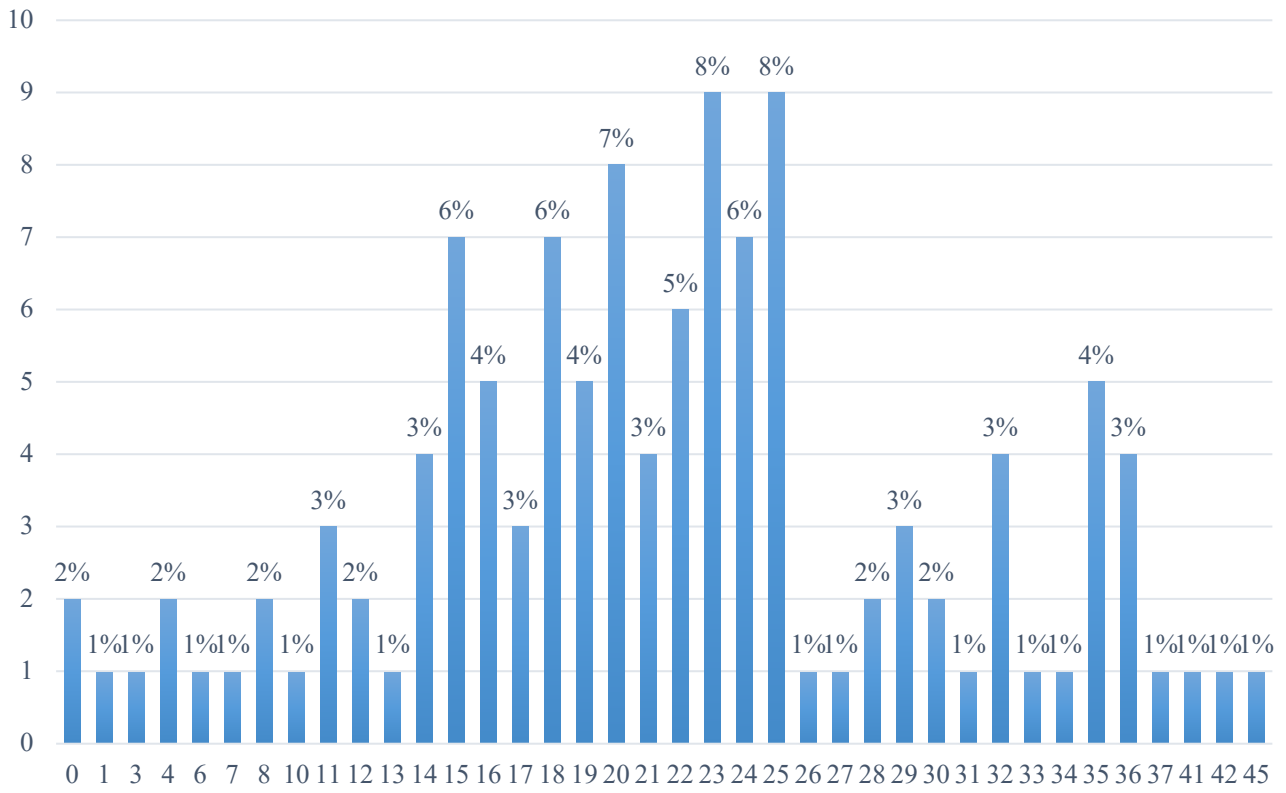
■ Privada ■ Pública



ANEXO J. Caracterização dos
inquiridos (experiência
profissional)

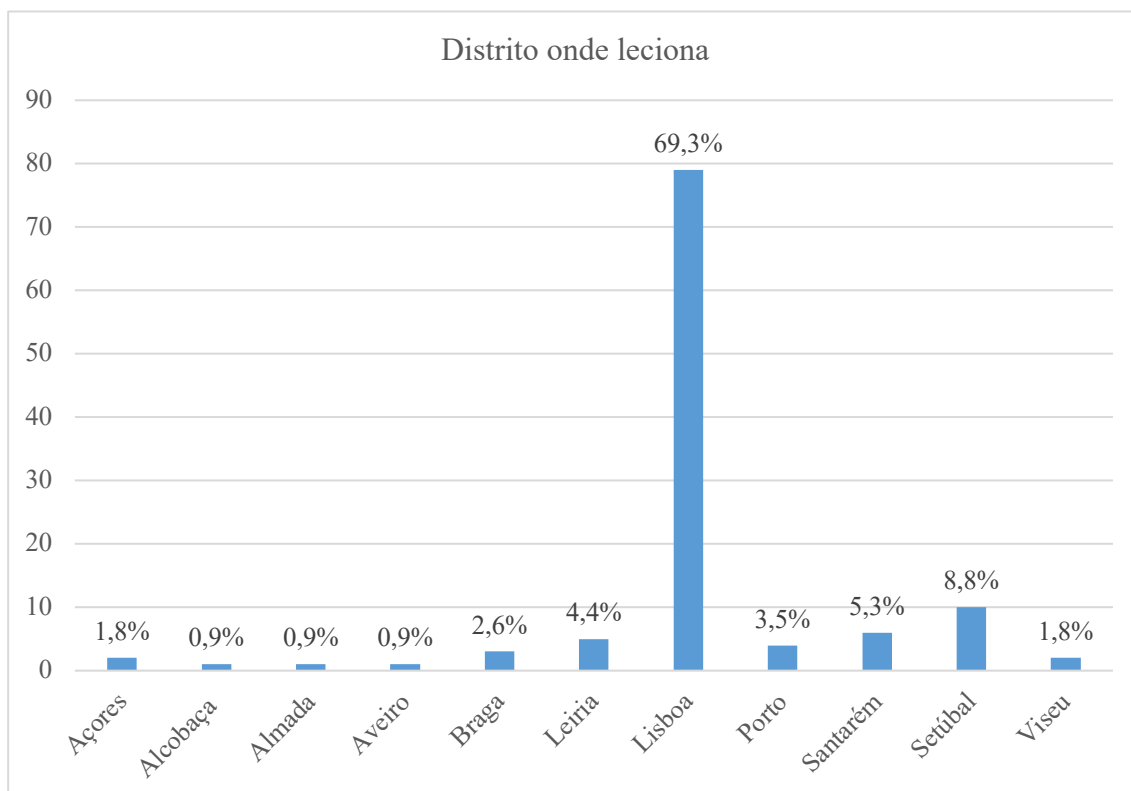
| | ' ' | | ' ' |

Experiência profissional



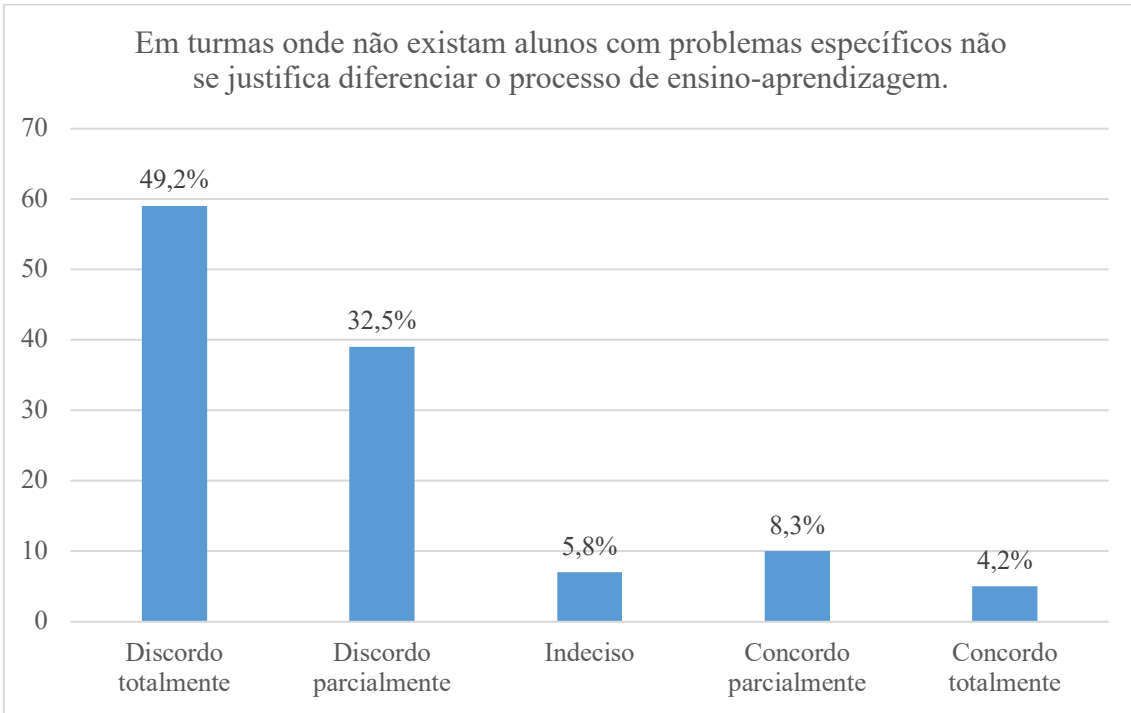
ANEXO K. Caracterização dos
inquiridos (Distrito onde leciona)

