



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**Fatores identificados por professores do 2º e 3º ciclo,
como necessários à implementação de medidas universais**

Núria Sanches Trigo

24214

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR JOSÉ CASTRO SILVA

Professor de Seminário de Dissertação:

PROF. DOUTORA MARIA DE LOURDES MATA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade de Psicologia da Educação

2020

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Prof. Doutor José Castro Silva, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho não teria sido possível sem o apoio e colaboração de algumas pessoas a quem gostaria de agradecer.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao Prof. Doutor José Castro Silva que me apoiou ao longo de todo o processo e se mostrou disponível para iniciar este trabalho com alguma antecedência. Pela paciência e dedicação nas revisões do trabalho, contribuindo com informação relevante e sempre muito atual. Pela forma como se adaptou ao meu método de trabalho e essencialmente por ter estado disponível numa altura tão complicada que todos passámos este ano, muito obrigado professor.

De seguida gostaria de agradecer à Prof. Doutora Lourdes Mata por, no âmbito do seminário de dissertação, ter tido sempre a paciência para me responder às inúmeras questões que surgiam todas as semanas, por ter estado sempre disponível presencialmente e virtualmente para apoiar todo o processo. Pelas palavras motivadoras, pelos incentivos ao trabalho e pelo feedback sempre exaustivo e construtivo, obrigado.

A conclusão do mestrado e a motivação para este trabalho deve-se a todos os professores que me acompanharam ao longo dos dois anos de Mestrado em Psicologia da Educação. A todos eles quero também agradecer por todo o tempo e conhecimento transmitido. Obrigado à Prof. Doutora Ana Cristina Silva pelo acompanhamento no estágio e pela dedicação e palavras motivadoras em alturas mais difíceis. Um especial obrigado também ao Prof. Doutor José Morgado pelos conhecimentos transmitidos essencialmente no âmbito da educação inclusiva.

Não poderei deixar de agradecer ao agrupamento de escolas e essencialmente aos professores, o seu tempo e dedicação tornando possível a concretização deste trabalho.

Um agradecimento especial ao meu Pai, pela dedicação, paciência e ajuda na construção deste trabalho. Agradecer a oportunidade de frequentar este curso e de toda a educação e experiências que me proporcionou. Ao resto da minha família por todo o apoio e em especial à minha irmã Marta, por compreender quando não podia dedicar-lhe mais tempo de brincadeira, tão importante e valioso.

Um grande obrigado também ao Tomaz pela compreensão, motivação e incentivo, mas essencialmente por me fazer sempre acreditar que sou capaz. Por fim gostaria de agradecer às minhas colegas e amigos. Em especial à Joana, minha grande companheira de trabalho e de vida nestes cinco anos, um grande obrigado pela paciência e dedicação durante todo este processo, pelos concelhos, conversas e cafés. Obrigado!

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo principal caracterizar os principais fatores, indicados por professores de 2º e 3º ciclo, como sendo necessários à implementação das medidas universais estabelecidas nos princípios e nas normas que garantem a inclusão (DL 54/2018). Adicionalmente foram também estudadas as crenças dos professores acerca das práticas pedagógicas diferenciadas. Os participantes foram professores de 2º e 3º ciclo atualmente a lecionar na área metropolitana de Lisboa. Os dados foram recolhidos através de uma entrevista semiestruturada a 23 professores e através da aplicação de um questionário sobre diferenciação administrado junto de uma amostra de 137 professores. Os resultados revelam que os professores têm crenças positivas face às práticas diferenciadas e identificam como principais fatores necessários à implementação das medidas universais: a formação, o aumento dos recursos materiais e a redução do número de alunos por turma. Não foi encontrada nenhuma relação estatisticamente significativa entre as variáveis estudadas. Estes dados permitem identificar o que será necessário para garantir que os professores são capazes implementar as medidas universais que lhes são exigidas na nova legislação.

Palavras-chave: Medidas universais, práticas pedagógicas diferenciadas, professores de 2º e 3º ciclo

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the main factors pointed out as necessary to employ *medidas universais*, by teachers of the 2nd and 3rd cycle (of the Portuguese educational system). *Medidas universais* is a concept now described on the new Portuguese legislation for education (DL 54/2018) and it is called in literature, differentiated practices. Hence, we studied teachers' beliefs on these differentiated practices and their relationship with different variables. Participants of this study are teachers of the 2nd and 3rd cycle, currently teaching in state schools in the Lisbon area. Data was collected through a semi-structured interview to 23 teachers and through the application of a questionnaire about differentiated practices to 137 teachers. This study revealed that participants had positive beliefs about differentiated instructions. They identified as requirements to employ *medidas universais*: training, the increase in material resources and the reduction of the number of students per class. We also found no statistically significant relationship between the variables studied. This data helps to understand what teachers may need in order to employ *medidas universais* (differentiated instructions), now required by Portuguese law.

Keywords: *Medidas universais*, differentiated practices, teachers of the 2nd and 3rd cycle

ÍNDICE

I.	INTRODUÇÃO.....	1
II.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1	QUALIDADE E EFICÁCIA DA EDUCAÇÃO.....	3
1.1	Fatores com impacto na eficácia escolar	3
1.1.1	A perspectiva de Scheerens.....	3
1.1.2	A perspectiva de Reynolds e colaboradores	5
1.1.3	A importância do clima escolar na eficácia escolar	8
1.1.4	Fatores com maior impacto na eficácia escolar	10
1.2	A eficácia da educação e a educação inclusiva	11
2	INCLUSÃO.....	12
2.1	A importância da inclusão escolar.....	12
3	DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	14
3.1	A diferenciação pedagógica e a perspectiva socioconstrutivista.....	15
3.2	A diferenciação pedagógica e a visão ecológica do desenvolvimento	16
3.2.1	A visão ecológica do desenvolvimento	16
3.2.2	O modelo da diferenciação dinâmica	17
3.3	A importância das práticas diferenciadas	18
3.4	Diferenciação no ensino e na aprendizagem	19
4	O PROFESSOR COMO AGENTE DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	20
4.1	As crenças dos professores acerca da educação inclusiva.....	21
4.2	Relação entre crenças acerca da educação inclusiva e a utilização de práticas diferenciadas	22
5	A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL.....	22
5.1	A nova legislação sobre a educação inclusiva e as suas bases teóricas.....	23
5.1.1	A relação entre o DUA e a diferenciação pedagógica	25
5.2	Implementação da nova legislação sobre a educação inclusiva em Portugal	26
6	FATORES NECESSÁRIOS À IMPLEMENTAÇÃO DAS MEDIDAS UNIVERSAIS	27
6.1	A importância da colaboração entre a escola, os pais e a comunidade	28
6.2	Fatores individuais dos professores	29
6.3	Fatores organizacionais	30
6.4	Fatores necessários à implementação de medidas universais na perspectiva dos professores.....	31
III.	PROBLEMÁTICA	34
IV.	MÉTODO.....	39
1	METODOLOGIA.....	39
1.1	Participantes	40
1.2	Instrumentos	41
1.3	Procedimento de recolha de dados	44
1.4	Procedimento de tratamento de dados.....	45
1.5	Procedimento da análise dos dados	52

V. RESULTADOS	53
1.1 Qual a concepção dos professores de 2º e 3º ciclo sobre o conceito medidas universais do DL 54/2018? ...	53
1.2 Quais são os fatores necessários, na perspectiva dos professores de 2º e 3º ciclo, à implementação de medidas universais?	54
1.3 Quais são as crenças dos professores de 2º e 3º ciclo, acerca das práticas pedagógicas consideradas como promotoras de práticas pedagógicas diferenciadas e do processo de ensino-aprendizagem?.....	60
1.4 O tipo de fatores identificados por professores de 2º e 3º ciclo, como necessários à implementação de medidas universais, variam consoante as suas crenças face a práticas pedagógicas diferenciadas?	61
1.5 As crenças dos professores de 2º e 3º ciclo face às práticas pedagógicas diferenciadas variam em função do tempo de experiência docente?	61
1.6 As crenças dos professores de 2º e 3º ciclo face às práticas pedagógicas diferenciadas variam em função da área disciplinar?.....	61
VI. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
VIII. REFERÊNCIAS	74
IX. ANEXOS	81

Lista de Tabelas

Tabela 1: Distribuição dos 23 participantes por disciplina	40
Tabela 2: Definição do conceito de medidas universais	47
Tabela 3: Fatores necessários à implementação de medidas universais na perspectiva dos professores: aprendizagem e desenvolvimento profissional	48
Tabela 4: Fatores necessários à implementação de medidas universais na perspectiva dos professores: fatores organizacionais	49
Tabela 5: Fatores necessários à implementação de medidas universais na perspectiva dos professores: fatores logísticos	50
Tabela 6: Influência do tipo de disciplina lecionada na implementação de medidas universais	51

Lista de Figuras

<i>Figura 1:</i> Frequências com que são referidas as subcategorias da categoria: definição de medidas universais	53
<i>Figura 2:</i> Frequências com que são referidas as subcategorias da categoria: exemplos de medidas universais	53
<i>Figura 3:</i> Frequência com que são referidas as grandes categorias (1ª questão).....	54
<i>Figura 4:</i> Frequência com que são referidas as subcategorias da categoria: aprendizagem e desenvolvimento profissional (1ª questão)	55
<i>Figura 5:</i> Frequência com que são referidas as subcategorias da categoria: fatores organizacionais (1ª questão)	55
<i>Figura 6:</i> Frequência com que são referidas as subcategorias da categoria: fatores logísticos (1ª questão).....	56
<i>Figura 7:</i> Frequência com que são referidas as grandes categorias.....	56
<i>Figura 8:</i> Frequência com que são referidas as subcategorias da categoria: aprendizagem e desenvolvimento profissional	57
<i>Figura 9:</i> Frequência com que são referidas as subcategorias da categoria: fatores organizacionais	58
<i>Figura 10:</i> Frequência com que são referidas as subcategorias da categoria: fatores logísticos	58
<i>Figura 11:</i> Média de cada uma das dimensões da importância atribuída a práticas diferenciadas	60
<i>Figura 12:</i> Frequência com que são referidas as subcategorias da categoria: tipo de disciplina lecionada	62

I. INTRODUÇÃO

A educação é de qualidade e eficaz quando todos os alunos têm sucesso nas suas aprendizagens (Scheerens, 2000). Segundo a literatura, este sucesso está dependente de inúmeros fatores (Scheerens, 2000; Reynolds, Teddlie, Chapman, & Stringfield, 2015; Scheerens, 2016). Neste sentido a investigação tem vindo a referir a educação inclusiva e os seus princípios, como a educação mais eficaz e de qualidade (Guasp, Ramón, & Mayol, 2016; Koold & Stoll, 2016; UNESCO, 2017). Esta tem como objetivo garantir a aprendizagem de todos os alunos, adaptando as formas de ensino e avaliação às suas características, garantindo que todos estão envolvidos e participam no seu processo de ensino e aprendizagem (e.g., Booth & Ainscow, 2002; Carrington et al., 2015).

Recentemente em Portugal, a legislação na educação alterou-se e está hoje mais orientada para a educação inclusiva (Pereira et al. 2018). Esta nova legislação tem por base o desenho universal da aprendizagem e a abordagem multinível, modelos que vão ao encontro dos princípios da educação inclusiva (Pereira et al. 2018). O presente estudo terá como principal objetivo perceber quais os fatores que os professores portugueses de 2º e 3º ciclo consideram como necessários à implementação das medidas universais definidas no novo Decreto-Lei 54/2018. Estas medidas, parecem estar diretamente relacionadas com práticas de diferenciação pedagógica que se concretizam através da adaptação da tarefa, processo, conteúdo e avaliação, às características e necessidades dos alunos (Thompson, 2013; Tomlinson, 2014; Taylor, 2015; Bajrami, 2013; Wang & Zollers, 1990).

Tendo em conta esta recente mudança na legislação, é hoje exigido aos professores a utilização de práticas diferenciadas diariamente e com todos os alunos. Sabendo que existe uma relação entre as crenças dos professores e as suas práticas (Roose, Vantieghem, Vanderline, & Avermaet, 2019; Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009), parece ser relevante estudar as crenças dos professores portugueses acerca da diferenciação pedagógica.

As investigações já realizadas em Portugal sobre a nova legislação, revelam que nem todos os professores sentem esta mudança como possível, sem antes serem realizadas outras alterações nas escolas (FENPROF, 2019; FNE, 2019). De forma semelhante, a literatura internacional enumera diversos fatores necessários à implementação de práticas diferenciadas e inclusivas, agora exigidas pela nova legislação em Portugal (e.g., Booth & Ainscow, 2002; Dias, Rosa, & Andrade, 2015; Wang, 1980). Assim sendo, parece pertinente perceber a perspetiva dos professores portugueses relativamente ao que consideram como necessário, para a correta implementação desta nova legislação em particular das medidas universais.

Estes dados irão ser posteriormente relacionados com as crenças dos participantes, os anos de experiência e a disciplina que lecionam, percebendo se existem relações entre estas variáveis.

As principais componentes deste trabalho estão distribuídas por seis capítulos. Em primeiro lugar, o enquadramento teórico que consiste na revisão de literatura acerca dos conceitos relacionados com os objetivos do estudo. Este está dividido por seis tópicos: A qualidade e eficácia da educação, a inclusão, a diferenciação pedagógica, o professor como agente da diferenciação pedagógica, a educação em Portugal e os fatores necessários à implementação das medidas universais. O capítulo seguinte, denominado de problemática, prende-se com a definição dos objetivos do estudo e as respetivas questões de investigação, justificando a sua pertinência. Posteriormente é apresentada o método, onde é descrito o *design* do estudo, fundamentando e justificando a escolha da utilização de um método qualitativo e quantitativo. Neste capítulo são também caracterizados os participantes, os instrumentos utilizados e descrito o procedimento de recolha e de tratamento dos dados. Segue-se a apresentação dos resultados como forma de responder a cada questão de investigação e ir ao encontro do principal objetivo do estudo. Neste capítulo procuram-se identificar as crenças dos participantes face ao tema, bem como os fatores mais referidos como necessários à implementação das medidas universais e relacionar as variáveis estudadas recorrendo a análises estatísticas. Já no final do trabalho é realizada a discussão dos resultados onde são relacionados os fatores identificados pelos participantes, com literatura acerca dos fatores necessários à implementação de práticas de diferenciação pedagógica. São ainda relacionadas as crenças dos participantes com a literatura acerca das crenças dos professores sobre práticas diferenciadas e a influência das mesmas na sua prática. Através das relações estabelecidas entre os resultados obtidos e a literatura revista são retiradas algumas conclusões, essencialmente acerca dos fatores mais importantes à implementação de práticas diferenciadas como são as medidas universais. Por fim, são apresentadas as considerações finais, onde são referidas as principais conclusões do estudo e a sua importância, as limitações da investigação realizada e algumas sugestões para estudos futuros sobre o tema.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 Qualidade e eficácia da educação

A eficácia das escolas é definida por Scheerens (2000) como a performance de uma escola, avaliada através dos resultados ou sucesso dos alunos no decorrer de um ano letivo. De seguida serão apresentados dois estudos que tentam identificar uma série de fatores com impacto na eficácia escolar.

1.1 Fatores com impacto na eficácia escolar

De seguida serão apresentados os trabalhos de Scheerens (2011) e Reynolds et al. (2015). Embora estes dois estudos apresentem fatores semelhantes, o trabalho de Reynolds et al. (2015) é mais recente e demonstra-se mais específico e descritivo nos fatores que apresenta. Os fatores que enumera poderiam, no entanto, estar inseridos em alguns dos fatores enumerados por Scheerens (2011). Desta forma, demonstra-se relevante e enriquecedor ter em conta as perspetivas dos dois autores uma vez que estas se demonstram complementares.

1.1.1 A perspetiva de Scheerens

Scheerens (2000) elaborou um modelo simples, como forma de representar a eficácia das organizações escolares. O modelo é composto por quatro dimensões. A primeira são os **inputs**, que terão influência na segunda dimensão, o **processo**, dando origem à terceira dimensão, os **outputs**. A quarta dimensão é o **contexto** e esta tem impacto em cada uma das dimensões acima referidas.

Relativamente aos **inputs**, estes estão, segundo Scheerens (2011), distribuídos por três categorias:

1. **Recursos financeiros e materiais:** podem ser definidos ao nível do sistema educativo ou comunitário, ou ao nível da escola (Scheerens, 2011). Nesta categoria, estão contemplados fatores como o material que a escola tem à disposição dos alunos e professores e o investimento que é feito pelo sistema na educação, seja ao nível dos salários dos professores, ou ao nível do investimento na investigação para o desenvolvimento e melhoria da educação a nível nacional.
2. **Recursos humanos:** podem ser definidos ao nível do sistema ou da escola e ao nível dos professores (Scheerens, 2011). Nesta categoria, estão contemplados fatores como o rácio de docentes para alunos e as características dos professores, como os seus anos de experiência ou as suas crenças e conhecimentos (Scheerens, 2011).

3. Background dos estudantes: pode ser definida ao nível do aluno e contempla fatores como o seu estatuto socioeconómico, o nível de escolaridade dos pais ou as suas competências cognitivas (Scheerens, 2011).

No que diz respeito ao **processo**, este poderá ser dividido em duas categorias:

1. Clima escolar: contempla fatores como o envolvimento da comunidade e das famílias na escola e nos processos de aprendizagem dos alunos, bem como o tipo de liderança e o clima de trabalho entre os professores e outros que existe na escola (Scheerens, 2011).
2. Processos de ensino e aprendizagem: contempla fatores relacionados com o ensino e com a aprendizagem. O ensino engloba o tipo de feedback e de reforço, ou os métodos de ensino e a monitorização das aprendizagens que é ou não realizada pelos professores (Scheerens, 2011). O processo de aprendizagem, engloba os métodos de estudo, os estilos de aprendizagem, a motivação ou a aprendizagem cooperada por exemplo (Scheerens, 2011).

Finalmente, os **outputs**, que podem ser medidos de diversas formas. Os seus indicadores estão divididos por três níveis:

1. Sistema ou comunidade: poderão ser indicadores de *outputs* a percentagem de indivíduos alfabetizados ou com determinada competência académica a nível nacional, bem como o número de pessoas com determinado nível de formação académica (Scheerens, 2011).
2. Escola: poderão ser indicadores o número de alunos a transitar de ano ou os resultados dos alunos em diversas disciplinas ao nível da escola (Scheerens, 2011).
3. Turma ou da sala de aula: poderão fazer parte indicadores mais específicos, como os resultados académicos dos alunos numa turma e as suas competências em matérias específicas ou por disciplina por exemplo (Scheerens, 2011).

O **contexto** é definido por Scheerens (2011) como sendo tudo aquilo que não se encontra dentro da escola. Segundo o autor, esta dimensão pode ser vista de duas formas. Em primeiro lugar, o contexto pode corresponder à comunidade em que a escola se insere, onde estão incluídos os valores pelos quais os pais se regem relativamente à escola, ou os recursos educativos existentes na comunidade, como bibliotecas ou centros de estudo. Nesta primeira perspetiva, o contexto tem uma influência mais direta na escola. Numa segunda perspetiva, o contexto poderá corresponder ao sistema educativo do país onde a escola se situa, englobando fatores como os aspetos culturais, tendências demográficas ou a economia do país. Esta

segunda perspectiva tem uma influência mais indireta na escola e na sua eficácia (Scheerens, 2011).

Reynolds et al. (2015), à semelhança do que nos diz Scheerens (2011), alertam para o facto de, nos últimos anos, a literatura ter demonstrado que os fatores que parecem ter impacto na qualidade da educação ou de uma escola estão dependentes do contexto em que esta se insere.

É importante ter em conta a comunidade, as famílias e as suas características, características dos professores ou outros trabalhadores da escola (Reynolds et al., 2015). É ainda importante analisar fatores como a cultura, o meio sociocultural, os recursos ou outro tipo de características que poderão fortemente influenciar a qualidade da educação de uma escola e consequentemente as aprendizagens e resultados dos alunos (Reynolds et al., 2015). Como forma de determinar os fatores que influenciam a qualidade educativa de uma escola, será necessário ter em conta todos os fatores contextuais e ambientais que a envolvem e de alguma forma a influenciam (Reynolds et al., 2015). Os autores acrescentam que será importante perceber se cada um dos contextos, neste caso, a comunidade, as famílias e a escola, estão ou não em sinergia, têm ou não o mesmo objetivo, trabalhando em cooperação para o alcançar (Reynolds et al., 2015).