| ' ' | | ' ' |



ANEXO L. Respostas dos inquiridos (Em turmas onde não existam alunos com problemas específicos não se justifica diferenciar o processo de ensino-aprendizagem)

| ' ' | | ' ' |



ANEXO M. Respostas dos inquiridos (As
práticas de diferenciação pedagógica
utilizadas na sala de aula pelos
professores)

| ' ' | | ' ' |

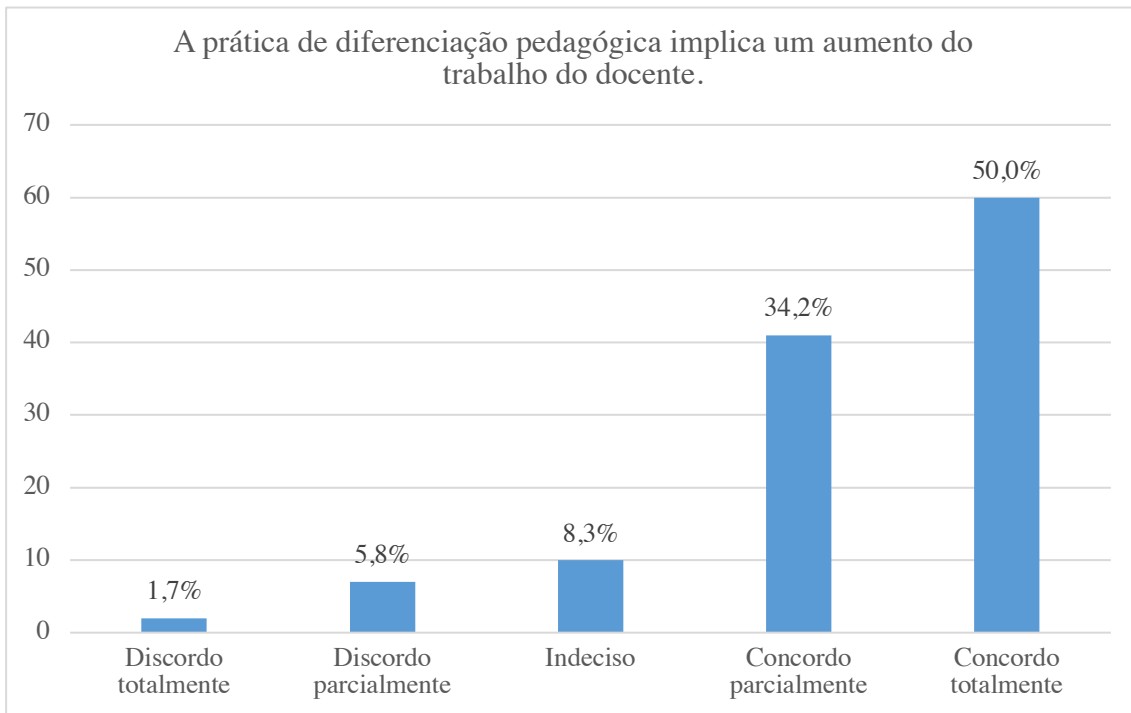
Análise de conteúdo de respostas abertas dos professores_Inquérito por Questionário				
ia	Subcatego	Indicadores	Unidades de registo	Freq
ria	ria			uências
Diferen	Aspetos	- Trabalhos por	- (...)Trabalho por projeto.	17
ciação	facilitadores da	projeto	- Trabalho de projeto, tarefas adequadas ao	
Pedagógica	Diferenciação		nível dos alunos(...)	
	Pedagógica			
		- TEA	- (...) ficheiros.	26
			- Adequação de tarefas, apoio individualizado,	
			feedback, estudo autónomo.	
			- (...) TEA em que um colega o ajuda com as	
			suas dúvidas (...)	
			- Plano individual de trabalho, apoio	
			individualizado e diversificação de estratégias de	
			apresentação de conteúdos.	
			- (...)organização de planos individuais de	
			trabalho e de ficheiros divididos por disciplinas e por	
			conteúdos trabalhados, colocação dos autocorretivos.	

			<ul style="list-style-type: none"> - Respeito o ritmo dos alunos, cada um tem o seu plano (...)Cada aluno tenta cumprir o seu Plano. - (...)Realização de atividades de acordo com as dificuldades dos alunos em TEA; 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Fichas adaptadas as necessidades dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Mais tempo na realização das atividades, fichas e testes adaptados (...) - (...) nos ficheiros - Evito questões abertas e privilégio as de escolha múltipla ou com lacunas. - (...)dou palavras chaves para os exercícios, atribuo seqüências a tarefas, forneço pistas visuais e orais. - Mais tempo para a realização de trabalhos, mais supervisão durante a realização da tarefa. - (...)enunciados com palavras-chave em destaque (...) - Atividades diferenciadas segundo o grau de dificuldade/facilidade de cada aluno (...) 	58
		<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em parcerias 	<ul style="list-style-type: none"> - (...)apoiar e incentivar a interajuda entre pares. 	31

			- Criando parcerias de trabalho e apoios de modo a estabelecer aprendizagem em cooperação.	
--	--	--	--	--

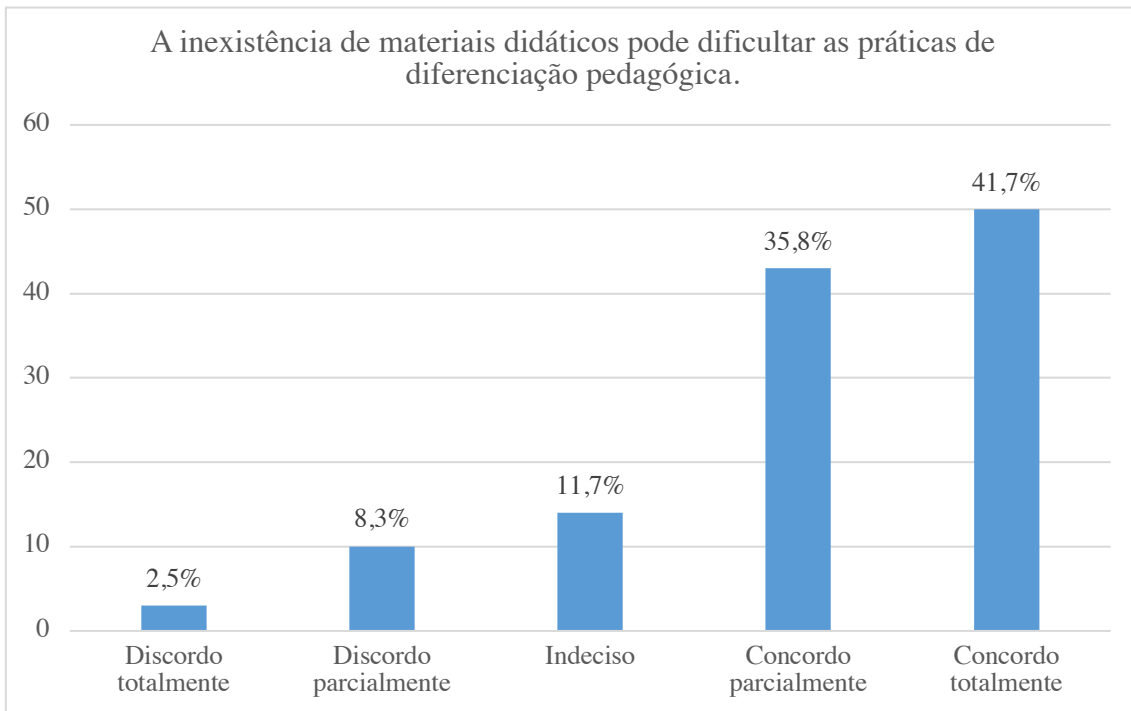
ANEXO N. Respostas dos inquiridos (A
prática de diferenciação pedagógica
implica um aumento do trabalho do
docente)

| | ' ' | | ' ' |



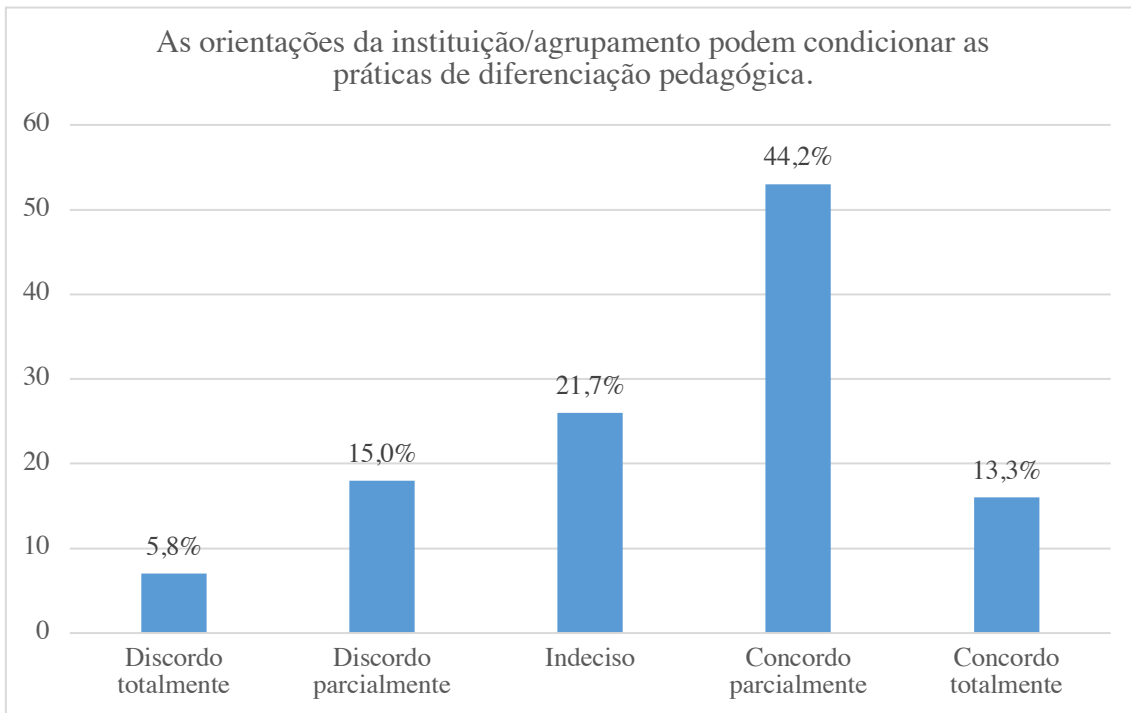
ANEXO 0. Respostas dos inquiridos (A
inexistência de materiais didáticos pode
dificultar as práticas de diferenciação
pedagógica)

|' '' | | ''



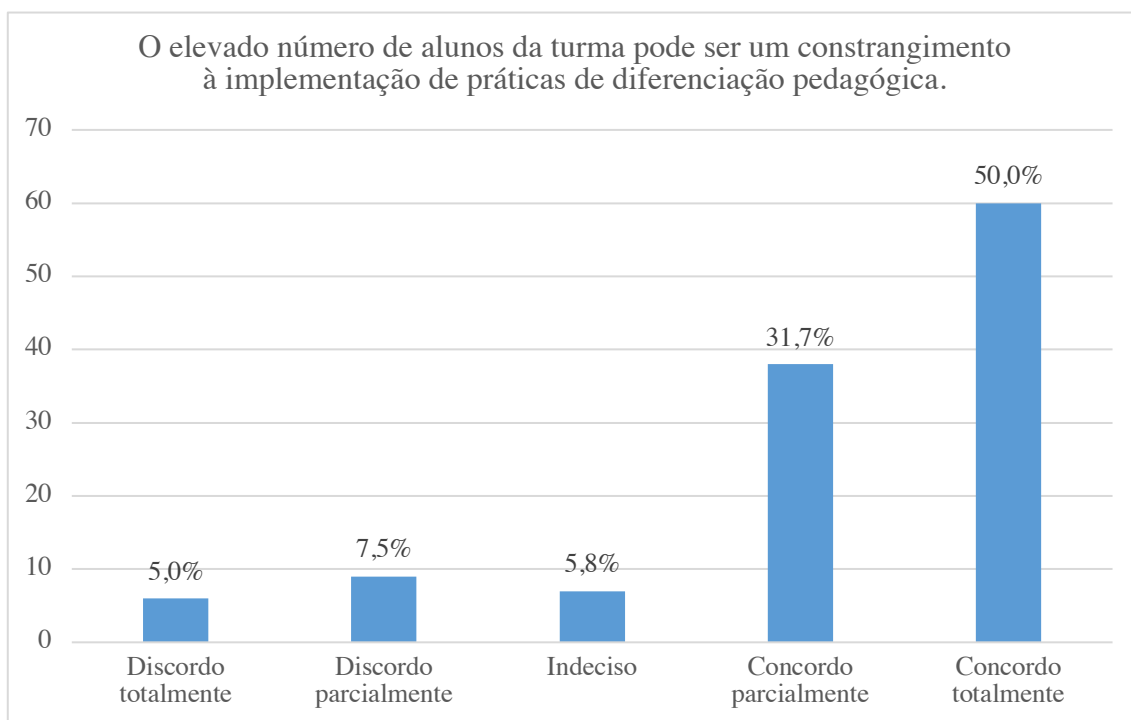
ANEXO P. Respostas dos inquiridos (As orientações da instituição/agrupamento podem condicionar as práticas de diferenciação pedagógica)

| | ' ' | | ' ' |



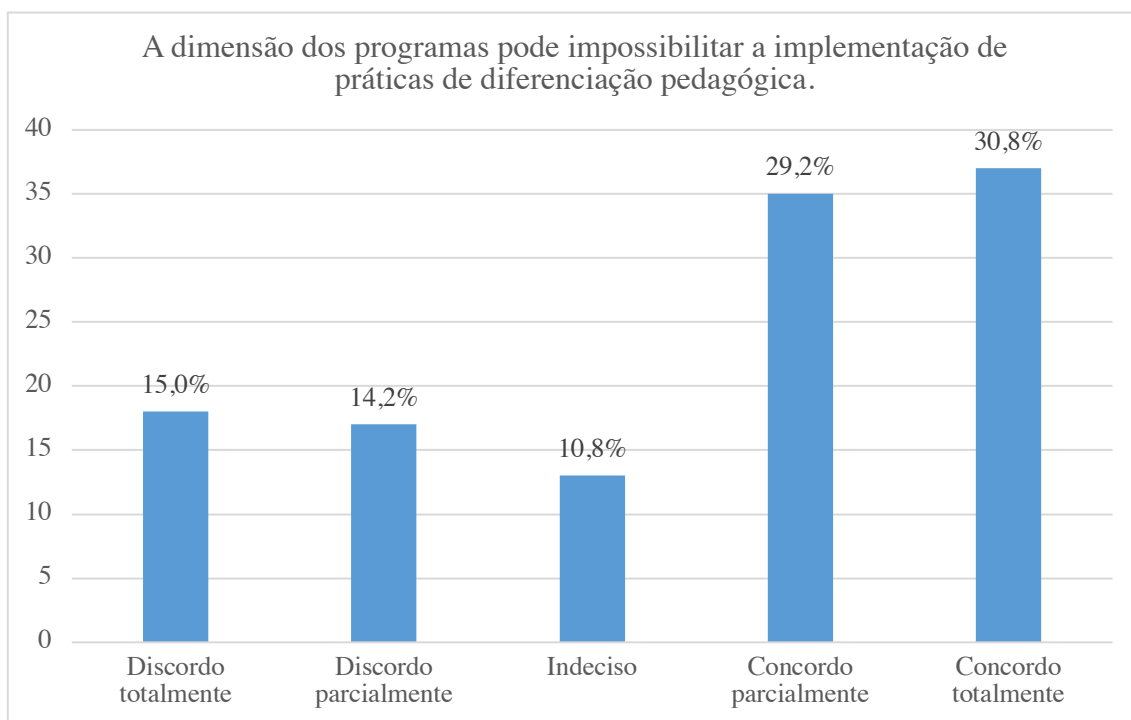
ANEXO Q. Respostas dos inquiridos (O elevado número de alunos da turma pode ser um constrangimento à implementação de práticas de diferenciação pedagógica)

| ' ' | | ' ' |



ANEXO R. Respostas dos inquiridos (A
dimensão dos programas pode
impossibilitar a implementação de
práticas de diferenciação pedagógica)