Segundo Scheerens (2015), não existe um consenso na literatura relativamente ao grau de influência de cada uma das dimensões do modelo na eficácia de uma escola. Não podemos, portanto, hierarquizá-las, mas apenas concluir que todas têm impacto na eficácia escolar.

1.1.2 A perspectiva de Reynolds e colaboradores

Num estudo semelhante ao de Scheerens (2000), Reynolds et al. (2015) elaboraram uma listagem dos fatores mais referidos na literatura, como tendo impacto na qualidade e eficácia da educação, chegando a um total de nove fatores.

O primeiro fator indicado é a liderança. Segundo os autores, a liderança de uma escola com qualidade deve ser firme, deve ter em conta e envolver todos os trabalhadores da escola nos processos de tomada de decisão, maximizando o interesse e envolvimento dos trabalhadores não só nesses processos, mas também na implementação dessas decisões ou mudanças (Reynolds et al., 2015). Deve existir monitorização por parte dos líderes, de forma a obterem a informação necessária acerca do trabalho dos seus funcionários e percebendo o que necessitam para melhorar o seu trabalho quando necessário (Reynolds et al., 2015).

O segundo fator é o foco na aprendizagem, ou seja, a escola deve ter como principal preocupação, a aprendizagem e os resultados dos alunos (Reynolds et al., 2015). Por exemplo,

maximizar o tempo de aprendizagem ou organizar sessões que permitam aos alunos recuperar conteúdos que não conseguiram interiorizar no tempo regular de aulas, para que consigam manter o mesmo ritmo que os colegas (Reynolds et al., 2015). Este fator refere-se também à importância de garantir que o tempo que é dado para as aulas regulares e formais, é realmente utilizado para tal e não para coisas como interrupções de aulas ou a transição de uma aula para outra (Reynolds et al., 2015). Um exemplo de perda de tempo na transição de uma aula para outra, seria quando no horário é colocada uma aula de 45 minutos na sala de aula regular, como seria a disciplina de história, junto a uma aula de educação física que exige que os alunos percam algum tempo na deslocação para o ginásio, na troca de roupa e nos seus cuidados de higiene, perdendo-se tempo na transição de uma aula para a outra.

O terceiro fator, é a cultura escolar (Reynolds et al., 2015). Este fator requer a criação de uma conceção comum, entre os funcionários de uma escola, acerca dos objetivos da instituição e do que é necessário para os atingir (Reynolds et al., 2015). É importante que haja um ambiente disciplinado, sem que haja descontrolo do comportamento dos alunos, dentro ou fora da sala de aula (Reynolds et al., 2015). Deve existir respeito pelas regras e um clima positivo, onde são reforçados positivamente os comportamentos desejados e não apenas punidos os comportamentos ou atitudes menos desejadas (Reynolds et al., 2015). É essencial envolver os alunos positivamente na escola, de forma a que eles cumpram as regras e maximizando as suas aprendizagens (Reynolds et al., 2015).

Altas expectativas é o quarto fator definido pelos autores. Segundo Reynolds et al. (2015), tem sido demonstrada a importância e o impacto das expectativas positivas acerca da escola e dos resultados dos alunos. É importante que os funcionários de uma escola acreditem que esta será capaz de melhorar e superar as suas dificuldades (Reynolds et al., 2015). É igualmente importante que os alunos e os professores tenham altas expectativas relativamente aos resultados das avaliações, já que irá aumentar a probabilidade de sucesso dos alunos (Reynolds et al., 2015).

O quinto fator que se demonstrou relevante na literatura é a monitorização do progresso de uma escola (Reynolds et al., 2015). Este processo de monitorização deve acontecer ao nível da escola como um todo, ao nível da sala de aula e ao nível do aluno (Reynolds et al., 2015). Ao nível da escola, é importante perceber através, por exemplo, dos resultados escolares, quais os melhores profissionais da escola (Reynolds et al., 2015). Ao nível da sala de aula, a avaliação das diferenças entre diversos grupos étnicos, entre alunos com mais ou menos dificuldades, entre rapazes e raparigas, entre disciplinas ou professor, ou entre outro tipo de variáveis que caracterizam diversos grupos de alunos, é importante para perceber se há comportamentos e/ou

progressos diferentes e porquê (Reynolds et al., 2015). Ao nível dos alunos, é importante monitorizar o progresso académico e social dos mesmos, compreendendo se todos os alunos estão a acompanhar a evolução e o progresso escolar, e se estão a desenvolver-se como desejado (Reynolds et al., 2015).

O envolvimento parental é o sexto fator enumerado por Reynolds et al. (2015). Sabendo o impacto que têm os pais ou os cuidadores na vida das crianças e dos jovens, sabendo que os alunos são expostos e interagem com estes cuidadores todos os dias, é importante que estas pessoas tenham uma influência positiva na vida e no crescimento dos alunos, mas também na sua educação escolar (Reynolds et al., 2015). É importante que os cuidadores estejam informados do que se passa na escola, das expectativas da escola, do que é preciso que o aluno cumpra, como os trabalhos de casa, a aquisição do material necessário ou ao nível das aprendizagens a assimilar (Reynolds et al., 2015). Assim, será benéfico que as famílias estejam preparadas para a escola e que a escola esteja preparada para as receber e envolver no meio escolar, promovendo a cooperação destas duas entidades, melhorando o progresso do aluno e consequentemente a qualidade educativa (Reynolds et al., 2015).

Como sétimo fator, é referida a necessidade de eficácia no ensino (Reynolds et al., 2015). Um professor ou aula eficaz, implicará que se passe mais tempo a transmitir conhecimento e na aquisição das aprendizagens, do que no controle de disciplina e comportamento (Reynolds et al., 2015). Um professor eficaz deve também utilizar diversos modos de ensino, por exemplo, organizando trabalhos de grupo e de colaboração, utilizando trabalho mais individualizado com os alunos, bem como estratégias mais expositivas para toda a turma, maximizando o envolvimento e a aquisição das aprendizagens por todos os alunos, independentemente das suas preferências nos métodos de aprendizagem (Reynolds et al., 2015). É também importante que se utilizem diversos critérios para formar grupos de alunos, nomeadamente juntando alunos com diferentes idades e/ou diferentes capacidades (Reynolds et al., 2015). Seria positiva a utilização destas estratégias, também como forma de aumentar a autonomia dos alunos, podendo progressivamente diminuir-se o tempo de aula expositiva para toda a turma e substituí-lo por atividades em grupo ou por aulas organizadas pelos próprios alunos (Reynolds et al., 2015). Os alunos vão sendo cada vez mais capazes de organizar e desenvolver autonomamente as suas aprendizagens. A promoção da colaboração e a menor exposição do professor ao longo do tempo demonstra efeitos positivos na eficácia escolar e na qualidade da escola (Reynolds et al., 2015). Neste sentido, Scheerens e Blömeke (2016) reconhecem a importância da eficácia do professor para a eficácia educacional e referem a necessidade de distinguir as características do professor, do seu comportamento. O

comportamento do professor terá um efeito mais direto na eficácia da escola e este é influenciado por três fatores: o seu conhecimento da disciplina, as oportunidades de aprendizagem que proporciona aos seus alunos e o conteúdo que aborda numa aula (Scheerens & Blömeke, 2016)

O oitavo fator, remete para a importância das oportunidades de desenvolvimento profissional para os docentes acontecerem na escola e de forma adaptada ao contexto onde trabalham (Reynolds et al., 2015). Desta forma, conseguem-se trabalhar e promover competências que vão ao encontro das dificuldades e desafios específicos da escola onde trabalham os docentes (Reynolds et al., 2015). Assim, estes tipos de oportunidades demonstram ter maior vantagem e efeito se se alocarem nas escolas do que se acontecerem fora do contexto específico de trabalho dos docentes (Reynolds et al., 2015).

O último fator enumerado pelos autores refere-se ao envolvimento dos estudantes na liderança da escola (Reynolds et al., 2015). Podem ser concedidas aos alunos algumas responsabilidades, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento da escola e das respostas que devem existir para os alunos tendo também em consideração o que estes procuram nela (Reynolds et al., 2015). Este envolvimento dos alunos ajudará na monitorização da escola, bem como no envolvimento e valorização dos alunos na mesma (Reynolds et al., 2015). Esta última variável demonstra-se igualmente presente na literatura como relacionada de forma positiva com a qualidade escolar (Reynolds et al., 2015).

1.1.3 A importância do clima escolar na eficácia escolar

Clima escolar pode ser definido como o ambiente social, os valores e as normas que resultam das interações que se dão entre as pessoas que integram uma escola sendo por isso um fator que influencia o sucesso académico dos alunos (Reynolds et al. 2017).

O clima escolar parece ser um conceito semelhante ao que Scheerens (2000; 2011) e Reynolds et al. (2015) definem como contexto. Desta forma, em todas os estudos acima descritos, o clima escolar parece ter um peso importante na eficácia escolar.

Thapa, Cohen, Guffey, e Higgind-D'Alessandro (2013) alertam igualmente para a importância do clima escolar enquanto variável diretamente relacionada com o sucesso académico dos alunos, o seu desenvolvimento e o seu envolvimento na escola e nas aprendizagens. Para os autores, o clima escolar reflete a forma como os trabalhadores da escola, os pais e alunos se relacionam com a escola e como a experienciam a nível social, emocional, cívico, ético e académico.

Scheerens (2016) define clima escolar de forma um pouco diferente de Reynolds et al. (2017). Reynolds et al. (2017) tem apenas em conta o clima escolar ao nível da escola enquanto um todo. Scheerens (2016) conceptualiza o clima escolar como um conceito multidimensional, à semelhança de Thapa et al. (2013). Cada dimensão assume características diferentes e tem diversas implicações no clima escolar como um todo, embora todas possuam elevada importância.

Em primeiro lugar, a um nível mais abrangente ou global, a cultura organizacional e os valores sociais onde a escola está inserida, ou seja, o quanto a escola e os professores são valorizados socialmente, irá ter impacto no clima escolar como um todo e consequentemente na eficácia escolar (Scheerens, 2016).

A qualidade das interações entre os docentes da escola, se são ou não positivas, será algo igualmente importante (Scheerens, 2016). Silva, Amante, e Morgado (2017) complementam esta ideia referindo que estão incluídas nesta dimensão as interações entre os docentes, a liderança da escola e se existe ou não um ambiente de cooperação entre colegas. Esta dimensão irá depois ter implicações na performance do professor, nomeadamente no seu interesse em obter formação e no seu interesse em trabalhar de forma colaborativa. Assim, quanto mais positivo for o clima, quanto mais positivas forem as interações e relações, maiores serão esses interesses, mais efetivo e evoluído será o trabalho dos professores (Silva et al., 2017).

Finalmente, ao nível da sala de aula estão incluídos fatores como o estabelecimento claro de regras na sala, as interações entre alunos e a qualidade da relação e interações entre professor e aluno (Scheerens, 2016). O professor deve dar suporte ao aluno, proporcionando interações positivas que dão origem a instruções mais claras e eficazes e com maiores níveis de feedback (Scheerens, 2016). Assim, a qualidade deste ambiente e destas interações irá igualmente determinar o clima escolar e os resultados dos alunos (Scheerens, 2016).

Na perspetiva de Thapa et al. (2013) as várias dimensões que influenciam o clima escolar, são: as relações, o sentimento de segurança, a origem dos alunos e dos professores (cultura), o processo de ensino-aprendizagem, a existência de educação socio-emocional, cívica e ética na escola, a existência de atividades de aprendizagem fora da sala de aula, condições físicas da escola e ainda as medidas que a escola tem para se atualizar e desenvolver ou melhorar enquanto instituição. As dimensões que parecem ter maior impacto são: as relações entre os alunos e os professores e o processo de ensino e aprendizagem (Thapa et al., 2013).

Este constructo é importante, uma vez que, segundo a literatura, tem impacto nos resultados académicos dos alunos (Reynolds et al., 2017; Scheerens, 2016; Thapa et al., 2013). O quanto um aluno se identifica com o clima escolar, terá implicações no seu comportamento, atitudes e emoções enquanto estudante e em última instância nos seus resultados académicos (Reynolds et al., 2017). A identificação com a escola surge como um preditor do sucesso académico e como um mediador da relação indireta entre o clima escolar e os resultados escolares dos alunos (Reynolds et al., 2017).

De uma forma geral, devem ser implementadas normas, valores e objetivos, devem-se promover relações positivas, cooperação e entajuda, bem como um sentimento de segurança dentro da escola (Thapa et al., 2013). Deve ainda ser trabalhada a educação socio-emocional, aprendizagens fora da sala de aula e haver a preocupação de melhorar a escola ao longo do tempo (Thapa et al., 2013). Todas estes fatores, que por sua vez fazem parte das dimensões enunciadas anteriormente, irão promover um clima escolar positivo (Thapa et al., 2013).

Sintetizando, o clima escolar poderá ser visto de forma holística e global, mas sem deixar para trás as suas componentes e as implicações que tem ao nível do trabalho dos professores, dos resultados dos alunos e consequentemente na eficácia escolar.

1.1.4 Fatores com maior impacto na eficácia escolar

O estudo de Reynolds et al. (2015) atribui igual importância aos nove fatores enunciados. Numa perspetiva mais recente, Scheerens (2016) volta a realizar um estudo acerca dos fatores com mais impacto na eficácia escolar onde é feita a distinção entre os fatores ao nível da escola e os fatores ao nível dos professores. De uma forma geral, são referidos e analisados todos os fatores já enunciados. No entanto, foi possível concluir que, os fatores ao nível da escola apresentam menor impacto na eficácia escolar, do que os fatores relacionados com os professores e a sua eficácia no ensino (Scheerens, 2016). Assim, o autor conclui que os fatores com maior impacto na eficácia escolar são aqueles que se encontram mais diretamente relacionados com as interações professor-aluno, do que os fatores indiretamente relacionados com essa interação e com a aprendizagem dos alunos, como seria por exemplo, o tipo de liderança de uma escola (Scheerens, 2016).

No conjunto dos fatores ao nível dos professores, as categorias que apresentam ter maior impacto na eficácia escolar são, em primeiro lugar, as “estratégias de aprender a aprender”, onde são transmitidas aos alunos diversas formas ou estratégias de aprenderem ou estudarem e evoluírem nas suas aprendizagens, não utilizando sempre a mesma abordagem (Scheerens, 2016). De seguida, o “ambiente de sala de aula disciplinado, funcional e

organizado” (Scheerens, 2016). Em terceiro lugar o “ensino claro e estruturado”, ou seja, o professor deve utilizar estratégias de ensino que permitam que o aluno saiba o que tem que fazer e sejam claras para ele, as aprendizagens a realizar (Scheerens, 2016). Finalmente, a utilização de “estratégias de ensino ativadoras”, ou seja, a utilização de uma série de atividades ou estratégias, por exemplo, onde é utilizado um tutor, que poderá ser um colega, e que de certa forma ativam ou promovem as aprendizagens do aluno e o seu desenvolvimento (Scheerens, 2016).

1.2 A eficácia da educação e a educação inclusiva

Tendo em conta o que nos dizem a maioria dos autores relativamente à eficácia e qualidade da educação, e a forma como esta é avaliada (resultados dos alunos), parece razoável assumir que a educação de qualidade será aquela que garante a aquisição do maior número de aprendizagens, pelo maior número de alunos, de forma a que estes obtenham os melhores resultados. Neste sentido será relevante referir a perspetiva de Guasp et al. (2016) para quem a qualidade da educação está dependente de dois fatores:

1. Oferecer educação comum a todos simultaneamente e reconhecer e ajustar-se às suas necessidades de aprendizagem e características individuais de cada aluno (Guasp et al., 2016).
2. Equilíbrio entre excelência e igualdade. Não se poderá falar em qualidade quando apenas alguns alunos ou uma minoria aprende o necessário para participar em sociedade e desenvolver o seu projeto de vida (Guasp et al., 2016).

Segundo os autores, a educação hoje, de uma forma global, está ainda baseada numa lógica de uniformidade ou homogeneidade, onde são distinguidos os alunos normais dos alunos com necessidades educativas especiais ou imigrantes por exemplo (Guasp et al., 2016). No entanto, existe outra visão acerca da educação, baseada numa lógica de heterogeneidade onde se reconhece e aceita a diversidade de todos, sem que se pretenda que se ajustem e uniformizem. O objetivo é modificar o contexto e desenvolver estratégias que respondam de forma adequada à diversidade de alunos, potencializando a aprendizagem de todos e respeitando as características individuais de cada um (Guasp et al., 2016).

Desta forma, será importante referir e definir a educação inclusiva, que trabalha neste sentido e implica a existência de um ambiente que respeita e aceita todos os alunos, independentemente das suas diferentes características, promovendo um contexto de aprendizagem positivo e tão importante, como já referido pela literatura mencionada.

2 Inclusão

Inclusão na escola é definida pela maioria dos autores como um processo contínuo e permanente de aprendizagem e participação (Booth & Ainscow 2002; Carrington et al., 2015; Ainscow, Booth, & Dyson 2006). É considerado um processo que diminui a exclusão, como forma de garantir que todos os jovens e crianças podem participar e aprender na escola e na comunidade (Booth & Ainscow 2002; Carrington et al., 2015; Ainscow et al., 2006). A inclusão não é apenas dirigida aos jovens com determinada deficiência ou doença que os faça necessitar de algum tipo de ajuda especializada. Pelo contrário, este conceito e processo é para todos e aplica-se a todos os alunos de uma escola (Ainscow et al., 2006).

2.1 A importância da inclusão escolar

Wang e Reynolds (1996) fazem referência a alterações demográficas e socioeconómicas que resultam no aumento da diversidade da população de estudantes e consequentemente, num maior desafio para os professores. Existe hoje maior variedade de estudantes, uma vez que a escola é cada vez mais acessível a todos (Wang & Reynolds, 1996). A escola acaba por ser o local onde é feita pressão para que determinados problemas sociais, que têm normalmente origem em ambientes de nível socioeconómico mais baixo, possam ser resolvidos (Wang & Reynolds, 1996). Hoje, em Portugal, com a escolaridade obrigatória cada vez mais longa, também estes alunos e a sua realidade fazem parte da comunidade escolar pelo menos até ao final do ensino secundário ou até atingirem a maioridade.

Existe cada vez mais uma política de inclusão nas escolas, o que é algo positivo e necessário para que as crianças possam aprender a lidar e crescer com a diferença (Wang & Reynolds, 1996). Na escola, os jovens devem poder criar relações com diversos colegas, num ambiente onde existe respeito e onde podem ser criadas relações interpessoais positivas, sem que haja limitação de experiências sociais ou segregação de determinados grupos de pessoas com características ou necessidades especiais diferentes (Wang & Reynolds, 1996). Em última instância, a inclusão nas escolas é essencial para a manutenção da liberdade e da justiça em sociedade.

Uma das recomendações da UNESCO (2016) para a educação é o fornecimento de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, de que todos possam usufruir independentemente da idade, género, ou outras características do sujeito. A educação é um direito humano universal e que deve, por isso, ser de livre acesso para todos, promovendo o seu desenvolvimento. Para tal, deve haver suficientes recursos disponíveis e professores devidamente qualificados, motivados e competentes (UNESCO, 2016).

Segundo a UNESCO (2017), a inclusão e equidade devem estar na base de todas as políticas educativas. A aplicação dos princípios da inclusão na educação, fazem com que seja reconhecida e aceite a diversidade, promovendo o respeito pela mesma nas sociedades e permitindo que todas as crianças tenham acesso à escola, a aprender e a compreender a realidade. No âmbito da educação inclusiva, o professor é visto como alguém que ajuda e facilita as aprendizagens, permitindo que o aluno se envolva de forma ativa no seu próprio processo de aprendizagem (UNESCO, 2017). Dentro de um grupo de estudantes, cada aluno pode aprender e desenvolver-se ao seu ritmo, sem que tenham todos que estar ao mesmo nível ou que o professor tenha que se dirigir a todos da mesma forma (UNESCO, 2017).