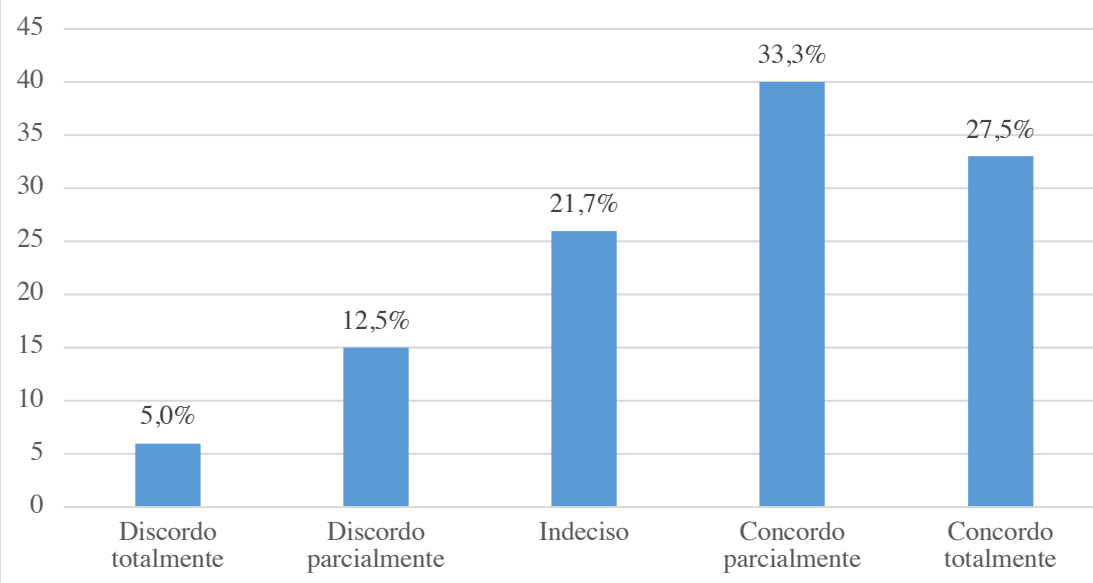
| ' ' | ' ' |



ANEXO S. Respostas dos inquiridos (Uma
insuficiente preparação pedagógica e
científica do professor (formação
inicial) para responder à diversidade dos
alunos pode condicionar as práticas)

| | ' ' | | ' ' |

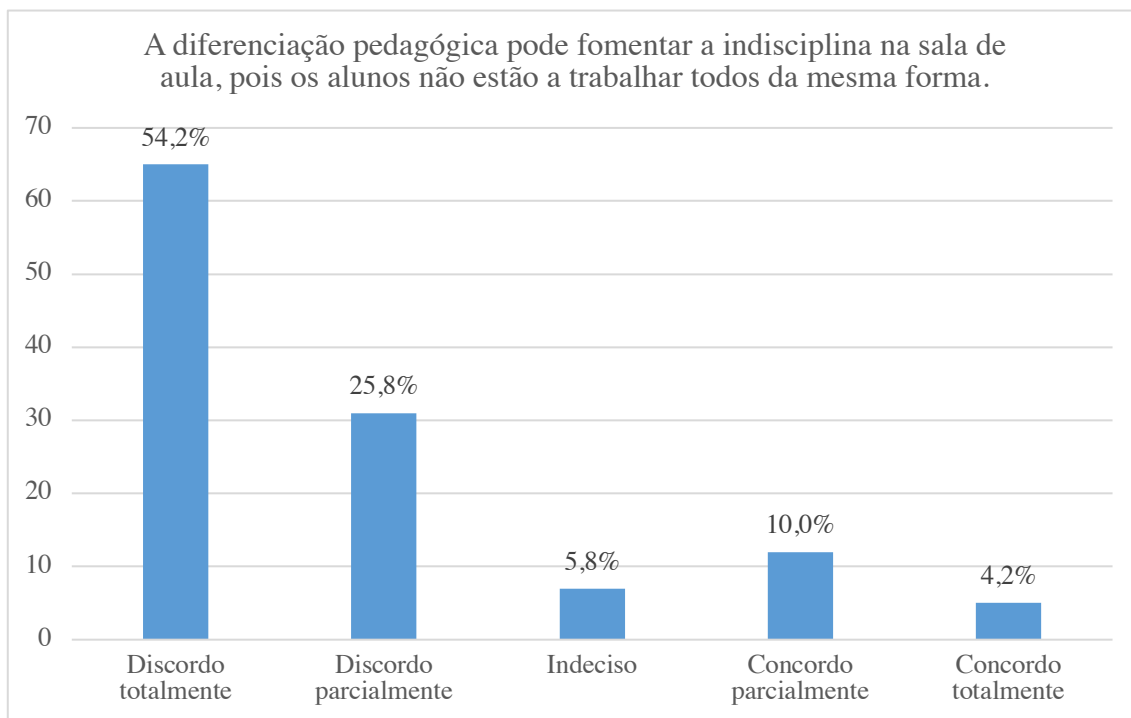
Uma insuficiente preparação pedagógica e científica do professor (formação inicial) para responder à diversidade dos alunos pode condicionar as práticas de diferenciação pedagógica.



ANEXO T. Respostas dos inquiridos (A diferenciação pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos na mesma forma)

| ' ' | | ' ' |

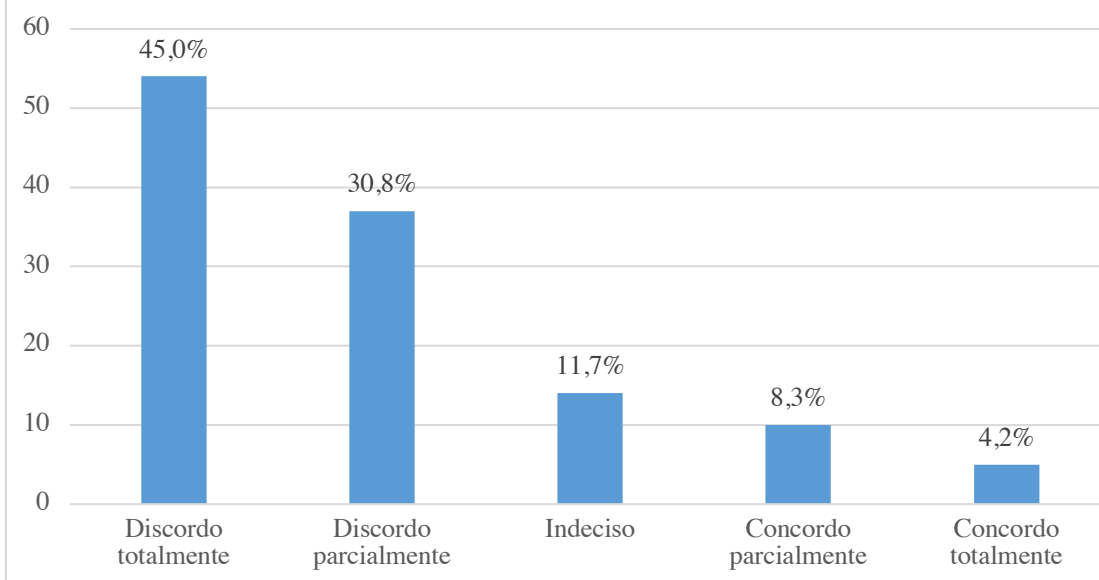
A diferenciação pedagógica pode fomentar a indisciplina na sala de aula, pois os alunos não estão a trabalhar todos da mesma forma.



ANEXO U. Respostas dos inquiridos (A
inexistência de um professor de apoio
educativo na turma impossibilita a
implementação de estratégias de
diferenciação pedagógica)

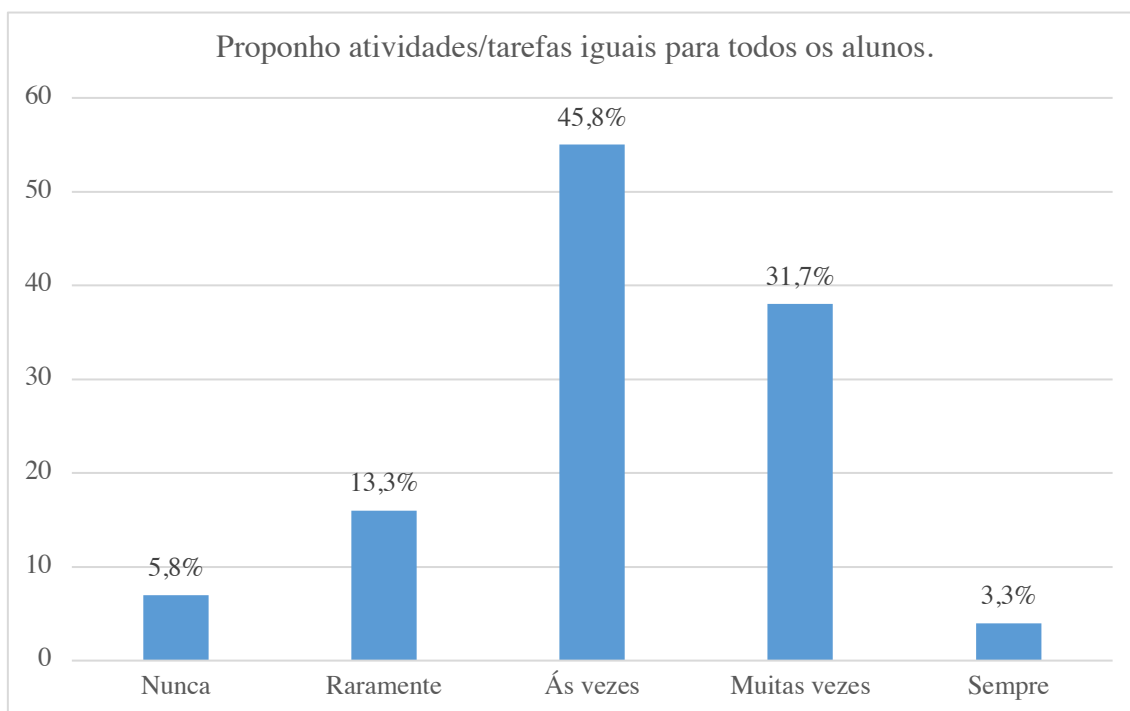
| ' ' | | ' ' |

A inexistência de um professor de apoio educativo na turma impossibilita a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica.



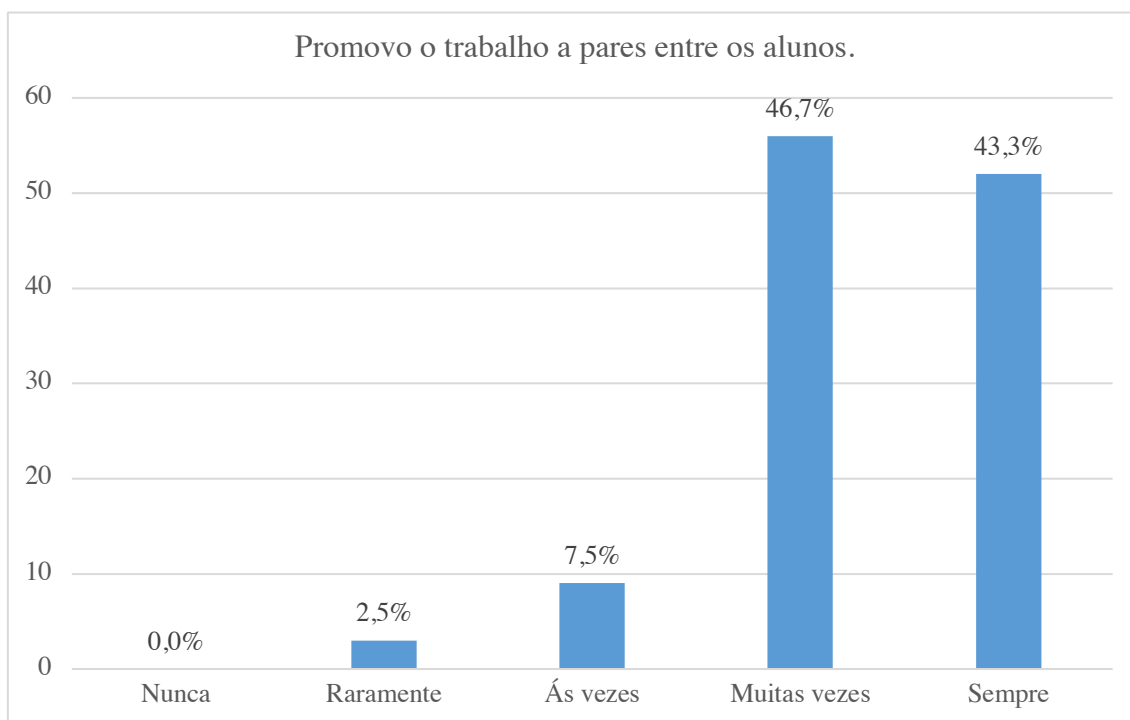
ANEXO V. Respostas dos inquiridos
(Proponho atividades/tarefas iguais para
todos os alunos)

| | ' ' | | ' '



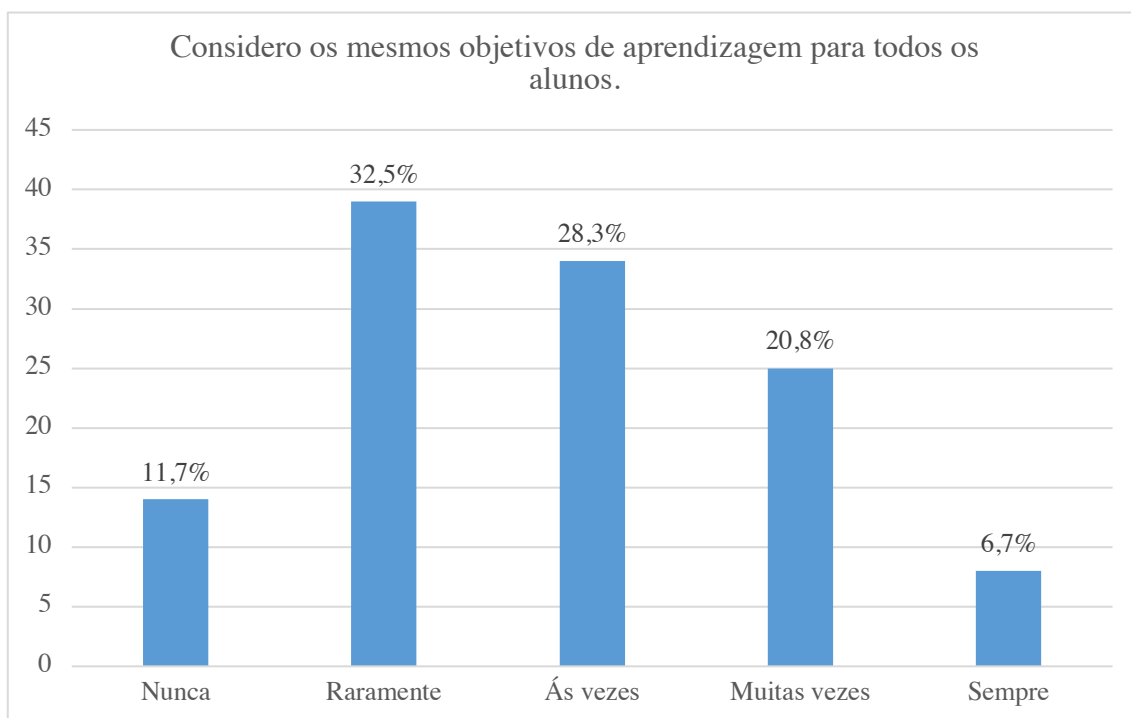
ANEXO W. Respostas dos inquiridos
(Promovo o trabalho a pares entre os
alunos)

| ' ' | | ' ' |



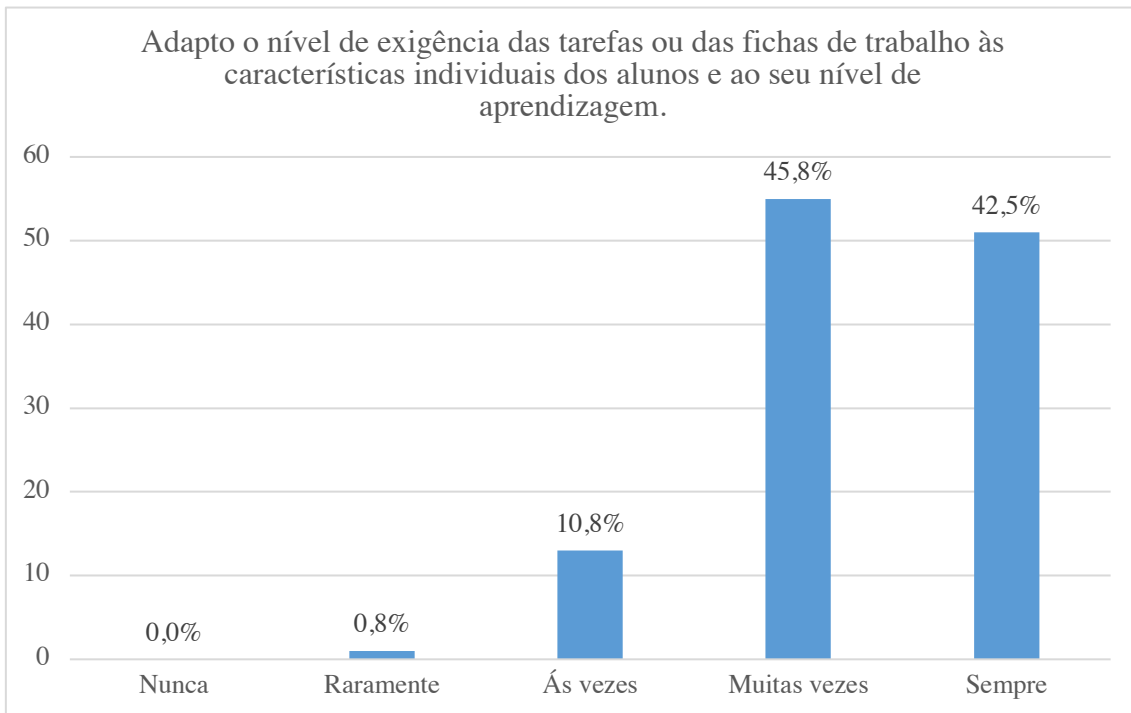
ANEXO X. Respostas dos inquiridos
(Considero os mesmos objetivos de
aprendizagem para todos os alunos)

|' '' | | ''