A OECD (2019a) complementa a informação mencionada, referindo que hoje é pedido aos professores que aceitem a diversidade e personalizem as experiências de educação dos alunos, indo contra a uniformização da educação e dos processos de ensino e aprendizagem que eram cultivados anteriormente. De um ponto de vista prático, requer mais dos professores ao nível do conhecimento dos conteúdos e das estratégias de ensino, mas pretende garantir que todos os alunos aprendem e participam na sua educação e desenvolvimento (OECD, 2019a).

Uma das medidas importantes para a implementação da inclusão nas escolas, é a mudança da legislação, criando um conjunto de princípios e direitos à educação inclusiva (UNESCO, 2017). Devem ser criadas políticas flexíveis ao nível do currículo por exemplo, para que possa haver mais inclusão e equidade. No entanto, é também necessário que seja criada uma cultura e um conjunto de crenças positivas acerca da inclusão, por parte do corpo docente das escolas (UNESCO, 2017). Os líderes deverão promover esta cultura e paradigma de educação, criando simultaneamente condições para que isto aconteça (UNESCO, 2017).

De forma semelhante Kools e Stoll (2016), no seu modelo (“modelo integrado da escola como uma organização de aprendizagem”), identificam como um dos fatores importantes, o “desenvolvimento de uma visão partilhada centrada na aprendizagem para todos os alunos” fazendo referência à educação inclusiva. Segundo os autores, esta ideia remete para a importância dos indivíduos responsáveis pela educação partilharem de uma mesma visão, em que o objetivo é que todos os alunos possam aprender e desenvolver-se, essencialmente aqueles que à partida apresentam alguma desvantagem perante os outros (Kools & Stoll, 2016). Como responsáveis pela educação entendam-se líderes políticos ligados à educação e à definição do sistema educativo, diretores de escolas, professores e outros docentes de uma escola. Os autores enfatizam ainda a importância da colaboração e contribuição da comunidade, famílias, estudantes e outros possíveis parceiros, para a visão da escola enquanto uma organização de aprendizagem para todos os alunos (Kools & Stoll, 2016).

A escola e a educação, devem preparar os mais novos para a vida depois da escola, não excluindo nenhum aluno independentemente das suas características (Kools & Stoll, 2016). Isso minimizará problemas como os que se vêm hoje em sociedade, onde existe um grande número de pessoas que não foram preparadas para o seu futuro e que não acreditam em si mesmos, tornando-os capazes de agir ativamente em sociedade (Kools & Stoll, 2016).

3 Diferenciação pedagógica

As práticas diferenciadas são definidas por Tomlinson (2014) como práticas que exigem que o professor tenha flexibilidade na forma como expõe os conteúdos das aprendizagens aos alunos, na forma como os alunos aprendem esses conteúdos e na forma como os alunos podem expressar os conhecimentos e aprendizagens adquiridas. Segundo a autora, a utilização destas práticas aumenta a probabilidade de mais alunos aprenderem e de forma mais efetiva.

Taylor (2015), à semelhança de Tomlinson (2014), refere que a diferenciação deve ser feita em três níveis: ao nível do conteúdo, diferenciando a complexidade do mesmo; ao nível do processo, variando o tipo de atividades consoante os interesses e capacidades dos alunos; ao nível do produto, diferenciando a forma como os alunos podem demonstrar os conhecimentos e aprendizagens que realizam.

Eysink, Hulsbeek, e Gijlers (2017) descrevem a abordagem STIP (“colaboração durante a diferenciação na tarefa, conteúdo e processo”). Esta abordagem assume uma estrutura semelhante ao que é indicado pelos autores já referidos, acerca da diferenciação pedagógica e as suas diversas componentes. Assim, a abordagem STIP defende que deve ser criado um ambiente onde todas as crianças trabalham para atingir um objetivo comum. A partir daí, são distribuídos diversos conteúdos para os alunos, com diversos níveis de complexidade consoante as suas capacidades. De seguida é feita alguma diferenciação nas tarefas, tendo em conta as diferenças cognitivas entre os alunos. Finalmente, existe diferenciação no processo, na medida em que é dada mais ou menos orientação do professor, consoante as capacidades das crianças. À semelhança do que é sugerido por Tomlinson (2014) e Taylor (2015), também Eysink et al. (2017) referem a utilização da diferenciação do produto, ainda que não incorpore a abordagem STIP.

Bešić, Paleczek, Krammer, e Gasteiger-Klicpera (2017) apresentam uma abordagem semelhante ao dividirem a diferenciação pedagógica em diferenciação do conteúdo e diferenciação do ambiente de aprendizagem. A diferenciação do conteúdo é feita através da aprendizagem cooperativa, ou seja, onde estudantes com dificuldades específicas da

aprendizagem, podem aprender ajudando-se uns aos outros em tarefas e aprendizagens a realizar (Bešić et al., 2017). A diferenciação do ambiente de aprendizagem, apesar de não ser consensual entre os professores como uma boa prática, consiste em mudar os alunos de ambiente para receber a instrução de um para um com o professor (Bešić et al., 2017).

Se os professores se tornarem conscientes de que os estudantes não vão aprender, se as tarefas usadas forem demasiado difíceis ou demasiado fáceis, irão tentar criar e adaptar atividades, de forma a torná-las mais adequadas aos alunos e ao seu nível de aprendizagem (Bajrami, 2013). Deve planear-se uma aula diferenciada, de forma a chegar a todos os alunos e utilizando as principais formas de diferenciação ou a diferenciação nos seus vários níveis: processo, conteúdo e produto (Bajrami, 2013). Isso irá ajudar o professor a arranjar um plano para cada parte da aula e tendo em mente a avaliação do que foi aprendido, utilizando diversos níveis de dificuldade para cada estudante (Bajrami, 2013).

3.1 A diferenciação pedagógica e a perspetiva socioconstrutivista

Estas ideias estão de certa forma relacionadas com a perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem e do desenvolvimento que nos é trazida por Vygotsky. Segundo o autor, a criança desenvolve-se interagindo e observando indivíduos com um nível de desenvolvimento mais avançado (Vygotsky, 1978).

Para que o adulto possa ensinar a criança a ser autónoma na realização de determinada tarefa ou na aprendizagem de determinado conteúdo, deve atuar ao nível da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Vygotsky, 1978). Esta é definida como a zona que está entre o que a criança é capaz de realizar sozinha e a zona de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que a criança é capaz de realizar apenas com a ajuda de um adulto ou um colega com um nível de desenvolvimento mais avançado (Vygotsky, 1978). Assim, o papel do adulto, é atuar nesta zona ajudando a criança a tornar-se autónoma nas tarefas que ainda não é capaz de realizar autonomamente. Este tipo de interação ou ajuda entre o adulto e a criança, é denominada de *scaffolding* (Wood & Wood, 1996).

Implicitamente, Bajrami (2013) diz-nos algo semelhante ao referir que não devem ser utilizadas tarefas nem demasiado fáceis nem demasiado difíceis para os alunos. Como a ZDP de cada aluno poderá ser diferente, é importante que sejam adaptadas as tarefas ao nível de aprendizagem e à ZDP de cada aluno.

Thompson (2013) complementa esta ideia, ao referir que os professores devem perceber se a tarefa que pedem ao aluno é algo que ele considera que é capaz de realizar. Se o aluno considera que não vai ter sucesso na tarefa, então o mais provável é que evite realizá-la. Desta

forma, caso o professor se aperceba que o aluno se sente frustrado com a tarefa, este deve estar preparado para ajustar a tarefa ou os conteúdos às necessidades dos alunos (Thompson, 2013).

Neste sentido Frunza & Petre (2015) defendem que, para que se possa incorporar a individualidade dos alunos, deve ser respeitado na educação o princípio da acessibilidade e individualidade também denominado por princípio da diferenciação e individualização. No que diz respeito à acessibilidade, este princípio refere que deve ser tido em conta o potencial do aluno, atendendo às suas dificuldades e à disponibilidade que tem para aprender determinada matéria, a determinado momento (Frunza & Petre, 2015). Deve ponderar-se a dificuldade da tarefa ou aprendizagem a ser realizada, uma vez que esta deve estar ao nível do desenvolvimento proximal do aluno, tal como já foi referido, segundo a perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky. Relativamente à individualização, este princípio alude ao facto de nem todos os alunos receberem a informação da mesma forma ou terem os mesmos interesses e motivações, indo ao encontro das práticas diferenciadas (Frunza & Petre, 2015).

3.2 A diferenciação pedagógica e a visão ecológica do desenvolvimento

Smith (2009) desenvolve o modelo de diferenciação dinâmica, onde integra a visão ecológica do desenvolvimento e da aprendizagem, com as práticas diferenciadas na educação. Para se compreender melhor a visão ecológica do desenvolvimento será importante referir o modelo de ecológico de Bronfenbrenner.

3.2.1 A visão ecológica do desenvolvimento

Bronfenbrenner e Morris (1998) referem que o modelo ecológico vê o desenvolvimento como resultado de um conjunto de influências ou forças originárias de diversos contextos, com as quais o indivíduo estabelece relação. Segundo os mesmos autores, esses contextos estabelecem relações que podem influenciar o desenvolvimento. Assim, existem vários sistemas, desde os mais próximos da criança e com os quais a criança irá estabelecer uma relação direta, como a família ou os amigos, até aos sistemas mais afastados com os quais a criança apenas estabelece relações indiretas, como por exemplo, a cultura em que está inserida ou as leis do seu país (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Este modelo assenta essencialmente em duas preposições. A primeira diz-nos que o desenvolvimento humano se dá através de interações entre a componente biológica e psicológica do indivíduo e o ambiente externo como outros indivíduos, objetos ou espaços (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Estas interações com o tempo vão-se complexificando e

devem ter uma longa duração. São estas interações que, em fases precoces, irão promover o desenvolvimento e são referidas como processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

A segunda proposição, indica que estes processos proximais podem ter diferentes influências no desenvolvimento, tendo em conta, por exemplo, o ambiente em que estes processos ocorrem, a altura em que ocorrem, ou as características individuais da criança (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Será importante referir que as duas proposições são interdependentes.

3.2.2 O modelo da diferenciação dinâmica

Smith (2009) refere então que a diferenciação e a educação inclusiva surgem da interdependência inerente à pedagogia entre fatores emocionais, cognitivos e sociais. Assim, o modelo elaborado pela autora tem por base uma visão ecológica onde são contempladas simultaneamente diversas dimensões e as suas relações e interações. O seu modelo tenta integrar o conceito de diferenciação, enquanto um conceito dinâmico que acontece ao nível do conteúdo, processo e produto dentro dos vários possíveis contextos e ambientes descritos pelo modelo ecológico (Smith, 2009).

No modelo apresentado por Smith (2009), o estudante individualmente, as suas necessidades e interesses encontram-se no centro. Nesta dimensão do modelo, estão incluídos os estilos de aprendizagem dos alunos, as suas forças e fraquezas, as suas características e os seus interesses (Smith, 2009).

À volta do estudante, são representados os vários contextos e as suas relações e interações mútuas. A segunda dimensão é o grupo turma, onde o professor atua diferenciando as estratégias de avaliação e de ensino, mas tendo em conta o grande grupo (Smith, 2009).

Na terceira dimensão, é representado o suporte, o feedback e o *scaffolding* realizado pelo professor, quando é necessário algum tipo de apoio extra na sala de aula, podendo originar situações de tutoria, de aprendizagem em pequenos grupos ou outras estratégias (Smith, 2009). O principal foco desta dimensão é o feedback construtivo do professor e dos colegas, para que o aluno possa evoluir nas suas aprendizagens e na sua autonomia (Smith, 2009).

A quarta dimensão representa alunos que requerem determinado tipo de apoio especializado para as suas aprendizagens e desenvolvimento (Smith, 2009). Este tipo de alunos poderá precisar de algum tipo de alteração no currículo, apoio extra por parte de um professor fora da sala de aula, de ajustes significativos ao nível da avaliação, ou outros (Smith, 2009). Estes serão sempre específicos e especializados para o aluno e para as suas características.

O foco desta dimensão é também que os alunos possam refletir sobre o seu processo de ensino e aprendizagem e compreender que ajudas poderão precisar e em que formato, para poderem pensar em como evoluir a partir daí no seu processo de ensino e aprendizagem (Smith, 2009).

Existem complementarmente três dimensões que representam contextos mais amplos: a comunidade escolar, a família e a comunidade global e as suas influências (Smith, 2009). A família é referida enquanto contexto onde são dadas oportunidades de aprendizagem e como primeiro contexto de educação da criança, com uma contribuição significativa para a educação inclusiva do estudante (Smith, 2009).

É importante referir que todas estas dimensões se relacionam e interagem entre si, não sendo lineares, na medida em que um aluno pode passar de uma para outra sem que haja uma hierarquia ou um percurso linear (Smith, 2009). Dependendo das matérias que estão a ser trabalhadas ou da fase de desenvolvimento do aluno, este pode necessitar de maior ou menor apoio em determinado momento. No modelo, a transversalidade e dinâmica da diferenciação é representada por uma seta que atravessa todas as dimensões apresentadas.

O modelo serve para representar os diversos níveis e formatos de diferenciação, mas também o quão dinâmica esta pode ser. Assim, os estudantes e os professores interagem entre si, utilizando ou passando por todas estas dimensões ou contextos em fases diferentes do processo de ensino e aprendizagem dos alunos (Smith, 2009).

Finalmente, o modelo de diferenciação dinâmica apresenta algumas relações entre características da pedagogia, da educação inclusiva e das práticas diferenciadas aquando da implementação de um currículo diferenciado em contextos tão complexos e diversos como a sala de aula.

3.3 A importância das práticas diferenciadas

A literatura tem vindo a demonstrar que cada aluno irá ter uma forma diferente de aprender. Em quase todas as aulas, é necessário e benéfico que os professores façam corresponder a forma como transmitem os conteúdos e avaliam os alunos, às suas características e necessidades (Thompson, 2013). É importante que os professores compreendam que nem todos os alunos aprendem melhor de forma visual ou auditiva ou até tátil, todos eles beneficiam de passar por todos esses formatos de aprendizagem, fortificando as suas áreas mais fracas e beneficiando de aprender através do formato que lhes é mais favorável ou fácil (Thompson, 2013). Assim, a grande diferença para a educação hoje, é a

passagem de práticas uniformizadas para práticas diferenciadas, que promovem a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos (Thompson, 2013).

Segundo Wang e Zollers (1990), não é necessário que exista a categorização dos alunos para que se possa saber como utilizar práticas diferenciadas. As diversas dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem, devem ser consideradas oportunidades para a implementação das práticas diferenciadas e de outros métodos de ensino, e não um problema (Wang & Zollers, 1990). Todos os alunos devem poder receber instruções ou ser alvo de práticas que vão ao encontro das suas necessidades, dificuldades e características, sem que sejam excluídos socialmente (Wang & Zollers, 1990). Mills et al. (2014) e Thompson (2013) referem que a diferenciação pedagógica parece ir ao encontro de uma maior justiça social nas escolas. Esta permite que todas as crianças sejam desafiadas e estimuladas intelectualmente, que os professores possam ter em conta o *background* dos alunos e assegurar que estes aprendem de forma significativa, e que são estimulados para uma aprendizagem ativa (Mills et al., 2014). Com este tipo de estratégias, é criado um espaço onde todos os alunos são ouvidos, participam e onde são respeitadas as suas diferenças (Mills et al., 2014). Todos têm uma oportunidade de ter sucesso nas aprendizagens quando os professores utilizam práticas diferenciadas (Thompson, 2013).

Wang e Zollers (1990) argumentam que a correta implementação e utilização de práticas pedagógicas diferenciadas, resulta não só no sucesso dos jovens a nível académico, mas também tem resultados positivos em várias dimensões dos alunos. Tanto pais como professores e alunos, consideram estas práticas mais benéficas e eficazes (Wang & Zollers, 1990).

3.4 Diferenciação no ensino e na aprendizagem

Tendo em conta o que foi referido, será importante ter em consideração a avaliação sistemática (antes, durante e após a aprendizagem), como uma das componentes importantes da diferenciação pedagógica. Wang (1980) e Wang e Zollers (1990) referem que a avaliação deve ser realizada antes e durante as aprendizagens, para que possam ser utilizadas diferentes estratégias, adaptando-as às dificuldades e alterações que vão acontecendo no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Os autores acrescentam que professores eficazes e eficientes utilizam o feedback, o reforço e instruções variadas, consoante os alunos, as suas necessidades e com base na avaliação contínua e sistemática que é feita ao seu processo de ensino e aprendizagem (Wang & Zollers, 1990).

Wang (1980) argumenta que uma das características das práticas diferenciadas é o envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Esse envolvimento ativo irá permitir-lhes adquirir competências de aprendizagem individual e autónoma, responsabilizando-os também pelo processo. Assim, a autora alerta para a importância da aprendizagem de competências de gestão das suas aprendizagens, por parte do aluno.

De forma similar, Thompson (2013) faz referência à importância da motivação intrínseca para as aprendizagens, ou seja, a motivação interna do sujeito, dando significado próprio às aprendizagens e não atribuindo apenas um significado externo como por exemplo, aprender determinada matéria apenas para que os pais fiquem contentes e não porque tem significado para o próprio. A maioria dos estudantes, gosta de relacionar o conhecimento ou as suas aprendizagens com algo prático e do seu cotidiano, o que permite que seja atribuído um significado àquela aprendizagem por parte do aluno, aumentando a sua motivação intrínseca (Thompson, 2013). Assim, os professores devem ir ao utilizar os interesses, gostos e curiosidades dos seus alunos, para que estes possam atribuir mais significado às suas aprendizagens e consequentemente aumentar a sua motivação (Thompson, 2013).

4 O professor como agente da diferenciação pedagógica

Com base nas alterações que têm existido na educação e naquilo que a literatura nos diz que é hoje uma educação eficaz e de qualidade, o trabalho dos professores tem também sofrido alterações.

Thompson (2013) menciona uma série de sugestões e práticas de sala de aula que vão ao encontro do que já foi referido no âmbito da educação inclusiva. A autora faz referência por exemplo, à importância da colaboração entre colegas, da utilização de estratégias para conhecer os alunos e da importância da criação de uma relação positiva com os mesmos. Atualmente, espera-se que os professores ajudem os seus alunos a aprender, utilizando estratégias que os levem a pensar por eles próprios, a resolver problemas, a dar significado às suas aprendizagens e a serem ativos no seu processo de ensino e aprendizagem (Thompson, 2013). No entanto, há não muito tempo atrás, desejava-se que os alunos fossem passivos e apenas recetores de conteúdos e conhecimento (Thompson, 2013).

Uma vez que aprender é um direito de todos, o professor, enquanto principal responsável pela construção das aprendizagens dos alunos, deve gerir o currículo tendo em conta as suas diferenças (Santos, 2009). Contudo, a diferenciação pedagógica poderá ser algo exigente para o professor, uma vez que requer o conhecimento profundo de todos os alunos (Santos, 2009). Segundo a autora, não é possível que seja feita diferenciação pedagógica de

forma espontânea, esta deve ser preparada e pensada, deve decidir-se quando, como ocorre e porque é que deve ser feita. Estas decisões estão depois dependentes dos objetivos da aprendizagem e das especificidades dos alunos e dos professores (Santos, 2009).

Segundo Mills et al. (2014), uma das preocupações dos professores deve ser encontrar diversas formas de os seus alunos poderem demonstrar o seu conhecimento. Essas formas, poderão significar alterações apenas ao nível do tempo para a realização de uma tarefa, ou outros formatos de avaliação, havendo um conjunto de possibilidades dentro das quais poderão escolher como demonstrar o seu conhecimento (Mills et al., 2014). No entanto, as expectativas de sucesso dos alunos acerca de cada um desses formatos, devem ser iguais (Mills et al., 2014).

Uma das dificuldades é o facto de, apesar de poder ser planeada, as estratégias de diferenciação pedagógica não poderem ser replicáveis em diferentes grupos-turma. Uma vez que a diferenciação tem por base a adaptação ao contexto e aos alunos em causa, um conjunto de estratégias aplicadas em determinado contexto, poderá não ser ajustado noutro contexto (Santos, 2009).

4.1 As crenças dos professores acerca da educação inclusiva

A perceção dos professores acerca da educação inclusiva parece, segundo a literatura, nem sempre ser positiva. Gaines e Barnes (2017) realizaram uma investigação nos Estados Unidos da América com 90 participantes, desde educadores até professores de escolas secundárias, todos de ensino regular e verificaram que a maioria acredita que os alunos com necessidades especiais, devem ser colocados numa escola ou sala de aula diferente da regular. Perceberam também, que os professores de 1º e 2º ciclos têm uma perspetiva mais negativa relativamente à educação inclusiva do que professores do 3º ciclo e secundário.

O estudo de Gaines e Barnes (2017) permite concluir que a experiência dos docentes não aumenta a perceção positiva acerca da educação inclusiva já que a maioria dos professores com mais de 10 anos de experiência apresentavam conceções mais negativas acerca da inclusão do que os professores com menos experiência. No entanto You, Kim, e Shin, (2019) num estudo com educadores de infância para crianças com NEE, concluem que os anos de experiência têm uma influência positiva nas crenças dos educadores acerca da educação inclusiva.

Investigações realizadas com professores portugueses de 2º e 3º ciclo, nomeadamente Gaitas e Pipa (2012), concluem que os professores com mais experiência indicam ter maior dificuldade na organização de atividades associadas a práticas pedagógicas diferenciadas. Nesta investigação, os professores tinham em média 39 anos de idade, 12 anos de experiência e a maioria frequentava formação contínua (Gaitas & Pipa, 2012). Estes dados poderão não

indicar, no entanto, que os professores portugueses com maior experiência têm crenças negativas relativamente às práticas pedagógicas diferenciadas. Ainda assim, parece indicar que têm maior dificuldade em colocá-las em prática.

4.2 Relação entre crenças acerca da educação inclusiva e a utilização de práticas diferenciadas

No estudo de Suprayogi, Valcke, e Godwin (2017) realizado na Indonésia, os autores concluíram que existe uma baixa associação entre as crenças dos professores e a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas.

Por oposição, para Roose et al. (2019), as crenças dos professores, acerca da diversidade e da diferenciação do currículo, predizem o reconhecimento de instruções diferenciadas, e de interações positivas entre professores e alunos. Professores com crenças positivas acerca da diversidade e diferenciação do currículo, percebem mais facilmente interações positivas entre alunos e professores, e instruções diferenciadas por meio de observação (Roose et al., 2019). Assim, os autores defendem que as crenças dos professores acerca da diferenciação e diversidade do currículo, funcionam como um filtro para as percepções que estes têm da sala de aula e das interações que acontecem na mesma (Roose et al., 2019). Será de referir que os participantes do estudo de Roose et al. (2019) eram professores de ensino secundário, com uma média de 40 anos de idade. Jordan et al. (2009) de forma semelhante, verificaram que as crenças de professores de educação primária acerca da inclusão e o nível de responsabilidade que sentem pela aprendizagem dos seus alunos, irão ter implicações nas suas práticas. Segundo os autores, quanto mais positivas forem as crenças e quanto maior for a responsabilidade que os professores sentem, mais eficazes irão ser as suas práticas e mais práticas inclusivas irão utilizar.

5 A educação em Portugal

O relatório da OECD (2019a) refere algumas conclusões importantes acerca do sistema educativo português. Algumas considerações resultantes de análises estatísticas revelam que os professores em Portugal são dos mais envelhecidos quando comparados com outros países, (OECD, 2019b) o que muitas vezes tem implicações na indisciplina que se passa dentro das salas de aula (OECD, 2013). A grande maioria dos professores indica mesmo não se sentir respeitado socialmente (OECD, 2019b).

Portugal apresenta várias disciplinas dentro do currículo de carácter obrigatório. Contudo, é um exemplo dentro dos países avaliados pela OECD de flexibilidade do currículo,

já que permite que exista flexibilidade no tempo dedicado a mais de metade das disciplinas do currículo e ainda alguma flexibilidade, em alguns anos letivos, ao nível das próprias disciplinas a integrar o currículo. Com as várias atualizações que têm sido feitas à legislação em Portugal, é hoje também dada alguma autonomia às escolas para organizarem a sua oferta formativa e currículo, dentro da flexibilidade permitida (OECD, 2019b).

Segundo a OECD (2019b), Portugal apresenta ainda um grande número de aulas expositivas, o que não vai ao encontro daquilo que é pretendido com a nova legislação, nem ao encontro do que a literatura nos diz hoje sobre a eficácia desse tipo de aulas. Assim, percebe-se que apesar das alterações legislativas, há ainda um longo caminho a percorrer, no que diz respeito às alterações do contexto escolar e de sala de aula em Portugal.

5.1 A nova legislação sobre a educação inclusiva e as suas bases teóricas

Hoje, em Portugal, a legislação relativa à educação publicada a 6 de Julho de 2018, (DL 54/2018, DL 55/2018) assume uma orientação inclusiva onde todos os alunos devem ter o direito a uma educação que explore as suas potencialidades, que responda às suas necessidades e que seja capaz de desenvolver as competências necessárias ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória que constam no quadro de referência europeu (Pereira et al., 2018). Neste sentido, esta legislação tem por base o desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível (Pereira et al., 2018).

Segundo Pereira et al. (2018), o desenho universal para a aprendizagem (DUA), pressupõe a implementação de práticas pedagógicas flexíveis, personalizadas, que promovam o envolvimento e motivação dos alunos, bem como os seus conhecimentos e competências, expondo os alunos a diversos modos de aprendizagem, de passagem dos conhecimentos e de avaliação.

Segundo os autores, o DUA está assente em três princípios. O primeiro, visa proporcionar diversos meios de envolvimento, trabalhando o “porquê” das aprendizagens, reconhecendo os diferentes interesses e motivações entre os alunos e proporcionando diversas formas de envolver e motivar os alunos para as aprendizagens desejadas (Pereira et al., 2018).

O segundo, pretende proporcionar múltiplos meios de representação, trabalhando o “o quê” da aprendizagem (Pereira et al., 2018). Mais uma vez, implica o reconhecimento das diferenças entre os alunos, essencialmente ao nível dos modos de aprendizagem, não exigindo o mesmo modo a todos os alunos, mas sim utilizando diversas formas de apresentação da informação (Pereira et al., 2018).

O terceiro princípio consiste em proporcionar meios de ação e de expressão trabalhando o “como” da aprendizagem (Pereira et al., 2018). Para este princípio será importante reconhecer que os alunos apresentam diferenças na forma como lhes é mais fácil expressar os seus conhecimentos e aprendizagens. Assim, o professor deve utilizar diversas formas de avaliar os alunos em conformidade com as suas dificuldades e potencialidades (Pereira et al., 2018). O DUA constitui, então, o modelo base de planeamento para a utilização das medidas para todos os alunos e designadas na legislação de medidas universais (Pereira et al., 2018).

A abordagem multinível consiste num modelo sistémico de atuação nas escolas, que tem como objetivo o sucesso de todos os alunos e que organiza as medidas de suporte à aprendizagem e a resposta para os alunos, em função de diversos níveis de intervenção (Pereira et al., 2018). Estes níveis apresentam diferenças ao nível da intensidade, tipo e frequência, sendo delineadas e ajustadas em função das respostas que os alunos dão às mesmas (Pereira et al., 2018). Deseja-se então que cada nível assuma um propósito diferente, na medida em que se espera que tenha um impacto diferente, seja aplicado em diferentes contextos e a diferentes sujeitos (Pereira et al., 2018).

Este modelo pressupõe uma visão holística, integrada, preventiva e de promoção da qualidade dos processos que se dão na escola (Pereira et al., 2018). Com a nova legislação, portuguesa, tenta então abandonar-se a categorização, deixando de se utilizar, por exemplo, a categoria “necessidades especiais de aprendizagem” e as medidas específicas para esta categoria. Tendo por base uma abordagem multinível, as respostas aos alunos estão agora organizadas em três níveis: medidas universais, seletivas e adicionais.

As medidas universais serão medidas que devem ser aplicadas a todos os alunos por parte do professor, promovendo a sua participação e melhoria das aprendizagens, tendo em conta a sua individualidade (Pereira et al., 2018). Um exemplo de uma medida universal será a diferenciação pedagógica. Para ajudar à implementação das medidas universais deve haver colaboração entre o professor, a família e outros técnicos envolvidos (Pereira et al., 2018). Será também útil pensar no desenho universal para a aprendizagem, que consiste no planeamento flexível e adaptado das práticas pedagógicas, tendo em conta a individualidade de cada aluno e a diversidade que pode existir dentro de uma sala de aula (Pereira et al., 2018). Esta alteração da legislação leva a que os professores tenham que adotar práticas mais inclusivas e pensar e implementar medidas universais diariamente, coisa que não lhes era exigida na legislação anterior.

Tendo em conta toda a literatura revista acerca da diferenciação pedagógica, parece legítimo estimar que o conceito de “medidas universais”, definido na legislação portuguesa, e

o conceito de diferenciação pedagógica, sejam percebidos como conceitos muito semelhantes. No âmbito das medidas universais, estão contempladas outras práticas como por exemplo, as “acomodações curriculares”. No entanto, após esta revisão de literatura, todas essas práticas inerentes parecem poder ser consideradas componentes da diferenciação pedagógica.

As medidas seletivas estão dependentes da resposta dos alunos às medidas universais (Pereira et al., 2018). Estas são utilizadas para alunos que se encontrem em risco, por exemplo, de insucesso escolar ou que tenham algum tipo de necessidade acrescida relativamente aos outros alunos e a que as medidas universais não possam corresponder (Pereira et al., 2018). Um exemplo de uma medida seletiva seria o “apoio tutorial” (Pereira et al., 2018).

As medidas adicionais, são referentes a intervenções mais intensas e duradouras, como forma de responder individualmente ou em pequeno grupo, aos alunos com dificuldades acentuadas e que exijam algum tipo de apoio especializado (Pereira et al., 2018). Um exemplo destas medidas seriam “adaptações curriculares significativas” (Pereira et al., 2018). Estas são desenvolvidas tendo por base características específicas do aluno em questão (Pereira et al., 2018).

5.1.1 A relação entre o DUA e a diferenciação pedagógica

Griful-Freixenet, Struyven, Vantieghem, e Gheysens (2019) realizaram uma revisão de literatura acerca do DUA e da diferenciação pedagógica avaliando as suas diferenças e semelhanças, bem como as suas vantagens e desvantagens. Segundo os autores, o DUA é o modelo que parece atuar mais ao nível da prevenção das possíveis diferenças ou dificuldades dos alunos, aceitando que a escola deve responder às necessidades de todos os alunos.

A diferenciação pedagógica, por outro lado, parece atuar mais de forma reativa, ou seja, através da utilização de diversas estratégias tenta-se responder às diferentes dificuldades ou necessidades dos alunos, depois de estas se evidenciarem (Griful-Freixenet et al., 2019). Enquanto que o DUA tenta prever as diferenças, a diferenciação pedagógica reage às mesmas.

Uma das desvantagens do DUA é o facto de apesar de ser adaptado para muitos dos alunos, uma vez que prevê ainda no delineamento do currículo as suas diferenças e necessidades, este acaba por resultar numa só abordagem, levando a que alguns estudantes não estejam contemplados no modelo ou na forma como o currículo foi organizado (Griful-Freixenet et al., 2019). Desta forma, a literatura refere que este modelo por vezes constitui uma barreira para a aprendizagem de alguns alunos, já que não será possível prever todas as diferenças e necessidades de todos os alunos (Griful-Freixenet et al., 2019).

Consequentemente, e embora não seja consensual, uma grande parte dos artigos analisados considera que a melhor forma de utilizar o DUA e a diferenciação pedagógica é combinar a sua prática (Griful-Freixenet et al., 2019). Assim, deve tentar-se prever ao máximo e mobilizar ações para à partida ter em conta as diferenças de todos os alunos. Porém, quando este modelo não contempla algum aluno, ou não prediz eficazmente alguma necessidade, então, deve haver a possibilidade de mobilizar práticas de diferenciação pedagógica (Griful-Freixenet et al., 2019).

A literatura mais recente demonstra que os conceitos de DUA e de diferenciação pedagógica se têm vindo a alterar e a tornar mais próximos (Griful-Freixenet et al., 2019). O DUA tornou-se mais flexível e capaz de se ajustar individualmente aos alunos quando necessário e a diferenciação pedagógica demonstra já algumas ações preventivas ao nível do grupo turma, antecipando necessidades e diferenças (Griful-Freixenet et al., 2019).

Assim, os autores concluem que é possível que os dois conceitos estejam hoje muito próximos, o que demonstra também a necessidade de combinar as duas perspetivas, sendo o mais benéfico e eficaz a utilização da prevenção e da atuação reativa às necessidades e diferenças dos alunos.

5.2 Implementação da nova legislação sobre a educação inclusiva em Portugal

Recentemente foi realizada pela Federação Nacional dos Professores, (FENPROF) uma investigação acerca da implementação da nova legislação. Foi aplicado um inquérito às direções de agrupamentos de escolas e de algumas escolas não agrupadas de Portugal continental, tendo sido, ainda em 2019, publicadas algumas conclusões importantes.

Segundo esta investigação, a maioria das direções inquiridas considera não ter recursos humanos necessários à implementação da educação inclusiva, sendo reportada a falta de terapeutas, docentes especializados, assistentes operacionais e psicólogos. A maioria dos participantes refere também falta de recursos materiais (FENPROF, 2019). Complementarmente são referidas algumas necessidades para a implementação da legislação, nomeadamente a formação de docentes, o maior esclarecimento de princípios e conceitos por parte do Ministério da Educação, e tempo para os membros da equipa multidisciplinar de apoio à inclusão (EMAI) se dedicarem às funções que lhes são exigidas e para que todos os envolvidos na mudança alterarem a sua mentalidade e consequentemente a sua prática (FENPROF, 2019).

No âmbito desta investigação foram também inquiridos alguns professores e comparadas as suas respostas com as direções das escolas. Foi concluído que a maioria dos

docentes considera que a situação dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) piorou, sentido que estes serão agora menos apoiados, ao contrário do que referem as direções inquiridas (FENPROF, 2019).

Os professores mencionam falta de tempo para a implementação do modelo, falta de recursos materiais, humanos e físicos, falta de formação, aumento da burocracia e sobrecarga horaria, faltando tempo para trabalho colaborativo com outros docentes e para trabalho diferenciado com os alunos com NEE, uma vez que as turmas possuem demasiados alunos (FENPROF, 2019). Por oposição, as direções referem que a nova legislação permite maior colaboração entre os docentes e permite abranger mais alunos e as suas dificuldades, verificando-se maior inclusão dos alunos que possam apresentar NEE.

De forma complementar, será de referir a investigação realizada pela Federação Nacional da Educação (FNE) que apresenta conclusões semelhantes à investigação da FENPROF. As principais conclusões são as seguintes: A maioria dos docentes considera não ter recursos humanos necessários à implementação da nova legislação, sente falta de formação para a operacionalização da mesma e de uma forma generalizada indica ter questões e dúvidas por esclarecer, que não foram ainda esclarecidas pelo Ministério da Educação relativamente à prática e a determinados conceitos da nova legislação (FNE, 2019).

Apesar do Ministério da Educação ter publicado um documento denominado Manual de Apoio à Prática para os docentes, como forma de os ajudar no esclarecimento dos conceitos e na implementação do novo decreto, este documento parece não alcançar o seu objetivo, uma vez que é referido nas duas investigações acima descritas como não sendo suficientemente esclarecedor para os professores.

6 Fatores necessários à implementação das medidas universais

Booth e Ainscow (2002) elaboraram um índice para a inclusão, um documento que tem como objetivo ser um recurso para o desenvolvimento da inclusão nas escolas. Os autores identificaram três dimensões inter-relacionadas a ser desenvolvidas para que uma escola se torne mais inclusiva.

A primeira dimensão é a criação de culturas inclusivas e consiste essencialmente na criação de uma comunidade que esteja aberta à participação e sucesso de todos (Booth & Ainscow 2002). Esta está depois dividida em duas categorias, são elas: “Construir o sentido da comunidade” e “estabelecer valores inclusivos” (Booth & Ainscow 2002). Esta dimensão irá implicar que seja desenvolvido um ambiente ou um contexto na escola e comunidade que seja segura, que desenvolva valores inclusivos e onde haja cooperação, partilha e reciprocidade

(Booth & Ainscow 2002). Segundo os autores, esta dimensão é considerada a base das outras uma vez que irá orientar as políticas e práticas que constituem as dimensões seguintes.

A segunda dimensão é a implementação de políticas inclusivas que promovam a participação de todos os alunos e educadores da comunidade, e que minimizem a exclusão (Booth & Ainscow 2002). Esta dimensão está igualmente dividida em duas categorias: O “desenvolvimento da escola para todos” e a “organização do apoio à diversidade” (Booth & Ainscow 2002). Estas políticas devem envolver estratégias de mudança e o reconhecimento e apoio devido a atividades que consigam aumentar a aprendizagem e participação de todos os alunos (Booth & Ainscow 2002).

A terceira dimensão é a promoção de práticas inclusivas, práticas que representem as políticas e cultura implementadas e está igualmente dividida em duas categorias: “Organizar a aprendizagem” e “mobilizar recursos” (Booth & Ainscow 2002). Esta dimensão refere-se ao desenvolvimento e utilização de práticas que reflitam uma cultura e políticas inclusivas (Booth & Ainscow 2002). As aulas devem conseguir responder a todos os alunos, independentemente da diversidade e heterogeneidade de uma turma, os alunos devem participar na sua educação e as aprendizagens que vão para além da escola devem ser valorizadas (Booth & Ainscow 2002). Os próprios alunos, pais e comunidade devem ser vistos como um recurso para as aprendizagens (Booth & Ainscow 2002).

6.1 A importância da colaboração entre a escola, os pais e a comunidade

De forma semelhante, a UNESCO (2017) refere que deve existir colaboração entre escolas, pais, os docentes e a comunidade. Ainda assim, já no século passado, Wang e Zoller (1990) defendiam que deve existir colaboração entre professores de educação regular e de educação especial e ainda de todos os profissionais de uma escola. Os pais não devem ter que escolher entre as necessidades dos filhos serem respondidas e os filhos poderem exercer o direito de participar ou de ter as mesmas oportunidades que as outras crianças da sua idade, na mesma sociedade (UNESCO, 2017). O envolvimento das famílias na escola, no processo de educação e inclusão das crianças, é de extrema importância para que também estas possam promover a cultura da educação inclusiva (UNESCO, 2017).

Wang (1980) acrescenta que uma das variáveis que parece ter impacto na motivação e dedicação dos alunos para a escola, é o envolvimento da família. A família deve pelo menos estar a par das aprendizagens que o aluno faz na escola e do seu progresso. O objetivo é que a família possa, em conjunto com a escola, corresponder às necessidades de aprendizagem dos

alunos (Wang, 1980). A importância deste envolvimento é também referida pelo estudo já mencionado de Reynolds et al. (2015).

6.2 Fatores individuais dos professores

Segundo Barrett (2014) a literatura tem vindo a demonstrar que as atitudes, conhecimentos e capacidades dos professores, são fatores importantes que influenciam a implementação de uma educação inclusiva.

Booth e Ainscow não referem dimensões relacionadas diretamente com os professores e as suas competências. Dias et al. (2015) realizaram uma revisão de literatura em conjunto com o índice para a inclusão de Booth e Ainscow (2002), e concluíram que existem três fatores essenciais para que os professores adotem uma educação inclusiva: individuais, intraescolares e sociais. Os fatores intraescolares e sociais vão ao encontro dos fatores referidos por Booth e Ainscow (2002). Contudo, os fatores individuais referem-se a elementos como a formação dos professores ou a sua reflexão sobre a prática, algo que não está contemplado no estudo de Booth e Ainscow (2002).

Timperley (2008) propõe que os professores se desenvolvam e avaliem continuamente, e que atualizem o conhecimento que possuem acerca dos conteúdos que lecionam e da forma como os alunos aprendem. Para saberem em que áreas devem evoluir ou trabalhar, devem autoavaliar continuamente a sua prática, por exemplo, através dos próprios resultados dos estudantes e do feedback dos alunos (Timperley, 2008). Assim, poderão atualizar e adaptar a sua forma de ensino e possuir as ferramentas necessárias para responder da melhor forma aos desafios vão surgindo (Timperley, 2008).