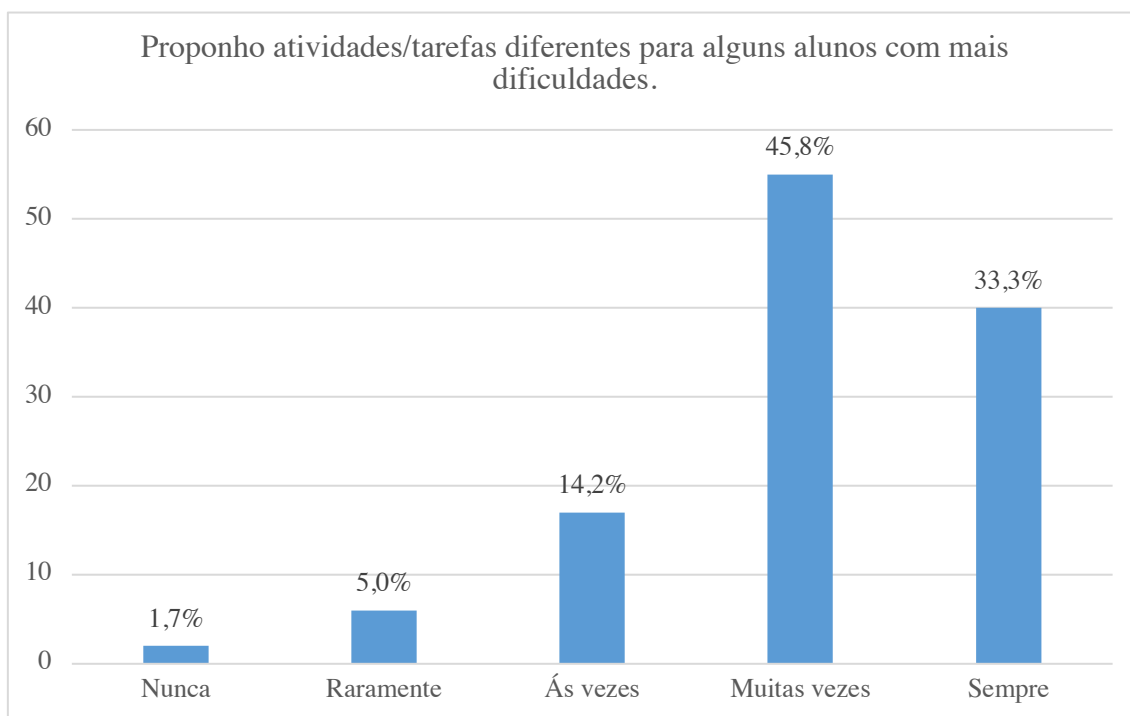
ANEXO Y. Respostas dos inquiridos (Adapto
o nível de exigência das tarefas ou das
fichas de trabalho às características
individuais dos alunos e ao seu nível de
aprendizagem)

|' '' | | ''



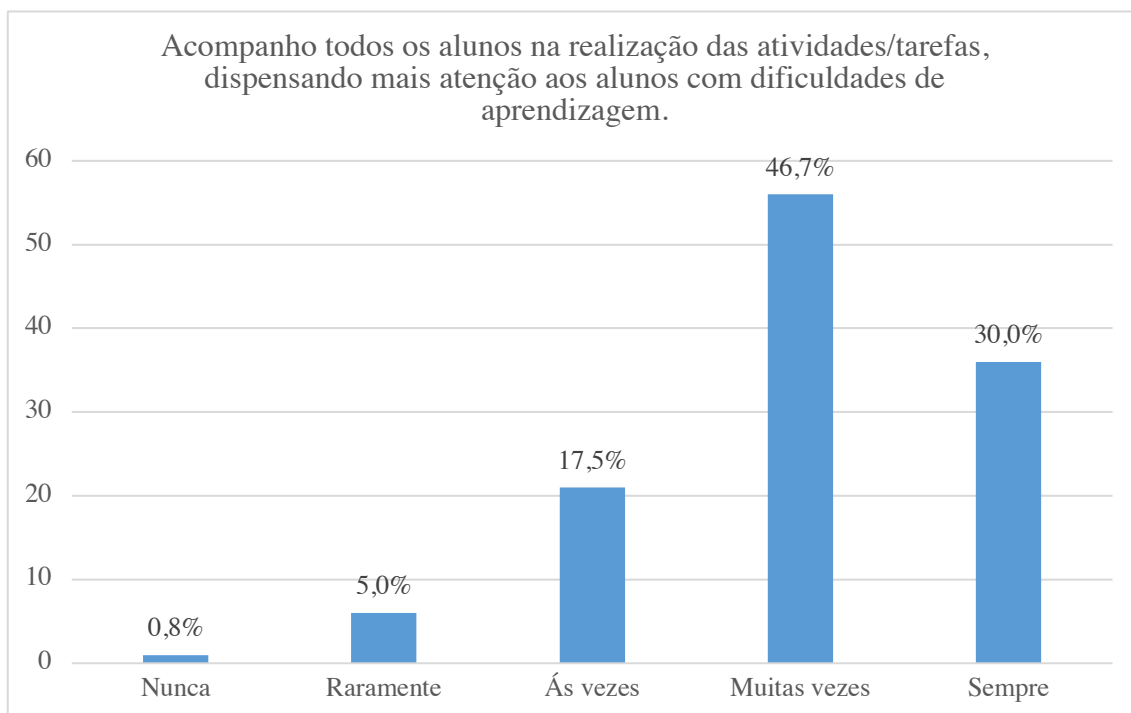
ANEXO Z. Respostas dos inquiridos
(Proponho atividades/tarefas diferentes
para alguns alunos com mais dificuldades)

| ' ' | | ' ' |



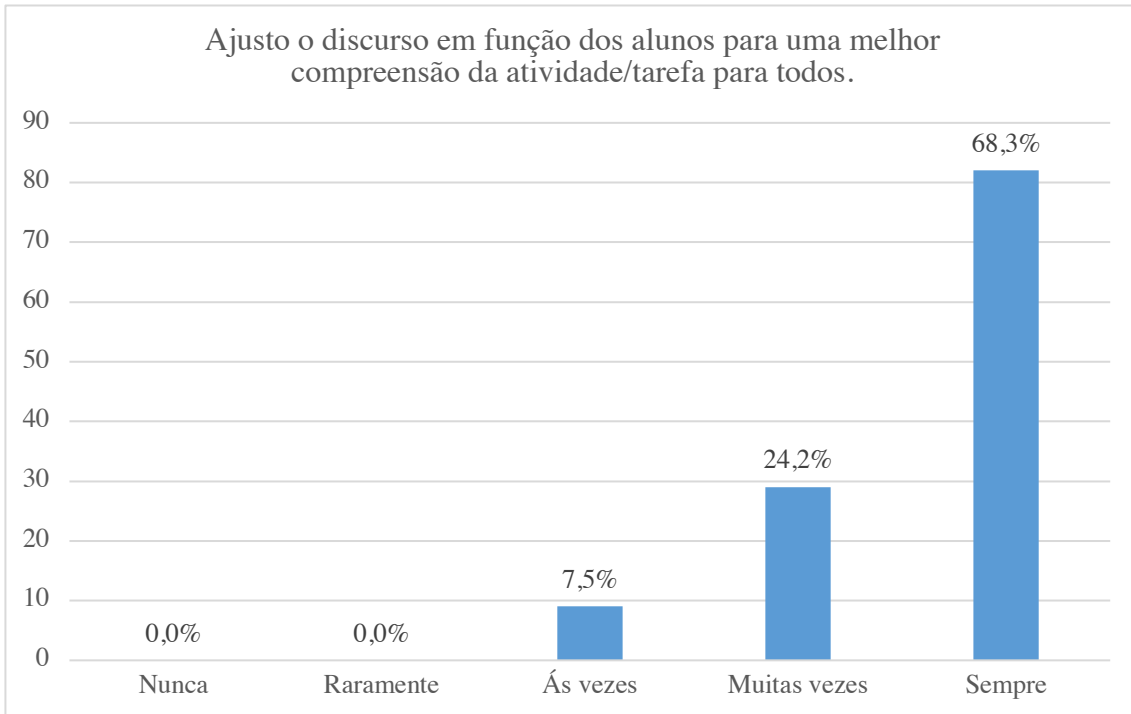
ANEXO AA. Respostas dos inquiridos
(Acompanho todos os alunos na realização
das atividades/tarefas, dispensando mais
atenção aos alunos com dificuldades de
aprendizagem)

| ' ' | | ' ' |

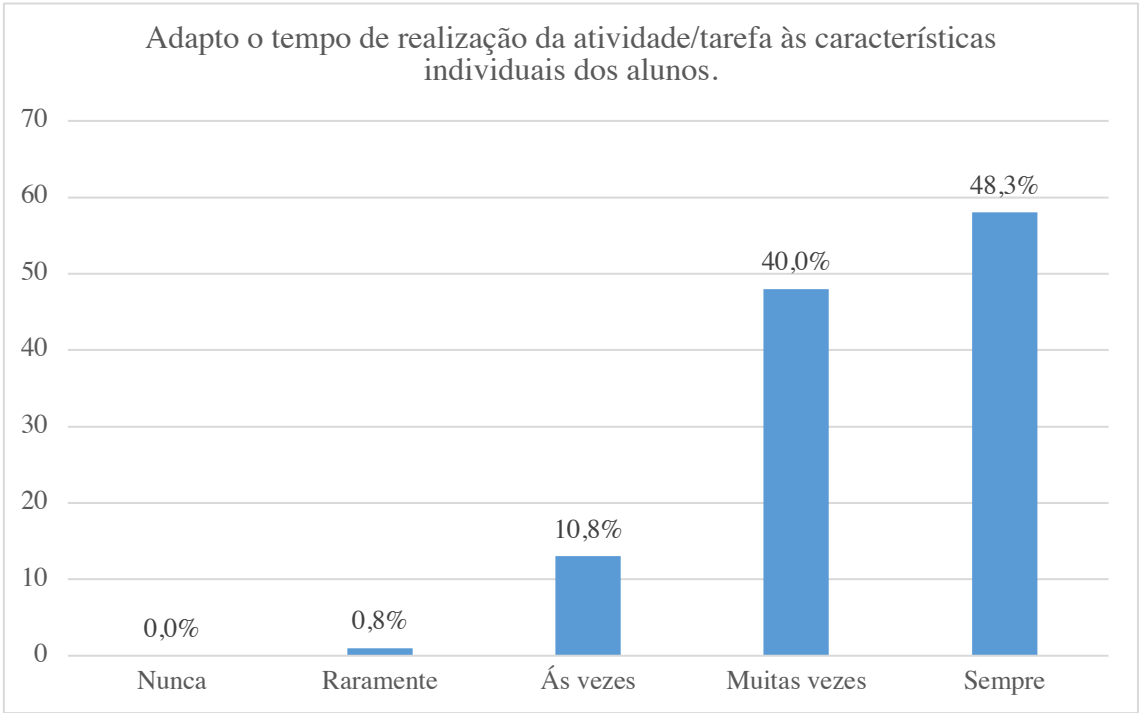


ANEXO AB. Respostas dos inquiridos
(Ajusto o discurso em função dos alunos
para uma melhor compreensão da
atividade/tarefa para todos)

| ' ' | | ' ' |

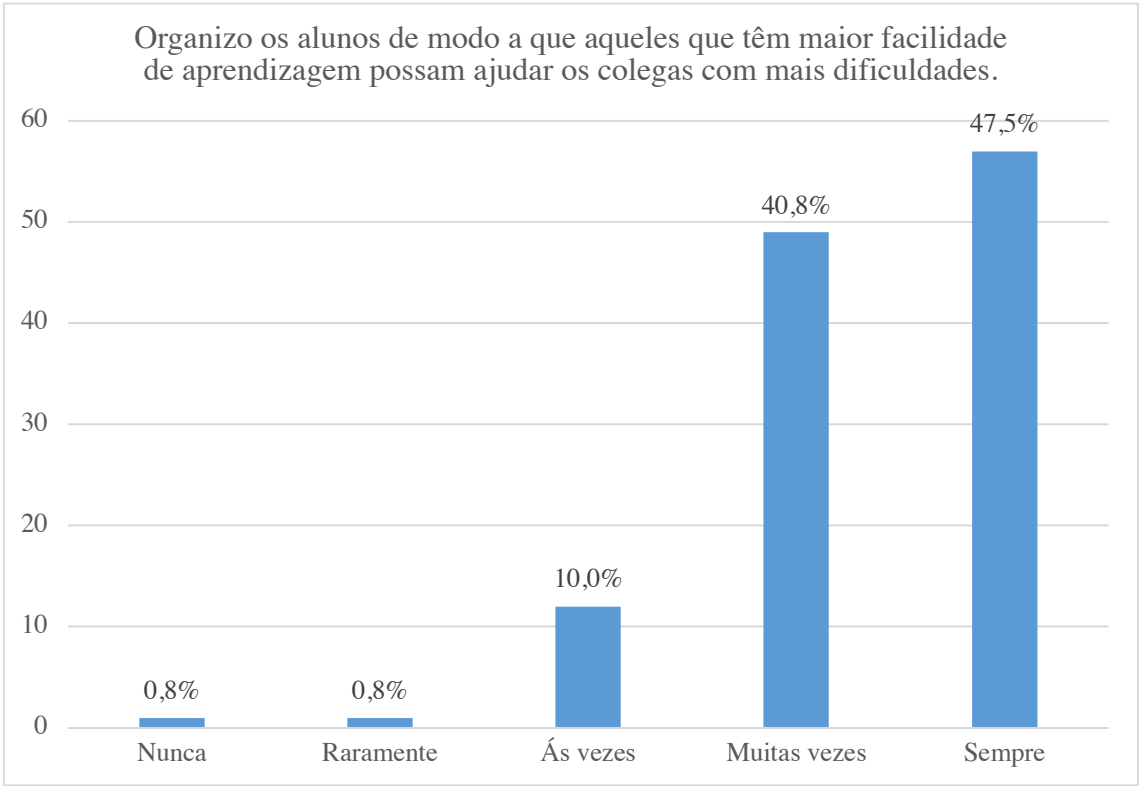


ANEXO AC. Respostas dos inquiridos
(Adapto o tempo de realização da
atividade/tarefa às características
individuais dos alunos)



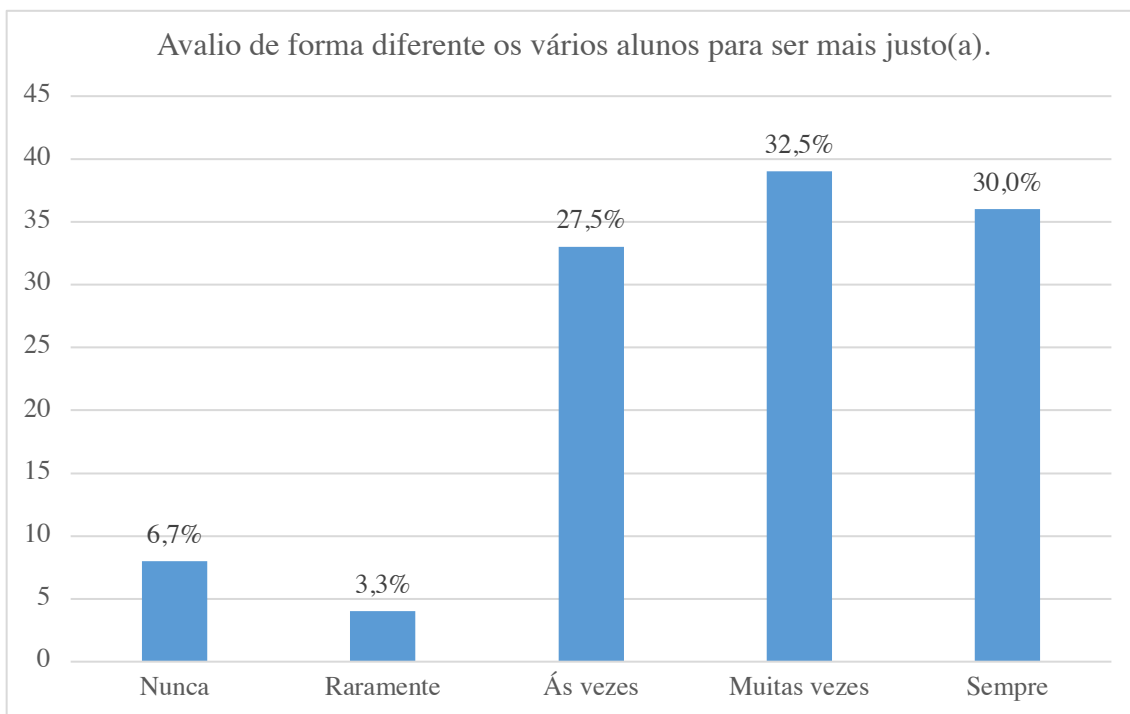
ANEXO AD. Respostas dos inquiridos
(Organizo os alunos de modo a que aqueles
que têm maior facilidade de aprendizagem
possam ajudar os colegas com mais
dificuldades)