Estes fatores individuais vão também ao encontro do que nos é sugerido por Gaines e Barnes (2017), onde a maioria dos professores não demonstra ter crenças positivas face às práticas inclusivas, o que poderá influenciar as suas práticas. Assim, parece razoável concluir que os fatores individuais, onde estão incluídas as crenças dos professores, são importantes de acrescentar ao conjunto de fatores necessários à implementação de práticas inclusivas.

De acordo com Mills et al. (2014), é pouco provável que os professores adquiram uma convicção simplesmente porque lhes é imposta. Devem ser utilizadas demonstrações que comprovem a utilidade e eficácia daquilo que lhes é proposto implementar, dando-lhes espaço para que possam experimentar essas novas práticas (Mills et al. 2014). No caso da diferenciação, muitos professores estão dispostos a trabalhar de forma produtiva e diferenciada percebendo o que será melhor para responder às necessidades dos alunos (Mills et al. 2014).

Bajrami (2013) refere, no entanto, que os professores não devem cair na frequente má conceção de que ter a capacidade de ir ao encontro das diversas necessidades de todos os alunos e das suas diferentes formas de aprendizagem, requiere modos específicos de preparação para ensinar toda e qualquer noção ou conteúdo. A diferenciação pode ser alcançada tendo por base os interesses dos alunos e os seus *backgrounds* sem que seja algo demasiado complexo (Bajrami, 2013)

6.3 Fatores organizacionais

De acordo com a UNESCO (2017), o governo deve dar apoio suficiente aos professores e às escolas para que a inclusão das crianças seja possível (recursos). Segundo Wang (1980), é necessário o apoio organizacional, ou seja, flexibilidade no tempo, no espaço e nos recursos para os professores, para que se possam ajudar professores, pais, alunos e administradores de escolas na implementação de práticas de natureza diferenciada. Como exemplo, é referido que a forma como os alunos são agrupados, não tem que ser necessariamente por idades (Wang, 1980). Grupos de alunos com idades divergentes, acaba também por fazer com que o professor seja mais eficaz e torna viável a criação de sessões de tutoria a pares, em que existe partilha de conhecimentos entre os vários alunos consoante o que dominam mais ou menos em termos de aprendizagens (Wang, 1980).

Segundo a UNESCO (2017), deve existir colaboração entre escolas e apoios para situações extremas, criando oportunidades e dando possibilidades a quem não pode, de aceder à educação e ultrapassar as suas dificuldades académicas ou sociais, promovendo sempre a equidade e o respeito mútuo por todos.

Uma outra estratégia que a literatura tem vindo a referir neste sentido é a existência de mais do que um professor por aula, possibilitando a partilha de estratégias e conhecimento, e levando até a uma maior satisfação dos professores (Wang, 1980). Esta colaboração permite a utilização de mais práticas diferenciadas, a descoberta de mais estratégias de ensino alternativas e leva à criação de uma relação mais próxima entre professor e aluno (Wang, 1980).

Mulholland e O'Connor (2015), à semelhança do trabalho já referido de Thompson (2013), defendem como uma das estratégias que viabilizaria a implementação de uma educação inclusiva, o trabalho colaborativo entre professores de ensino regular e professores de ensino especial. Para Mulholland e O'Connor (2015), os professores devem partilhar conhecimento e informação entre eles e trabalhar em conjunto para a inclusão, aprendizagem e bem-estar dos alunos. Porém, segundo os autores, os professores sentem que esta colaboração, apesar de importante, nem sempre é possível devido à dificuldade que experienciam na conciliação de

horários, minimizando as oportunidades de partilha e colaboração. Copfer e Specht (2014) referem a colaboração entre professores e entre estes e a comunidade educativa, incluindo a família, como uma das melhores estratégias para a implementação de uma educação inclusiva. Contudo, os autores referem também alguns entraves a esta colaboração como a falta de tempo, a falta de capacidade de colaborar de forma efetiva ou a falta de vontade de colaborar por parte dos professores. Santos (2009), de forma semelhante, indica como um dos grandes entraves à implementação de práticas diferenciadas por parte dos professores o facto do sistema não criar condições ou um ambiente que viabilize a implementação das mesmas.

6.4 Fatores necessários à implementação de medidas universais na perspetiva dos professores

Frunza e Petre (2015), estudaram os obstáculos mais mencionados por professores de ensino primário para a implementação do princípio da diferenciação e individualização do ensino e da avaliação.

Os principais obstáculos encontrados foram: Os dispositivos ou instrumentos de avaliação que o professor deve preencher para cada aluno, uma vez que não beneficiam ou promovem a utilização de estratégias de diferenciação ou individualização; o currículo, já que este está demasiado focado na uniformidade; o ritmo das atividades escolares que dificulta a diferenciação e individualização do ensino; a forma como cada aluno se expressa ou aprende, que dificulta a transmissão de conteúdos e conhecimentos teóricos sustentados; a formação a que os professores são expostos, uma vez que não fornece as ferramentas ou instrumentos necessários para a aplicação de estratégias de diferenciação e individualização; a adoção deste princípio daria origem a um descontentamento por parte dos pais dos alunos, sendo as estratégias implementadas, interpretadas pelos pais, como atos de discriminação (Frunza & Petre, 2015). Desta forma, os autores concluem que os principais obstáculos enunciados estão relacionados com a organização e funcionamento do sistema de ensino.

Os autores alertam para o facto da visão pessoal dos professores acerca do próprio princípio poder por si só consistir um obstáculo à sua implementação, uma vez que a maioria dos professores que participou no estudo considera o princípio da diferenciação e individualização um princípio impraticável (Frunza & Petre, 2015). Esta ideia vai ao encontro dos estudos já descritos que referem a possível influência das crenças dos professores nas suas práticas.

Favinha e Moreira (2019) realizaram um estudo onde tentam identificar constrangimentos da diferenciação curricular e pedagógica sentidos por professores

portugueses do ensino básico e secundário. Os autores utilizaram como método uma questão aberta à qual os participantes respondiam por escrito. Foram identificadas diversas categorias que vão ao encontro das investigações já enunciadas. Categorias como a formação dos professores (falta de formação acerca da diferenciação e flexibilização curricular na produção de materiais e falta de formação em recursos digitais); o tempo (de preparação das aulas e desenvolvimento de matérias diferenciados); o currículo (extensão, conteúdos desajustados, pressão para cumprir o programa); os alunos (número de alunos por turma, turmas com alunos com NEE, a dificuldade de concentração, desmotivação, comportamento, cansaço, turmas muito heterogéneas); e as condições de trabalho (falta de recursos físicos ou humanos).

Tendo em conta os resultados apresentados por Favinha e Moreira (2019), todas as categorias identificadas podem de algum modo estar presentes nos fatores enunciados por Dias et al. (2015). A formação dos professores é uma categoria identificada por Dias et al. (2015) como fazendo parte dos fatores individuais. As condições de trabalho e o tempo poderão estar integradas nos fatores intraescolares. Finalmente, o currículo e algumas das subcategorias relacionadas com os alunos, como o número de alunos por turma, a presença de alunos com NEE ou a heterogeneidade das turmas poderá fazer parte dos fatores sociais.

A referência a estas últimas categorias revela simultaneamente a crença de alguns professores de que para uma prática diferenciada, as turmas devem ser menos heterogéneas, mais pequenas e ter menos alunos com NEE, o que não vai ao encontro de uma orientação para a educação inclusiva, já que esta defende o respeito pela diversidade e a igualdade de oportunidades para todos os alunos (Pereira, et al. 2018). Ainda assim, estes fatores parecem fazer sentido aquando da recolha qualitativa de categorias necessárias à implementação de práticas inclusivas, na perspetiva dos professores portugueses.

Avramidis e Kalyva (2007) realizaram um estudo na Grécia acerca das dificuldades sentidas pelos professores da primária, na implementação da educação inclusiva. Os participantes do estudo tinham em média 40 anos de idade, 15 anos de experiência e todos tinham já tido experiência com alunos com NEE. As principais barreiras identificadas foram: falta de experiência, conhecimento limitado em educação especial, pouco apoio da comunidade e da escola, falta de tempo, atitudes dos pais e poucas oportunidades de colaboração. Como sugestões os professores indicavam o aumento de experiência e formação no âmbito da educação inclusiva, observação de contextos inclusivos e a colaboração com outros professores, especialistas ou pais. (Avramidis & Kalyva, 2007).

Manrique, Dirani, Frere, Moreira, e Arezes (2019) estudaram a perceção dos professores sobre a inclusão em professores brasileiros e portugueses e perceberam que a

maioria dos professores tem contacto regular com crianças com necessidades especiais. Contudo referem não ter acesso a formação ou material necessário para lidar com crianças com necessidades especiais. Os mesmos investigadores perceberam que, muitas vezes, as escolas onde os professores estão inseridos até têm esse material. No entanto, está mais acessível a professores de ensino especial, limitando o acesso a outros professores.

Bešić et al., (2017), na Áustria, através de entrevistas a professores de ensino regular e especial que trabalhavam em conjunto, identificaram 4 dimensões referidas por estes, como necessárias ao sucesso do processo de inclusão. A primeira dimensão está relacionada com as atitudes dos professores que, segundo os resultados do estudo, devem ser positivas (Bešić et al. 2017). A segunda dimensão está relacionada com a colaboração entre professores, tanto de ensino regular, como a colaboração entre professores do ensino regular e de ensino especial, trabalhando em conjunto, por exemplo, dentro da mesma sala (Bešić et al. 2017).

A terceira dimensão é referente ao ensino individualizado e a quarta dimensão debruça-se sobre a composição e organização da sala de aula (Bešić et al. 2017). Esta última dimensão é, segundo os autores, um recurso importante para a interação social e educação informal. Os alunos aprendem e experimentam diversos comportamentos sociais em sala de aula, tendo por vezes comportamentos antissociais. Neste sentido, torna-se importante criar um bom ambiente de socialização que permita aos alunos experimentar diversas interações sociais e comportamentos grupais, mas que seja para todos os estudantes um ambiente produtivo, efetivo e com comportamentos positivos (Bešić et al. 2017).

Os principais resultados da investigação referem o *co-teaching* (mais do que um professor em sala de aula denominado em Portugal de coadjuvação), como um pré-requisito da inclusão (Bešić et al. 2017). Esta dimensão vai ao encontro dos estudos acima referidos de Mulholland e O'Connor (2015), Wang (1980) e Santos (2009) ao referirem a importância da presença de dois professores numa sala de aula ou da colaboração entre professores. De forma semelhante, Santos (2009) refere que a existência de dois professores por aula poderá facilitar a diferenciação simultânea, cabendo, por exemplo, a cada um dos professores dar apoio a cada um dos tipos de trabalho em desenvolvimento.

III. PROBLEMÁTICA

Tendo por base a literatura analisada, esta investigação teve como principal objetivo identificar os principais fatores indicados por professores de 2º e 3º ciclo como necessários à implementação de medidas universais definidas no Decreto-Lei 54/2018.

Os estudos referidos parecem indicar-nos que a educação de qualidade e eficaz é também aquela que melhor chega a um maior número de alunos, independentemente das suas características e diferenças, sendo capaz de fazer com que todos os alunos se desenvolvam e evoluam nas suas aprendizagens, obtendo bons resultados.

Segundo o estudo de Scheerens (2000), a eficácia de uma escola é definida pelos resultados da performance dos alunos. Esta performance está dependente de inúmeros fatores. No entanto, as variáveis com maior impacto na eficácia escolar são as variáveis que têm implicações mais diretas nas interações entre o professor e os alunos e consequentemente nas suas aprendizagens e resultados (Scheerens, 2000). Este tipo de variáveis estão essencialmente relacionadas com a performance e comportamento do professor enquanto profissional (Scheerens & Blömeke, 2016). A educação mais eficaz parece, então, depender maioritariamente da qualidade das interações entre professor-aluno exigindo que o professor tenha uma resposta adequada e garanta a aprendizagem efetiva de todos os alunos.

Independentemente de os alunos poderem apresentar inúmeras diferenças, será importante que os professores sejam capazes de ensinar todos os alunos, já que são os seus resultados, ao nível das aprendizagens, que garantem a qualidade ou não, da educação que recebem. Esta ideia vai ao encontro do que nos diz Guasp et al. (2016), ao referir que a qualidade da educação depende em grande parte de oferecer educação a todos, adaptando o modo de educar às necessidades e características dos alunos.

A UNESCO (2016) tem vindo também a referir o conceito de educação como um direito humano e universal que deve ser do acesso de todos, independentemente das suas características. Assim, parece haver uma relação entre a qualidade da educação e a inclusão na escola, uma vez que esta última, implica a aprendizagem e participação contínua de todos os alunos, aceitando a diversidade (Ainscow, Booth, & Dyson 2006; Booth & Ainscow 2002; Carrington et al., 2015; UNESCO, 2017).

Complementarmente, a UNESCO (2017) indica que as políticas educativas devem ter como princípio a inclusão na escola. Neste sentido, para uma educação inclusiva, é necessária a utilização da diferenciação pedagógica, já que esta se define exatamente pela utilização e adaptação de diversas estratégias de ensino às características e diferenças dos alunos (Santos,

2009; Thompson, 2013). Apesar do conceito de diferenciação pedagógica não ser referido explicitamente como fator determinante da eficácia e qualidade escolar, ele é implicitamente referido nos vários estudos.

Reynolds et al. (2015) refere a importância da eficácia do professor, onde é descrito que o professor eficaz será aquele que é também capaz de utilizar diversos modos de ensino de forma a chegar a todos os alunos. No estudo recente de Scheereens (2016) surge como um dos fatores com mais impacto a variável “estratégias de aprender a aprender”, sendo que a sua definição implica a passagem aos alunos de diversas estratégias de ensino e de aprendizagem. Poderá então perceber-se que o conceito de diferenciação pedagógica está presente e é indicado como uma das mais importantes características de uma educação eficaz e de qualidade.

A recente alteração na legislação tenta colocar em prática alguns princípios da educação inclusiva. Através da utilização da abordagem multinível, esta legislação organiza as respostas aos alunos em medidas já referidas e distribuídas por três níveis: universais, seletivas e adicionais (Pereira et al., 2018).

Nesta investigação só irão ser estudadas as medidas universais, já que são as medidas que devem ser utilizadas para todos os alunos, promovendo a participação e melhoria das suas aprendizagens e tendo em conta a sua individualidade (Pereira et al., 2018). Tal como já foi referido, a definição deste conceito está muito próxima do conceito de diferenciação pedagógica.

A definição e aplicação das medidas universais deve ser realizada pelos docentes, obtendo informação por parte dos pais ou encarregados de educação e outros técnicos que possam estar envolvidos (Pereira et al., 2018). No entanto, é o professor quem executa essas medidas (Pereira et al., 2018). Assim, parece pertinente, devido à recente emergência do termo medidas universais no DL 54/2018, que se conheçam as concepções dos professores acerca do conceito, dando origem à primeira questão de investigação:

Questão 1 – Os professores de 2º e 3º ciclo são capazes de definir o conceito medidas universais do DL 54/2018?

Booth e Ainscow (2002), identificam três dimensões necessárias ao desenvolvimento da educação inclusiva, são elas: A criação de culturas inclusivas, a implementação de políticas inclusivas e a promoção de práticas inclusivas. Essas práticas terão de ser práticas diferenciadas, como forma de responder, tal como indicado pelos autores, a todos os alunos

independentemente da sua heterogeneidade, ou seja, das suas diversas necessidades e características.

Segundo Gaitas e Martins (2016) os professores sentem dificuldade em implementar práticas pedagógicas inclusivas, essencialmente em duas dimensões, ao nível das atividades e materiais e ao nível da avaliação. A investigação já referida de Gaitas e Pipa (2012) indica a provável influência dos anos de experiência profissional dos professores na dificuldade sentida pelos mesmos na implementação de práticas pedagógicas diferenciadas.

Favinha e Moreira (2019) verificaram que os professores apontam como constrangimentos à implementação da diferenciação curricular e pedagógica, categorias como os alunos, os professores, a formação, o tempo, o currículo e as condições de trabalho.

Foi também referido o estudo de Dias et al., (2015) onde foram identificados três grandes fatores (individuais, intraescolares e sociais), essenciais para que os professores possam implementar práticas inclusivas.

Thompson (2013), Bešić et al. (2017), Wang (1980) e Santos (2009) por exemplo, fazem referência à importância da colaboração entre professores, como forma de ajudar a que sejam encontradas diversas formas e estratégias de ensino, para chegar a todos os alunos.

Ao nível do sistema de ensino, Wang (1980) e UNESCO (2017), referem que o governo deve suportar as escolas, fornecendo os recursos necessários para que se possam utilizar práticas diferenciadas.

Timperley (2008) fala da importância do desenvolvimento e avaliação contínua dos professores, também como algo que contribui para a correta utilização de práticas diferenciadas.

Tendo em conta a referência de todos estes fatores na literatura como importantes para a implementação de práticas diferenciadas, estes poderão ser alguns dos fatores que os professores consideram importantes para poderem implementar as medidas universais.

Será de referir que também os fatores mencionados na literatura como importantes para uma educação eficaz e de qualidade, poderão constituir alguns possíveis fatores indicados pelos professores como importantes para a diferenciação pedagógica. Isto deve-se ao facto dos estudos da eficácia escolar falarem inevitavelmente do trabalho do professor e de variáveis importantes para que o seu trabalho seja eficaz e de qualidade. Ainda assim, conhece-se pouco da perspectiva dos professores à cerca dos mesmos.

Uma vez que se trata de uma alteração recente na legislação e que são referidas pelos professores portugueses, algumas dificuldades na implementação de práticas pedagógicas diferenciadas (e.g. Favinha & Moreira, 2019; Gaitas & Martins, 2016; Gaitas & Pipa, 2012;),

será interessante estudar quais os fatores que os professores portugueses consideram necessários para que estas medidas possam ser implementadas.

O conhecimento destes fatores, poderá levar ao conhecimento de possíveis soluções para os constrangimentos sentidos ou ao conhecimento de facilitadores da promoção da educação inclusiva e da importante utilização de práticas pedagógicas diferenciadas, surgindo assim a segunda questão de investigação:

Questão 2 - Quais são os fatores necessários, na perspectiva dos professores de 2º e 3º ciclo, à implementação de medidas universais?

You et al. (2019) no seu estudo concluíram que a experiência profissional está associada positivamente a crenças positivas dos professores acerca da educação inclusiva. No entanto, Gaines e Barnes (2017) e Suprayogi et al. (2017) concluem, como já referido, que a experiência profissional dos professores não aumenta a percepção positiva acerca da educação inclusiva.

A investigação já referida de Jordan et al. (2009) sugere que as crenças dos professores acerca da inclusão irão ter implicações nas suas práticas bem como Dias et al. (2015) que indicam como fator necessário à implementação e utilização de práticas inclusivas, ter previamente crenças positivas face à educação inclusiva.

Morgado (2003) estudou as crenças de professores portugueses do 1º ciclo, concluindo que na sua maioria estas são positivas face à educação inclusiva. O estudo da FENPROF (2019) concluiu de forma semelhante, que os professores reconheciam a necessidade de a educação ter “um carácter mais inclusivo”. Por outro, o estudo de Gaines e Barnes (2017) revelou que as crenças dos professores não seguem uma orientação inclusiva, pelo menos em professores nos Estados Unidos da América.

Estes dados levam-nos a questionar as crenças dos professores portugueses atualmente. Se as crenças dos professores não forem ao encontro do que nos diz a legislação acerca da educação inclusiva, então parece que as suas práticas poderão também não corresponder ao que é proposto no DL 54/2018.

Assim, colocam-se as seguintes questões relativas às crenças dos professores:

Questão 3 – Quais são as crenças dos professores de 2º e 3º ciclo, acerca das práticas pedagógicas consideradas como promotoras de práticas pedagógicas diferenciadas e do processo de ensino-aprendizagem?

Questão 4 - O tipo de fatores identificados por professores de 2º e 3º ciclo, como necessários à implementação de medidas universais, variam consoante as suas crenças face às práticas pedagógicas diferenciadas?

Parece também pertinente estudar a possível influência de variáveis como a experiência profissional nas crenças dos professores, já que é também indicada na literatura (e.g. Gaines & Barnes, 2017; Suprayogi et al., 2017). Surge assim a seguinte questão de investigação:

Questão 5 – As crenças dos professores de 2º e 3º ciclo face às práticas pedagógicas diferenciadas variam em função do tempo de experiência docente?

Apesar de não haver nenhum estudo que fale sobre a influência da área disciplinar que os professores lecionam, nas suas crenças, esta foi considerada uma variável relevante para o estudo. Em professores de 2º e 3º ciclo, as áreas disciplinares variadas têm implicações nos próprios contextos e ambientes em que são lecionadas as aulas e exigem uma maior flexibilidade por parte dos professores ao nível das estratégias de ensino. Ao contrário dos professores de 1º ciclo, os professores de 2º ciclo são confrontados com mais do que 1 grupo-turma diariamente. Coloca-se então a seguinte e última questão de investigação:

Questão 6 – As crenças dos professores de 2º e 3º ciclo face às práticas pedagógicas diferenciadas variam em função da área disciplinar?

Para além da literatura já referida e analisada, justifica-se a pertinência das questões colocadas devido à atualidade desta questão e à alteração legislativa implementada apenas a partir do ano letivo de 2018/2019.

Uma vez que se trata de um estudo descritivo onde o objetivo geral é apenas conhecer perspectivas e crenças dos professores, não influenciadas ou condicionadas por nenhuma manipulação ou condição por parte do investigador, não são definidas variáveis para este estudo.

IV. MÉTODO

1 Metodologia

A metodologia utilizada é mista, ou seja, com uma componente qualitativa e outra quantitativa. Segundo Cohen, Manion, e Morrison (2018) a utilização de uma metodologia mista permite responder a questões de investigação complexas com maior detalhe e de forma mais completa. Este tipo de metodologia aumenta a credibilidade e confiabilidade dos dados recolhidos tornando-se das mais benéficas. Para responder à primeira e segunda questão de investigação foi utilizado um método qualitativo, mais concretamente entrevistas semi-estruturadas, e posteriormente uma análise qualitativa dos dados através do cálculo de percentagens. Para as restantes questões de investigação foi utilizado um método quantitativo, nomeadamente um questionário e algumas análises estatísticas.

As entrevistas permitem que os participantes discutam e transmitam as suas interpretações sobre a realidade, como compreendem o mundo e quais são os pontos de vista relativamente ao tema (Cohen et al., 2018). Permitem esclarecer e aprofundar ideias que possam não estar claras e que o participante tenha tempo para refletir acerca da resposta à questão (Cohen et al., 2018). É um método que permite aprofundar as ideias e as respostas dos participantes, enriquecendo os dados.

Neste estudo foi utilizada uma entrevista semi-estruturada. Para estas entrevistas é construído um guião que consiste na listagem de tópicos a abordar ou questões a realizar. Neste tipo de entrevistas as questões permitem uma resposta aberta e o desenvolvimento de uma conversa a partir dos tópicos abordados (Cohen et al., 2018). Desta forma, é abordada a informação que se pretende recolher, mas é permitido ao participante falar livremente e aprofundar cada um dos tópicos ou questões.

Inicialmente, como forma de responder à primeira questão de investigação, foi pedido aos participantes para definir o conceito de medidas universais. Esta informação serviu para averiguar se o conceito de medidas universais é entendido pelos participantes da mesma forma que é descrito na legislação e para esclarecer a definição do conceito garantindo que todos partiam da mesma definição.

A componente quantitativa do estudo contemplou a aplicação de um questionário preenchido pelos participantes. Uma das grandes vantagens da utilização de questionários é o facto de, quando comparados com as entrevistas, serem mais fidedignos. Ao serem confidenciais levam também a uma maior honestidade por parte dos participantes, tal como desejado (Cohen et al., 2018). Essencialmente para o tema da importância atribuída às práticas

diferenciadas, pretende-se que os participantes possam ser honestos, independentemente do que considerarem socialmente desejável.

A utilização de um questionário terá também a vantagem de ser mais económico em termos de recursos (tempo e dinheiro) na recolha de dados para responder à questão de investigação em causa (Cohen et al., 2018).

1.1 Participantes

O número de participantes foi definido tendo por base as recomendações feitas por Cohen et al. (2018). Quanto mais variáveis se controlam, maior deverá ser o número de participantes para que possam ser representativos da população que se quer estudar. Neste caso como se controlam poucas variáveis, 137 sujeitos para a componente quantitativa e 23 sujeitos para a componente qualitativa, parece ser suficiente.

Participaram neste estudo 137 professores de 2º e 3º ciclo atualmente a lecionar numa escola pública, na região de Lisboa. Os participantes tinham entre 5 e 52 anos de experiência profissional sendo a média 27 anos ($DP = 9,3$). Relativamente ao género, 107 eram do género feminino (71%) e 30 do género masculino (20%). Existiu pelo menos um participante por disciplina das 14 existentes no 2º e 3º ciclo. A maioria dos participantes eram professores de Português (20%) (Anexo 5).

Do total de participantes, apenas 23 participaram na recolha de dados qualitativa. Será de referir que estes participantes lecionavam todos na mesma escola e tinham entre 5 e 38 anos de experiência profissional, sendo a média 21 anos ($DP = 10,7$). Relativamente ao género, 18 eram do género feminino (78%) e 5 do género masculino (21%). A distribuição dos participantes pelas várias disciplinas está representada na Tabela 1 (Anexo 5).

Tabela 1

Distribuição dos 23 participantes por disciplina

Disciplina	Nº de participantes
Português	2
Matemática	3
Inglês	3
História	2
Geografia	1
C.N.	2
F.Q.	2
E.V.T.	2
E.F.	2

Disciplina	Nº de participantes
E.M.	2
TIC	1
EMRC	1

Como podemos observar o grupo de participantes demonstra-se heterogéneo relativamente a esta variável, estando representadas 12 disciplinas entre as 14 existentes no 2º e 3º ciclo. Cada disciplina está representada em média por dois professores. Será de referir que 15 participantes (65%) foram alvo de alguma ação de disseminação/formação acerca das medidas universais e a nova legislação.

A seleção dos participantes foi feita utilizando um método não probabilístico e por conveniência. A seleção de participantes por conveniência acontece quando o investigador escolhe os participantes por estes estarem mais próximos de si e mais facilmente ao seu alcance (Cohen et al., 2018). Cohen et al. (2018) refere como desvantagem deste tipo de participantes, o facto de não permitir que os dados sejam generalizados. Ainda assim, é comumente utilizada para investigações de pequena escala, como é o caso. Tendo em conta os professores mais disponíveis, foi-lhes proposta a colaboração para o estudo, tentando que se voluntariassem o máximo de professores para corresponder ao número desejado de participantes. Será tida em consideração à partida a área disciplinar tentando o mais possível obter participantes de diversas áreas disciplinares.

1.2 Instrumentos

Escala da Importância atribuída:

Um dos instrumentos utilizados foi o Questionário de Diferenciação Pedagógica elaborado por Gaitas e Martins (2016), o qual permite avaliar o nível de dificuldade e importância atribuída a um conjunto de práticas pedagógicas (Anexo 3).

O questionário é constituído por 33 itens e cada um corresponde a uma prática pedagógica diferenciada (Gaitas & Martins, 2016). Para cada item é pedido aos participantes que lhe atribuam o nível de dificuldade sentida na aplicação de cada prática, através de uma escala de resposta tipo Likert com 6 pontos onde 1 significa “muito fácil” e 6, “muito difícil” (Gaitas & Martins, 2006). É também pedido aos participantes que indiquem o nível de importância atribuída às práticas apresentadas, através de uma escala de resposta tipo Likert com 6 pontos onde 1 significa “pouco importante” e 6 “extremamente importante” (Gaitas & Martins, 2006).

Para o presente estudo, será apenas utilizada a escala da importância, uma vez que vai ao encontro de um dos objetivos do estudo. Os itens da escala estão distribuídos por 5 grandes dimensões: o planejamento com 8 itens, o 2, 7, 9, 15, 21, 25, 28 e 31 (ex: “Dizer claramente como é que os alunos são avaliados”); o ambiente da sala de aula, com 7 itens, o 10, 18, 23, 27, 30, 32 e 33 (ex: “Existir um bom ambiente na sala de aula”); as práticas avaliativas com 7 itens, o 4, 8, 12, 16, 17, 26 e 29 (ex: “Os professores devem tentar avaliar ao longo das aulas, o que sabem os alunos, para os poderem ajudar a aprender o que precisam antes dos testes”); as atividades e material, com 5 itens, o 3, 6, 14, 20 e 22 (ex: “Os professores aproveitam o que os alunos sabem e o que já são capazes de fazer para aprender as coisas novas”) e a gestão com 6 itens, o 1, 5, 11, 13, 19 e 24 (ex: “Os professores devem mandar fazer trabalhos dois a dois em que um aluno sabe tanto como o outro”) (Gaitas & Martins, 2016).

A escala parece apresentar bons resultados psicométricos aquando da análise fatorial realizada pelos autores para a escala da dificuldade. A dimensão planejamento apresenta consistência interna de 0.90, a dimensão ambiente de sala de aula, apresenta um valor de consistência interna de 0.87, a dimensão práticas avaliativas apresenta um valor de consistência interna de 0.87, a dimensão atividades e material apresenta um valor de consistência interna de 0.83 e por fim, a dimensão gestão apresenta um valor de consistência interna de 0.80. Assim, poderá concluir-se que todas as dimensões da escala revelam uma boa consistência interna para todas as dimensões da escala (Gaitas & Martins, 2016).

Para a utilização do questionário, foi pedida autorização aos autores do mesmo e verificadas as suas propriedades psicométricas, considerando apenas a escala da importância. Esta avaliação e validação da escala foi feita a partir de um estudo piloto como é sugerido por Cohen et al., (2018). Assim, foi feita a aplicação do questionário a um conjunto de professores, realizando posteriormente as adaptações necessárias tanto ao nível do conteúdo da escala, como ao nível do tempo de aplicação da mesma.

Feitas as respetivas análises estatísticas para a utilização do questionário, a escala apresenta resultados satisfatórios para todas as dimensões, à exceção da dimensão gestão. A dimensão planejamento apresenta consistência interna de 0.67 a dimensão ambiente de sala de aula, apresenta um valor de consistência interna de 0.79, a dimensão práticas avaliativas apresenta um valor de consistência interna de 0.73, a dimensão atividades e material apresenta um valor de consistência interna de 0.69 e por fim, a dimensão gestão apresenta um valor de consistência interna de 0.52. Desta forma foi excluída a dimensão gestão, uma vez que apresenta um valor de consistência interna muito baixo ($<0,6$) (Cohen et al. 2018) e a exclusão de qualquer um dos itens desta dimensão, não aumenta o valor de forma significativa. Foi

também utilizado o teste da correlação de Spearman que demonstrou que todas as dimensões se relacionam de forma estatisticamente significativa, permitindo concluir que todas as dimensões da escala se relacionam com o mesmo constructo, a diferenciação pedagógica (Anexo 6).

Entrevista semiestruturada:

O outro instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada, através de um guião elaborado com base na literatura revista (Anexo 4). Este guião está estruturado em três componentes. A primeira pretende clarificar conceitos e recolher dados que possam influenciar a resposta dos participantes às questões seguintes. Desta forma, foi realizada uma questão pré-definida, acerca da definição do conceito de medidas universais e pedido um exemplo. De seguida, foi lida a definição do conceito para todos os participantes, como forma de clarificar o mesmo e minimizar mal-entendidos, uma vez que é recente na legislação. Posteriormente, relativamente à implementação da nova legislação, foi feita uma questão acerca das ações de disseminação/formação utilizadas pela instituição onde o docente trabalhava. Esta questão teve como principal objetivo caracterizar os participantes no que diz respeito às anteriores oportunidades de reflexão e esclarecimento do tema.

A segunda componente vai ao encontro do principal objetivo do estudo, pretendendo perceber quais os fatores enunciados pelos participantes como necessários à implementação das medidas universais. Assim, são abordadas diferentes temáticas com base numa questão generalizada: Quais os fatores que considera necessários para a implementação de medidas universais? Tendo em conta a resposta dos participantes, eram introduzidas dimensões relatadas na literatura como resposta a esta questão, direcionando agora a resposta do participante para cada uma delas. Nomeadamente e segundo Dias et al. (2015), fatores individuais, intraescolares e sociais, já descritos.

A terceira componente resultou de três entrevistas realizadas a participantes que não integram o estudo, como forma de testar a entrevista e a sua estrutura. O guião sofreu algumas alterações. Foram acrescentadas duas questões finais: uma relativa à importância dos anos de experiência para a implementação das medidas universais e outra relativa à possível influência do tipo de disciplina lecionada na facilidade com que se implementam as medidas universais. Estas questões tinham como principal objetivo perceber, na perspectiva dos professores, qual a influência da variável anos de experiência e disciplina lecionada na implementação das medidas universais.

1.3 Procedimento de recolha de dados

Previamente foi obtida a autorização da Direção Geral de Educação (DGE), da escola e dos professores para a recolha dos dados. Posteriormente, o questionário foi inserido na plataforma Inquéritos do ISPA, na qual é disponibilizada a ferramenta *LimeSurvey*, permitindo a divulgação do questionário a professores de 2º e 3º ciclo e o preenchimento do mesmo, *online*.

De seguida, foi contactado um agrupamento para que fossem distribuídos alguns questionários em papel aos professores docentes de uma das escolas do agrupamento. Já no final do primeiro período letivo, foram agendadas três entrevistas em dias diferentes, em concordância com a disponibilidade dos professores, como forma de testar o guião. Após terem sido feitas as devidas alterações, foram sendo contactados professores a integrar o estudo e agendados dias para a recolha de dados. Esta recolha ocorreu durante o 2º período letivo.

Tendo em conta os princípios éticos definidos no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (2016) para as investigações, foram realizados alguns procedimentos antes do início da aplicação dos questionários e entrevistas, descritos de seguida. Inicialmente, a cada participante foi explicado o objetivo do estudo, clarificando todo o processo de recolha de dados e posterior análise. Foi também frisado que a participação era totalmente voluntária, e que o participante poderia desistir a qualquer momento de participar no estudo. Ainda antes da entrevista foi obtido por escrito o consentimento informado para a realização do questionário e para o registo áudio da entrevista, onde foi explicado mais uma vez como é que os dados iriam ser tratados e garantido o anonimato e a confidencialidade dos mesmos (Anexo 2).

As entrevistas foram realizadas individualmente num espaço silencioso e calmo, evitando interrupções. Foi feito o registo áudio das entrevistas, uma vez que permite a recolha do máximo de informação e que o investigador acompanhe melhor a conversa com o participante (Cohen et al., 2018). A entrevista iniciou-se com a questão da definição do conceito de medidas universais e só após o esclarecimento do mesmo se iniciou a entrevista. As entrevistas não tiveram tempo estipulado, porém tiveram a duração média de 30 minutos.

No final de cada entrevista, foi entregue o questionário a preencher no momento. Para o preenchimento do mesmo, os participantes tiveram cerca de 10 minutos, tendo em conta os resultados do estudo piloto do questionário.

Será importante referir que, para responder à quarta questão de investigação, foi necessário fazer corresponder os questionários às entrevistas. De forma a manter a confidencialidade dos dados, foi utilizado um código atribuído a cada participante que constou

no questionário e foi posteriormente utilizado para codificar o ficheiro de gravação correspondente.

Como forma de respeitar o Código Deontológico da OPP (2016), no final da obtenção dos dados, a investigadora disponibilizou-se para esclarecer qualquer questão relativamente aos objetivos, resultados e conclusões do estudo, no momento da recolha dos dados e após a conclusão da investigação.

1.4 Procedimento de tratamento de dados

Concluída a recolha dos dados, foi feita para as entrevistas uma análise de conteúdo, sugerida por Cohen et al. (2018) como uma boa forma de analisar dados qualitativos. Esta análise foi realizada manualmente fazendo corresponder os dados às diversas categorias encontradas e assim identificando o tipo de fatores enunciados pelos participantes. Para a categoria de resposta à primeira questão da entrevista, relativa à definição de medidas universais, foram previamente criadas duas subcategorias com base na definição de medidas universais presente na legislação portuguesa: medidas para todos os alunos, medidas com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos. A categoria definição de medidas universais define-se então como “As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.” (DL 54/2018). A categoria exemplos de medidas universais corresponde à seguinte informação presente no DL 54/2018: “Consideram-se medidas universais, entre outras: a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento pró-social; e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.”

Foram encontradas três grandes categorias como resposta à questão relacionada com os fatores que os professores consideram necessários à implementação de medidas universais. A primeira, aprendizagem e desenvolvimento profissional, inclui todas as atividades de formação e de transmissão de conhecimento dirigidas aos professores que permitam o seu desenvolvimento profissional. A segunda, fatores organizacionais, engloba aspetos definidos pelas direções dos agrupamentos ou das escolas que de alguma forma condicionam a prática profissional do professor. A terceira, fatores logísticos, abrange as condições que definem previamente a logística em que são dadas as aulas pelos professores e sobre os quais estes têm pouco ou nenhum controlo. A última questão do guião deu origem a uma última grande categoria, tipo de disciplina influencia. Esta categoria remete para a forma como a disciplina lecionada pelo professor e as suas características, como o currículo, a sua componente teórica

e/ou prática e o contexto em que é lecionada, condicionam a implementação das medidas universais. As subcategorias para cada uma destas categorias e respectivos exemplos, estão apresentadas de seguida nas Tabela 2 a 6.

Tabela 2

Definição do conceito de Medidas Universais

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Definição de medida universal	Medidas para todos os alunos	"Medidas universais são tudo aquilo que nós podemos fazer para todos os alunos, dentro da diversificação de estratégias, de metodologias, tudo isso que permite que os alunos cedam ao conhecimento e que tenham sucesso, sem termos que restringir o currículo de alguma forma."
	Medidas com o objetivo de melhorar as aprendizagens	"Para mim as medidas universais são medidas que vão ajudar a meninos, a alunos com algum tipo de necessidades, de problemas para os apoiar para eles continuarem na aprendizagem, para terem uma melhor aprendizagem e estar a par dos outros."
Exemplo de medida universal	Diferenciação pedagógica	"Dividir a matéria em pequenas partes, abordar os conteúdos de forma mais faseada, isto permite aos alunos fazerem um crescendo da complexidade por exemplo."
	Acomodações e enriquecimento curricular	"Além de diversificar as estratégias de acordo com, se eu tenho alunos mais visuais, ou também posso adaptar o tipo de perguntas que ponho num teste."
	A promoção de comportamento pró-social	"Nós podemos tentar trabalhar por pares e então ponho um aluno com mais facilidade com um com menos facilidade e eles através to trabalho de pares ajudam-se mutuamente. Posso trabalhar por níveis e competências diferentes de acordo com o nível em que cada um está por exemplo."
	A intervenção com foco académico em pequenos grupos	"Um aluno com quem tenho vindo a implementar medidas universais com ele que é o apoio individual, mudei-o de lugar para mais próximo de mim e hoje consegui que ele trabalhasse, estou a tentar motivá-lo através das medidas universais, apesar de ele não estar inserido nessas medidas."