| | ' ' | | ' ' |



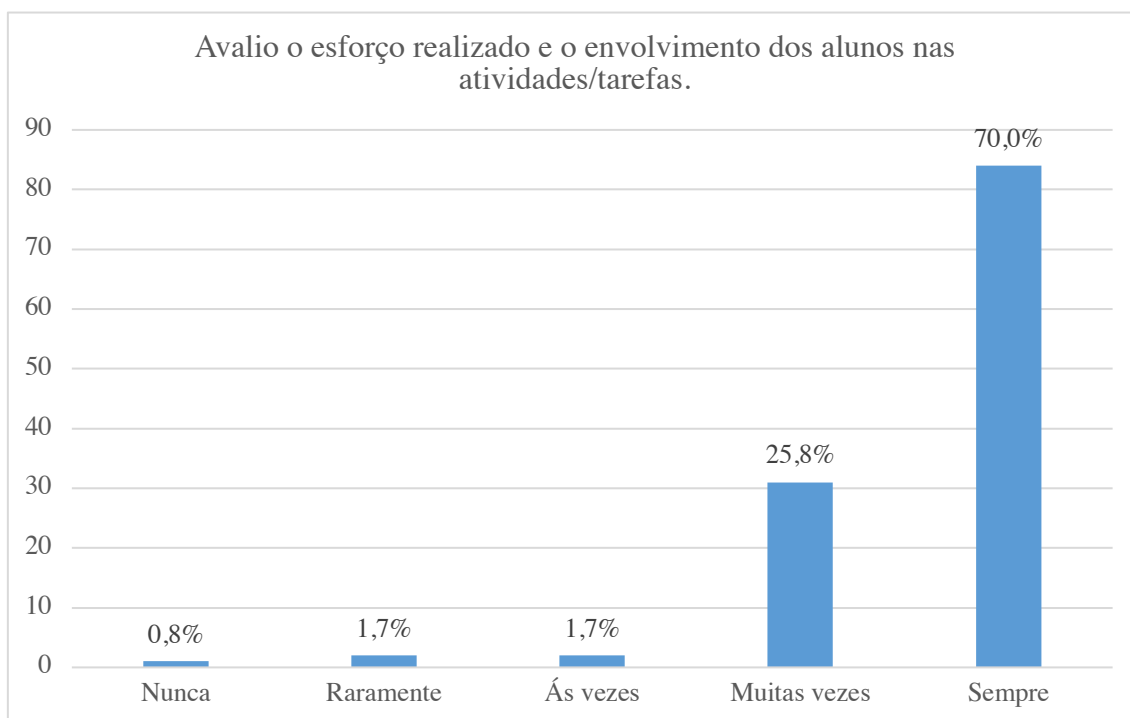
ANEXO AE. Respostas dos inquiridos
(Avalio de forma diferente os vários
alunos para ser mais justo(a))

| ' ' | | ' ' |



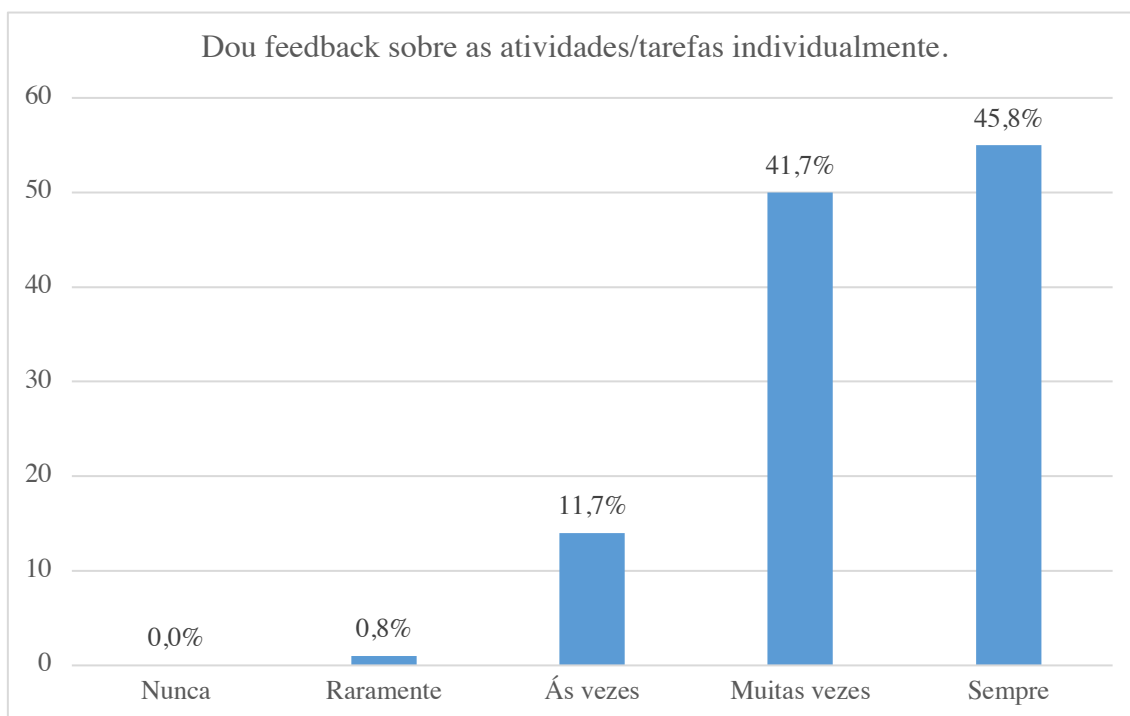
ANEXO AF. Respostas dos inquiridos
(Avalio o esforço realizado e o
envolvimento dos alunos nas
atividades/tarefas)

| | ' ' | | ' ' |



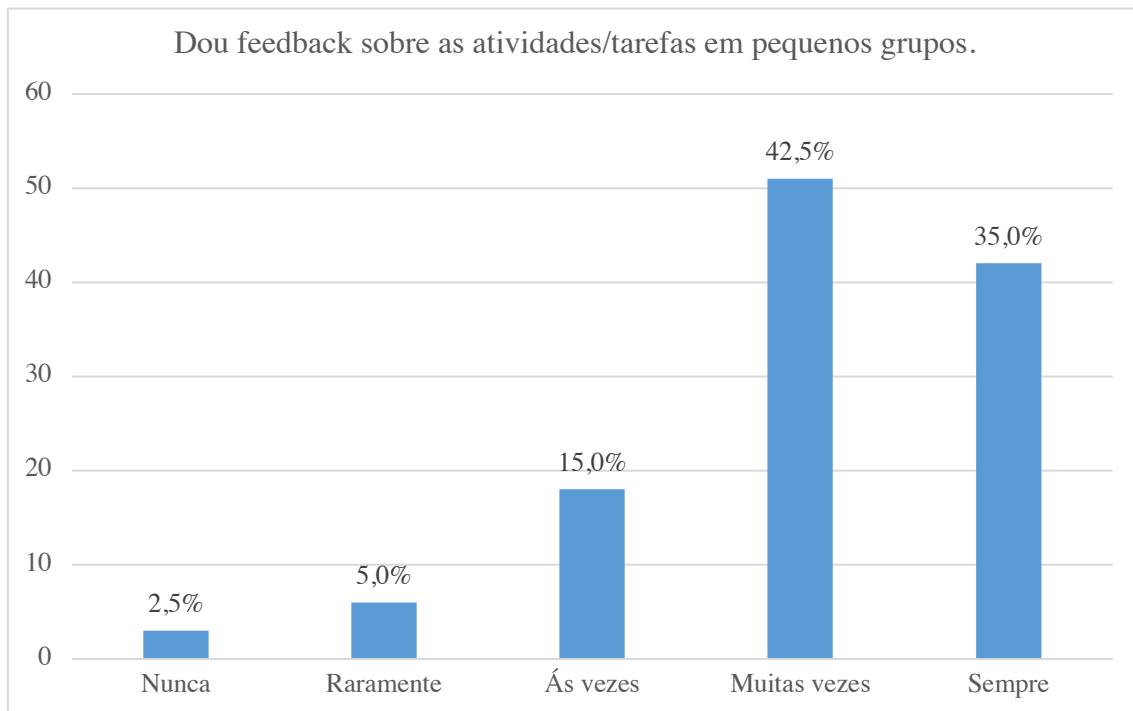
ANEXO AG. Respostas dos inquiridos (Dou
feedback sobre as atividades/tarefas
individualmente)

| | ' ' | | ' ' |



ANEXO AH. Respostas dos inquiridos (Dou
feedback sobre as atividades/tarefas em
pequenos grupos)

| ' ' | | ' ' |



ANEXO AI. Respostas dos inquiridos
(Implemento estratégias de intervenção
centradas nos alunos)

|' '' | | ''