Tabela 3

Fatores necessários à implementação de medidas universais na perspectiva dos professores: aprendizagem e desenvolvimento profissional

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional	Importância da Formação	"Eu acho que a formação neste campo é sempre importante"
	Importância da experiência	"Sem dúvida, por muito que a gente possa ir fazer um curso e eu muitas das vezes, aqui falo até por experiência própria. (...) Uma coisa é a teoria que é muito bonita, podemos dar bases para a gente fazer as coisas mas é quando a gente é confrontado com a realidade e onde se calhar não temos isto que era muito bonito na teoria fazer, que a gente depois tem que arranjar armas para poder jogar com as diferentes situações."
	Formação prática suficiente	"Eu acho é que ainda ninguém nos consegue explicar muito bem como é que isto tudo se coloca em terreno, portanto as colegas do ensino especial da escola vão-nos ajudando o quanto podem, mas ainda é muito confuso para elas também. Em termos de formações eu acho que sim, que os professores devem ter formações específicas nisto só que muitas vezes aquilo que eu sinto é que a formação dirigida neste momento ao 54 é muito teórica, casos práticos nós não temos."
	Formação teórica suficiente	"Só que estes sábados são muito importantes para falar das práticas, portanto não me parece que essa formação seja suficiente ao nível de conhecimento da literatura e da legislação, mas para partilha de práticas é fundamental mesmo porque depois nos podemos praticar ou não"
	Logística da formação adequada	"A gente não precisa de fazer formação só para mudar de escalão (...) as pessoas acham que têm aquelas 22 horas e que as outras 12 ou 18 que lá têm até fazer as 30 e não sei quantas que a gente tem que eu nem sei quantas são, que aquilo não é, que aquilo é só para ela trabalhar sozinha."
	Importância da variedade de experiências	"O facto de nós não estarmos presos a uma escola permite que haja diferentes experiências que vão sempre somando pontos e dando uma resposta mais eficaz para estes alunos"
	Importância do desenvolvimento profissional contínuo e permanente	"A outra, obviamente que os professores precisam de se atualizar por esta questão do ensino é uma coisa que está sempre em mudanças"

Tabela 4

Fatores necessários à implementação de medidas universais na perspectiva dos professores: fatores organizacionais

Categoria	Subcategorias	Exemplos
Fatores Organizacionais	Falta de tempo de implementação	"O que eu acho é que tem que haver sempre um prazo maior de adaptação porque normalmente o que acontece é, tem que ser implementado e a escola e os professores nem sempre estão preparados"
	Falta de uniformidade da documentação	"Eu que mudo de escola para escola e que cada escola funciona de maneira diferente, eu tenho que me adaptar todos os anos a uma escola diferente, porque as coisas não estão uniformizadas, nem mesmo a burocracia nas escolas."
	Suporte das lideranças suficiente	"Ele, (Diretor), incentiva os professores a fazer a formação, tem a preocupação de convidar várias entidades de modo a que estejam disponíveis para qualquer tipo de esclarecimento para os docentes do agrupamento e depois temos as ações de formação do próprio centro de formação da escola."
	Transmissão de informação suficiente	"Sim, no início do ano, portanto todos os professores tiveram as informações necessárias para perceber melhor como é que poderiam implementar nas suas aulas as medidas."
	Recursos materiais suficientes	"Não penso que a nossa escola tenha material inferior à média nacional, mas eu posso estar enganado, mas mesmo que esteja enganado com o que temos já esgotámos? "
	Recursos humanos suficientes - Docentes	"Sim, sem dúvida alguma, vai de encontro ao recurso humano que eu sinto falta, mesmo não sendo da educação especial sim."
	Recursos humanos suficientes - Técnicos	"Lá está os técnicos são muito importantes, em sala de aula, sinto falta de ter essa pessoa, a técnica que ajude, mas por exemplo a nível do espaço depende do aluno e das suas características."
	Recursos humanos suficientes - Não docentes	"Como dos assistentes, como das como é que eu digo, das instalações que temos, de tudo sim, sim, sim."
	Condições físicas da escola suficientes	"Não me posso queixar, a sala tem boas condições..."
	Importância da colaboração da comunidade educativa	"Pronto, depois em 2º lugar, é muitíssimo importante a cooperação na escola e quando eu faço de cooperação não falo só de professores, mas também de diferentes organismos e que estão na escola ou na comunidade educativa."

Tabela 5

Fatores necessários à implementação de medidas universais na perspectiva dos professores: fatores logísticos

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Fatores Logísticos	Redução do número de alunos por turma	"Turma reduzida. Acho que assim que as turmas ficarem reduzidas, mas não é reduzir 2 alunos como eles fizeram, não é? É mesmo reduzida. Eu tenho turmas reduzidas aqui com 20 alunos, 21 e não chega, não dá, não dá porque depende da problemática de cada um."
	Ajustar número de alunos por turma às dificuldades dos alunos	"É a adequação do número de alunos por turma às necessidades da turma porque eu tenho turmas que posso ter 25 ou 30 alunos e conseguimos trabalhar com eles, mas também tenho se calhar alunos que uma turma não podia ter mais do que 10 porque eu não consigo ensina-los de outra maneira ou então ter turmas em que não temos um professor, temos dois. Depende muito das capacidades da turma."
	Currículo flexível o suficiente	"Nós temos um currículo constituído já por níveis de aprendizagem. Já temos o nível básico, um intermédio e um para os mais avançados pronto e fazemos isto para todas as modalidades, coisas que nos outros currículos daquilo que eu sei não existiam, nunca existiram. Nós desde sempre que tivemos esta diferenciação. Depois para além disso, o currículo proporciona-nos formas de trabalho muito diversificadas e que podem ser adaptadas a cada uma das escolas e por isso mesmo é uma vantagem"
	Falta de tempo de aula	"O que é que eu acho que pode ajudar a aplicação dessas medidas? Às vezes por exemplo ter mais tempos letivos"
	Redução do tempo de aula	"Tempo das aulas eu prefiro os 50 minutos porque penso que ao fim do uma hora o rendimento quebra, tanto o deles como o meu pronto, a consideração não é a mesma e acho que há ali um desperdício de tempo."
	Importância da Coadjuvação	"Acho que é super importante, acho que deveria ser até, não digo obrigatório, que estas coisas, não é pelo obrigatório, mas haver um horário onde houvesse pessoas que estivessem com disposição para receber outras e dizer: hoje ajudo-te aqui, ou ah posso ir ver a tua aula? Como é que tu fazes com este aluno?"

Tabela 6

Influência do tipo de disciplina lecionada na implementação de medidas universais

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Tipo de disciplina lecionada	Facilita	"Sim os miúdos gostam das expressões, mais aqueles com dificuldade em termos que concentração em sala de aula e, portanto, na nossa disciplina têm aquele espaço aberto."
	Dificulta	"É assim, eu só consigo falar da minha e continuo a dizer que nós temos um currículo muito grande, com muitos temas. No sétimo ano é uma loucura, temos 9 unidades no livro, é impensável conseguir e em miúdos no 7º ano que têm os conhecimentos poucos consolidados. Temos bons também, claro que sim, mas a maioria... E é quase impossível, claro fazemos as adaptações no teste, mas diferenciação pedagógica não é só isso, ficamos muito aquém"
	Não influencia	"Não eu acho que nem facilita nem dificulta, eu acho que é, que se consegue trabalhar perfeitamente, às vezes não se consegue tão bem exatamente por estarmos sozinhos na sala de aula."

1.5 Procedimento da análise dos dados

Para a análise dos resultados do questionário, foi feita uma análise estatística descritiva e comparativa, referida por Cohen et al. (2018) como uma boa forma de analisar resultados quantitativos oriundos de respostas de uma escala ordinal tipo *Likert*.

Como forma de responder a todas as questões de investigação, os dados qualitativos foram transformados em quantitativos. Esta transformação permitiu a análise de estatísticas descritivas, como a frequência, a média e o desvio padrão, e a análise estatística das possíveis relações entre os resultados das entrevistas e dos questionários. Esta análise beneficiou da ajuda de um *software* para dados estatísticos, o *IBM SPSS Statistics* versão 26. Relativamente aos testes estatísticos utilizados, para averiguar possíveis relações entre variáveis nominais e entre variáveis nominais e ordinais, foi utilizado o teste Qui-quadrado. Para averiguar as possíveis relações entre variáveis nominais ou ordinais e escalares, foi utilizado o teste Regressão linear. Finalmente, foi realizado o teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas com dois objetivos distintos: como forma de comparar a quantidade de vezes que eram referidas as grandes categorias resultantes da análise de conteúdo, antes e depois da questão ser direcionada, e para averiguar a existência de diferenças significativas entre as médias das dimensões do questionário. Os testes estatísticos foram escolhidos de acordo com o que Cohen et al. (2018) sugere.

V. RESULTADOS

Neste capítulo irão ser apresentados os resultados do estudo, tendo sido organizados pela ordem das questões de investigação propostas.

1.1 Os professores de 2º e 3º ciclo são capazes de definir corretamente o conceito medidas universais do DL 54/2018?

Como forma de responder à primeira questão de investigação, foi calculada a frequência com que era referida cada uma das subcategorias correspondentes às categorias: definição de medidas universais e exemplos de medidas universais.

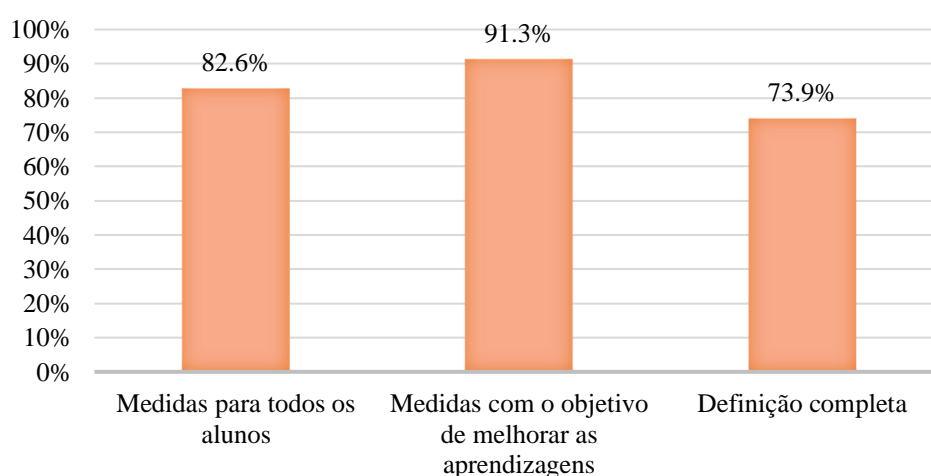


Figura 1: Frequências com que são referidas as subcategorias da categoria: definição de medidas universais

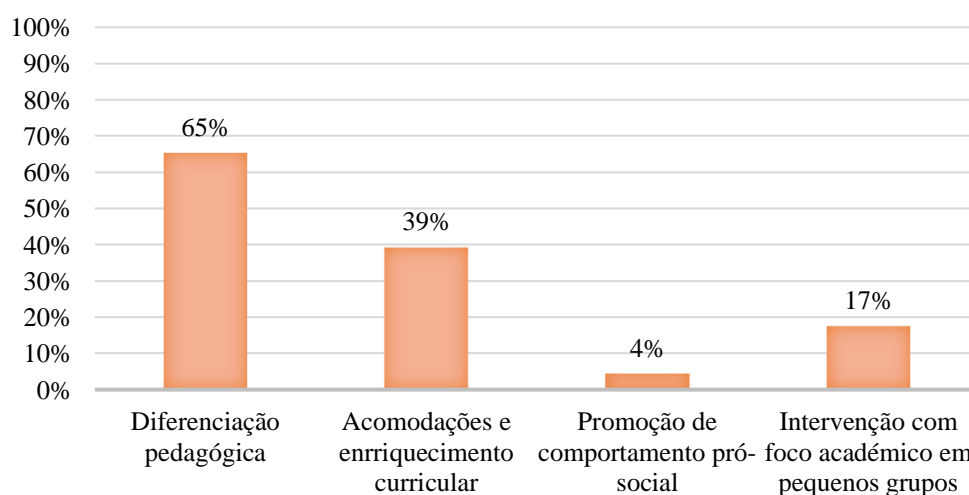


Figura 2: Frequências com que são referidas as subcategorias da categoria: exemplos de medidas universais

Os dados indicados na Figura 1 demonstram que a maioria dos participantes, 73% (N = 17) refere as duas subcategorias referentes à definição de medidas universais, ou seja, define

corretamente o conceito de medidas universais. Ainda assim, foi mais referida a subcategoria medidas com o objetivo de melhorar as aprendizagens (91%, N = 21) do que a subcategoria medidas para todos os alunos (82%, N = 19) demonstrando que por vezes, os professores não reconhecem estas medidas como sendo para todos os alunos.

Relativamente aos exemplos, a Figura 2 permite concluir que a maioria dos professores refere a diferenciação pedagógica como um exemplo de medida universal (65%, N = 15). A promoção de comportamento pró-social surge como a subcategoria menos referida (4%, N = 1). Tendo em conta os resultados, poder-se-á concluir que a maioria dos professores é capaz de definir corretamente o conceito de medidas universais e nomear um exemplo prático para as implementar.

1.2 Quais são os fatores necessários, na perspectiva dos professores de 2º e 3º ciclo, à implementação de medidas universais?

Como forma de responder à segunda questão de investigação, relativa aos fatores que os professores consideram como necessários à implementação das medidas universais, foram calculadas as frequências para as três grandes categorias e para cada uma das subcategorias correspondentes que surgiram na análise de conteúdo. Em primeiro lugar, serão apresentados os dados relativos à primeira questão no guião, que consistia em perguntar de uma forma geral aos professores, o que era para eles necessário para a implementação das medidas universais. Os dados relativos às questões seguintes, onde a resposta a esta questão era direcionada para diferentes categorias presentes na literatura, são apresentados posteriormente.

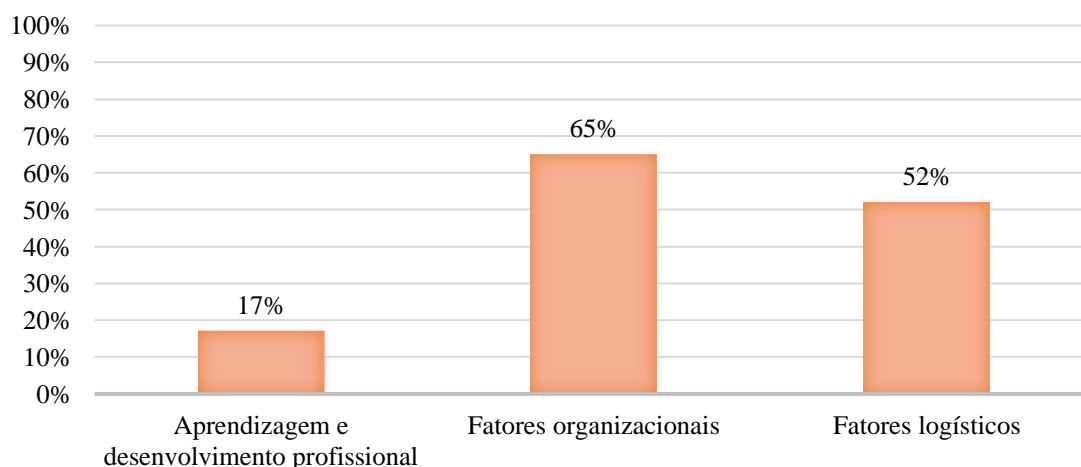


Figura 3: Frequência com que são referidas as grandes categorias (1ª questão)

Como se pode verificar na Figura 3, a grande categoria mais referida pelos participantes na primeira questão do guião, foi os fatores organizacionais (65%, N = 15) e a menos referia foi a aprendizagem e desenvolvimento profissional (17%, N = 4).

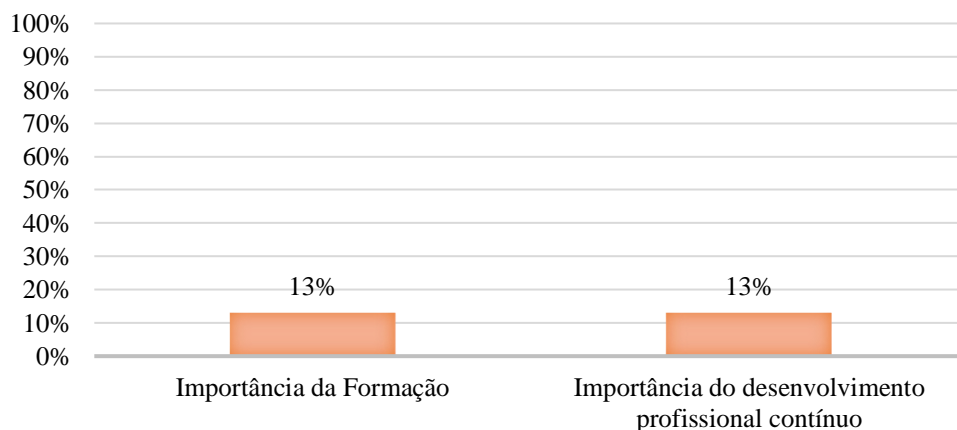


Figura 4: Frequência com que são referidas as subcategorias da categoria: aprendizagem e desenvolvimento profissional (1ª questão)

Nesta primeira questão do guião, no âmbito da aprendizagem e desenvolvimento profissional, foi apenas referida a importância da formação e a importância do desenvolvimento profissional contínuo por 13 % dos participantes (N = 3), como se poderá verificar na Figura 4. Os dados da Figura 3 e 4 sugerem que para a maioria dos professores, a categoria da aprendizagem e desenvolvimento profissional, não é uma necessidade importante para a implementação das medidas universais.

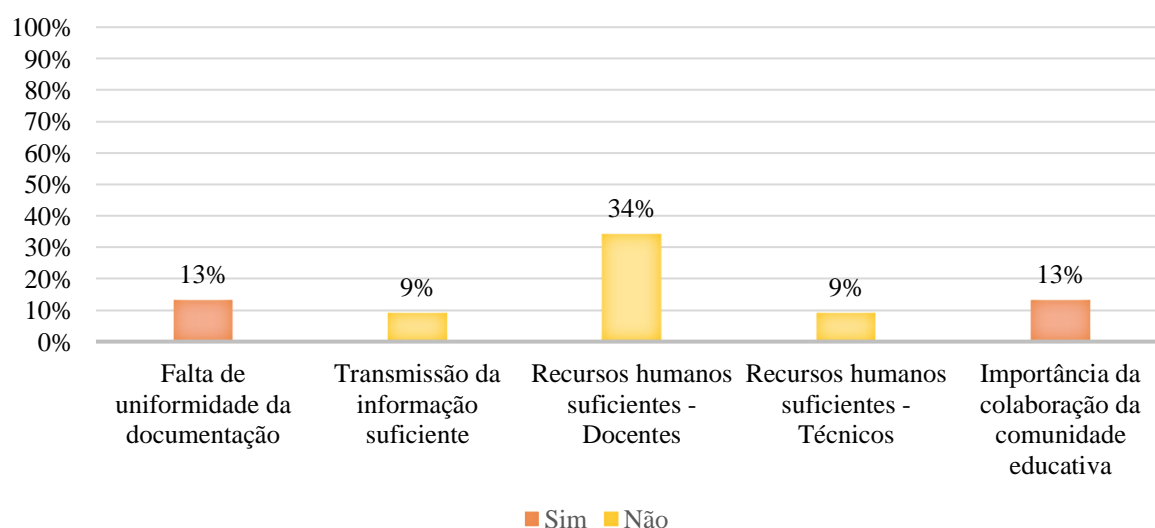


Figura 5: Frequência com que são referidas as subcategorias da categoria: fatores organizacionais (1ª questão)

No que diz respeito à categoria fatores organizacionais, a Figura 5 demonstra que a subcategoria mais referida foi recursos humanos suficientes - docentes (34%, N = 8) e as menos referidas foram a transmissão de informação suficiente e recursos humanos suficientes – Técnicos (9%, N = 2). Os dados descritos indicam que ao nível dos fatores organizacionais, alguns professores consideram como necessária a existência de mais docentes nas escolas.

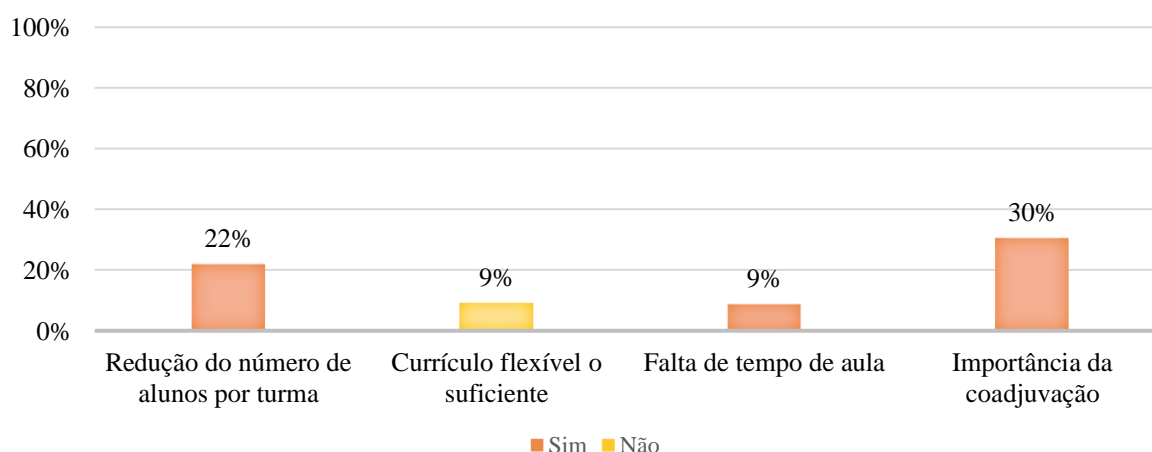


Figura 6: Frequência com que são referidas as subcategorias da categoria: fatores logísticos (1ª questão)

Relativamente à categoria fatores logísticos, através da Figura 6 poderá verificar-se que a subcategoria mais referida foi a importância da coadjuvação, (30%, N = 7) e as menos referidas foram a falta de flexibilidade do currículo e a falta de tempo de aula (9%, N = 2). Relativamente aos fatores logísticos, os dados indicam que os professores consideram necessária essencialmente a existência de coadjuvação para a implementação das medidas universais.

De seguida, serão então apresentados os dados relativos às questões do guião onde a reposta à mesma questão era direcionada para diferentes categorias presentes na literatura. Neste caso as categorias são as mesmas contudo, surgem novas subcategorias.

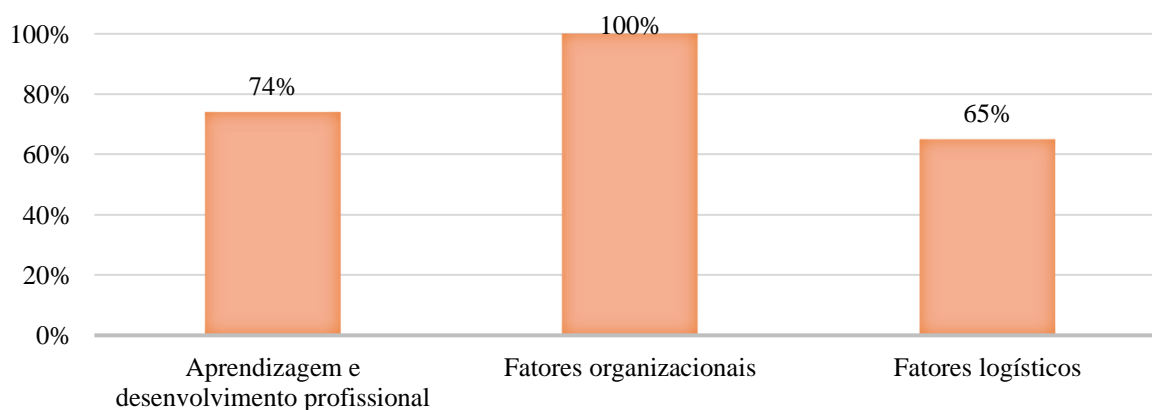


Figura 7: Frequência com que são referidas as grandes categorias

Pelo que se pode observar na Figura 7, todas as grandes categorias foram referidas um maior número de vezes neste segundo momento da entrevista. A categoria mais referida manteve-se a categoria fatores organizacionais, tendo sido referida por todos os participantes (N = 23). A categoria menos referida passou a ser os fatores logísticos (65%, N = 15).

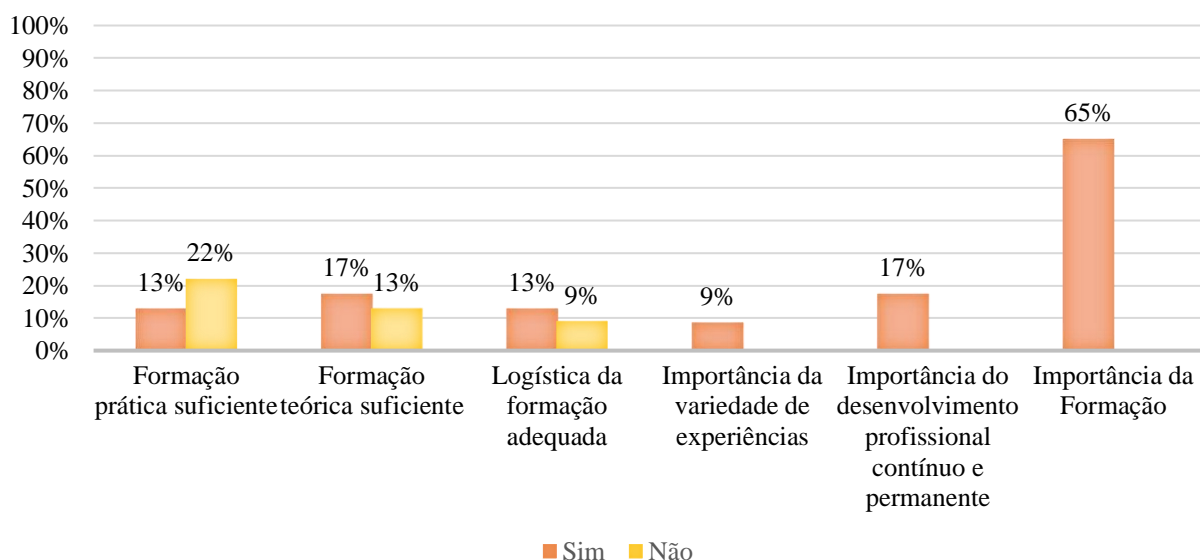


Figura 8: Frequência com que são referidas as subcategorias da categoria: aprendizagem e desenvolvimento profissional

Como se pode verificar na Figura 8, a importância da formação surge como a subcategoria mais referida para a categoria aprendizagem e desenvolvimento profissional, tendo sido referida por 65% dos participantes (N = 15). A subcategoria menos referida é a importância da variedade de experiências, sendo referida apenas por 9% dos participantes (N = 2). Tendo em conta os dados apresentados, poderá concluir-se que a maioria dos participantes considera necessária a formação para a implementação de medidas universais. Tendo em conta que esta foi a subdimensão mais referida, poderá ainda dizer-se que é o fator considerado pelos professores como o mais importante para a implementação das medidas universais.

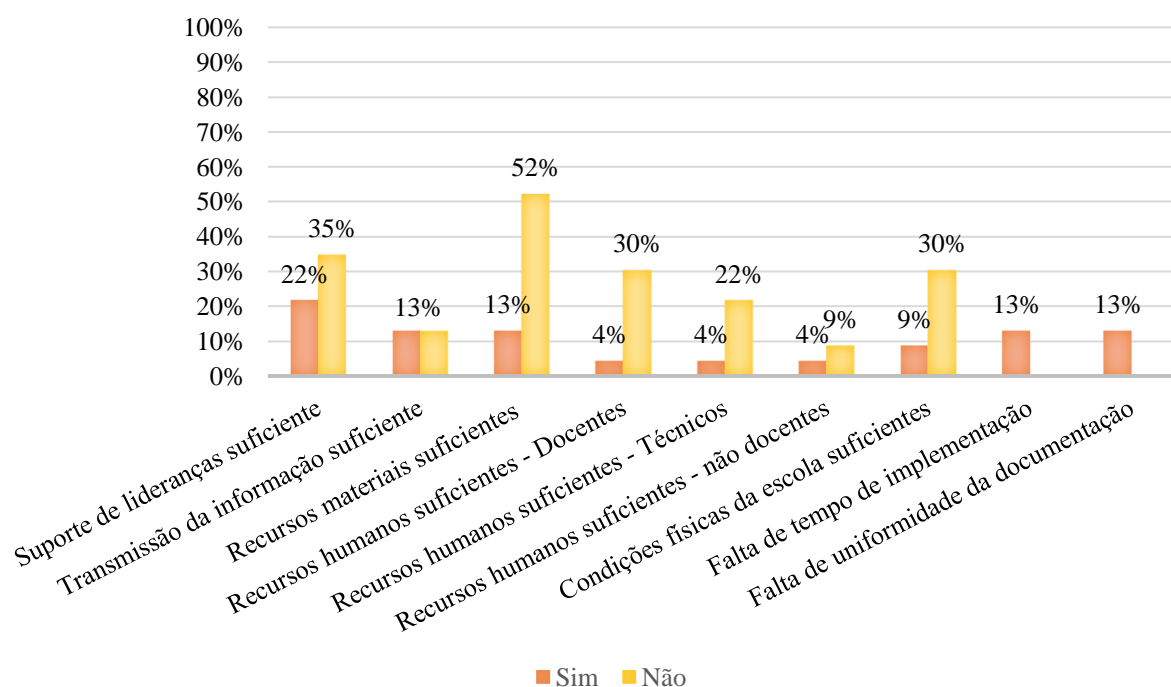


Figura 9: Frequência com que são referidas as subcategorias da categoria: fatores organizacionais

Os dados da Figura 9 revelam que no âmbito da categoria Fatores logísticos, a subcategoria referida pela maioria dos participantes (52%, N = 12) foram os recursos materiais suficientes e as menos referidas, a falta de tempo de implementação e a falta de uniformidade da documentação, ambas referidas por 13% dos participantes (N = 3). Nesta categoria, os participantes consideram como mais importante, o aumento dos recursos materiais.

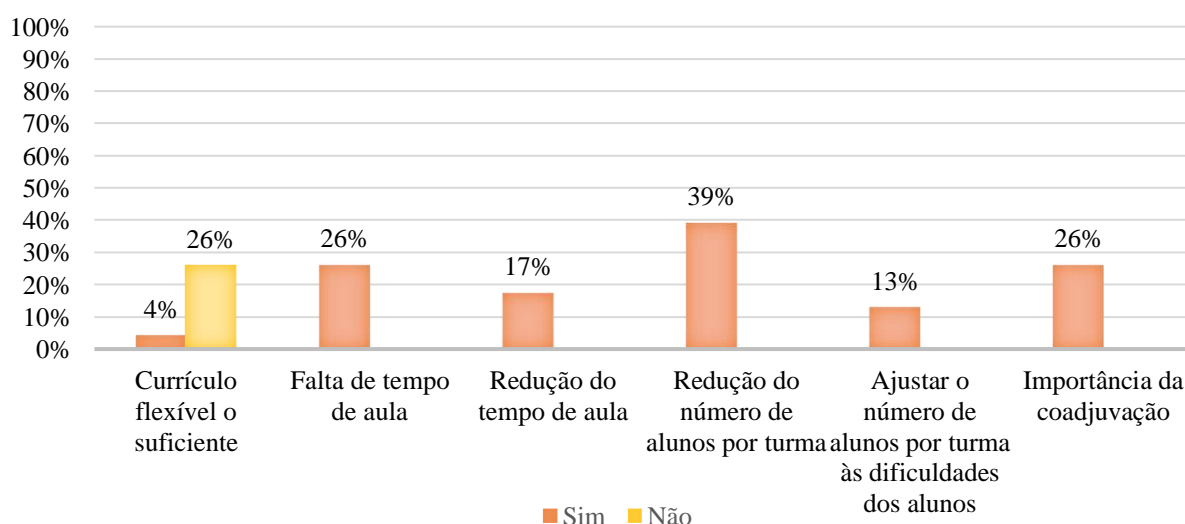


Figura 10: Frequência com que são referidas as subcategorias da categoria: fatores logísticos

No que diz respeito à categoria fatores logísticos, a subcategoria mais mencionada foi a redução do número de alunos por turma (39%, $N = 9$) e a menos mencionada, ajustar o número de alunos por turma às dificuldades dos alunos (13%, $N = 3$), como se poderá verificar na Figura 10. Os dados indicam que os professores, para esta categoria, consideram essencialmente como necessária a redução do número de alunos por turma para a implementação das medidas universais.

Por fim, será de referir que a categoria mais mencionada pelos participantes, para indicar os fatores necessários à implementação das medidas universais, foram os fatores logísticos.

Para averiguar as diferenças entre os dados obtidos antes e depois de direcionar a resposta dos participantes, relativa à questão sobre os fatores que consideram necessários à implementação das medidas universais, foi aplicado um teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas. Foi então comparado o número de vezes que eram referidas as várias subcategorias, nos dois momentos.

É possível concluir que existem diferenças estatisticamente significativas para todas as categorias, à exceção dos fatores logísticos, nas respostas entre a primeira e a segunda questão acerca dos fatores que os professores identificam como necessários à implementação de medidas universais. Os dados, $Z = 3.41, p = .00$; $Z = 3.69, p = .00$; $Z = 1.06, p = .29$ (Anexo 7), indicam que todas as categorias foram referidas um maior número de vezes quando a questão foi direcionada e que o aumento foi maior para a categoria fatores organizacionais. Estes dados permitem apenas concluir que a segunda questão levou a que os professores identificassem um maior número de fatores como necessários à implementação de medidas universais, quando a questão era direcionada para as categorias presentes na literatura.

Posteriormente e ainda para responder à segunda questão de investigação, foi averiguada a relação entre os fatores mencionados e os anos de experiência dos participantes, utilizando a Regressão linear. Os dados obtidos indicam que os anos de experiência não são um bom preditor da categoria aprendizagem e desenvolvimento profissional ($F(1, 21) = 2.67, p = .117, R^2 = .11$), da categoria fatores organizacionais ($F(1, 21) = 1.51, p = .23, R^2 = .07$), ou da categoria fatores logísticos ($F(1, 21) = .00, p = .97, R^2 = .00$) (Anexo 8). Estes dados revelam que os anos de experiência não estão relacionados com o tipo de fatores que os professores enumeram como necessários à implementação de medidas universais.

Foi também averiguada a relação entre os fatores mencionados e a disciplina lecionada pelos participantes, utilizando o Qui-quadrado. A disciplina lecionada não se demonstrou significativamente associada à categoria aprendizagem e desenvolvimento profissional (X^2

(55, $N=23$) = 53.16, $p = .55$), à categoria fatores organizacionais (X_2 (77, $N=23$) = 88.81, $p = .17$), nem à categoria fatores logísticos (X_2 (44, $N=23$) = 42.55, $p = .53$) (Anexo 9). Desta forma poderá concluir-se que os fatores identificados pelos professores como necessários à implementação das medidas universais, não parece depender da disciplina que estes lecionam.

1.3 Quais são as crenças dos professores de 2º e 3º ciclo, acerca das práticas pedagógicas consideradas como promotoras de práticas pedagógicas diferenciadas e do processo de ensino-aprendizagem?

Como forma de responder à terceira questão de investigação, relativa à importância atribuída pelos professores às práticas pedagógicas diferenciadas, foi calculada a média e desvio padrão para cada uma das dimensões do questionário bem como para a importância enquanto constructo global. Será importante relembrar que o questionário aplicado apresenta uma escala de resposta tipo Likert de 6 pontos (1 para “pouco importante” e 6 para “extremamente importante”). Os vários itens estão distribuídos por 5 dimensões das quais foi excluída uma por apresentar baixa consistência interna. Para cada dimensão é calculada a média de respostas ao conjunto de itens que a representam.

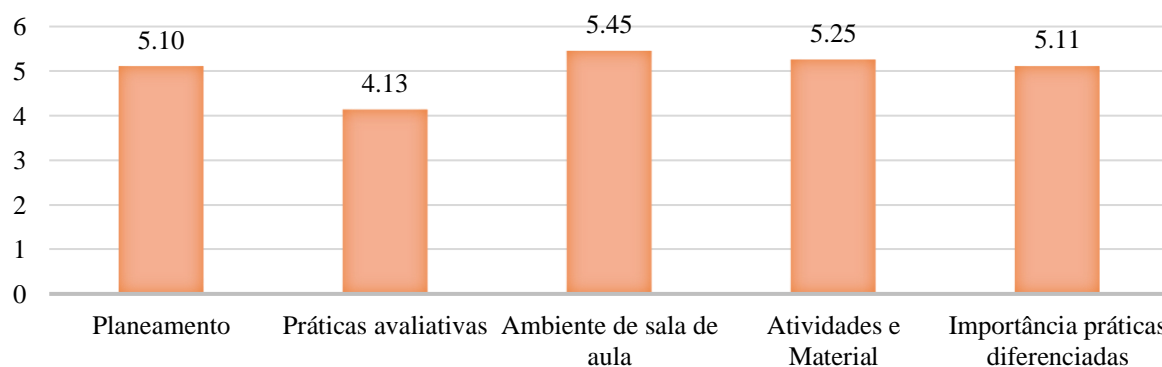


Figura 11: Média de cada uma das dimensões da importância atribuída a práticas diferenciadas

Tal como a Figura 11 indica, os professores atribuem importância a todas as dimensões avaliadas no questionário como dimensões do constructo, práticas diferenciadas. A dimensão mais valorizada é o ambiente de sala de aula ($M = 5.45$; $DP = .49$). A dimensão menos valorizada são as práticas avaliativas ($M = 4.13$; $DP = .59$). A importância atribuída às práticas diferenciadas enquanto constructo global é alta ($M = 5.11$; $DP = .49$) (Anexo 10). Estes dados demonstram que os professores atribuem elevada importância à utilização das práticas diferenciadas, essencialmente quando relacionadas com o ambiente de sala de aula. Foi ainda aplicado o teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas entre cada uma das escalas podendo-se concluir que a dimensão ambiente de sala de aula é significativamente mais valorizada do que a dimensão práticas avaliativas ($Z = 3.94$, $p < .001$) (Anexo 10). Poderá então concluir-se que os participantes apresentam crenças mais positivas face a estas práticas.

1.4 O tipo de fatores identificados por professores de 2º e 3º ciclo, como necessários à implementação de medidas universais, variam consoante as suas crenças face a práticas pedagógicas diferenciadas?

A quarta questão de investigação pretende perceber se existe uma relação entre o tipo de categorias mencionadas, (fatores considerados necessários à implementação de medidas universais), e a importância atribuída pelos participantes às práticas pedagógicas diferenciadas. Para tal, foi aplicado o teste estatístico Qui-quadrado entre as variáveis. Os dados revelam que não existe qualquer associação estatisticamente significativa entre a importância atribuída e a categoria aprendizagem e desenvolvimento profissional ($X^2(85, N=23) = 88.74, p = .37$), a categoria fatores organizacionais ($X^2(119, N=23) = 131.29, p = .21$), ou a categoria fatores logísticos ($X^2(68, N=23) = 78.38, p = .18$) (Anexo 11). Poderá concluir-se que as crenças dos professores não influenciam o tipo de fatores que enumeram como necessários à implementação de medidas universais.

1.5 As crenças dos professores de 2º e 3º ciclo face às práticas pedagógicas diferenciadas variam em função do tempo de experiência docente?

Para responder à quinta questão de investigação acerca da possível relação entre a importância atribuída pelos professores às práticas pedagógicas diferenciadas e os anos de experiência profissional, foi aplicada a Regressão linear. Os dados revelam que os anos de experiência não são um bom preditor da importância atribuída às práticas diferenciadas enquanto constructo global ($F(1, 135) = .19, p = .89, R^2 = .00$). Para as restantes dimensões do questionário, os anos de experiência não demonstraram ter impacto (Anexo 12). Assim, poderemos concluir que os anos de experiência não demonstraram ter impacto na importância atribuída pelos professores às práticas diferenciadas.

1.6 As crenças dos professores de 2º e 3º ciclo face às práticas pedagógicas diferenciadas variam em função da área disciplinar?

Indo ao encontro da sexta questão de investigação, foi também estudada a relação entre a importância atribuída pelos professores às práticas pedagógicas diferenciadas e a disciplina lecionada, através do teste Qui-quadrado. A disciplina lecionada não se demonstrou significativamente relacionada com a importância atribuída enquanto constructo global ($X^2(624, N=137) = 569.45, p = .94$). Relativamente às dimensões do questionário, a disciplina lecionada não se demonstrou relacionada com nenhuma delas (atividades e material: $X^2(156, N=137) = 136.18, p = .87$; planeamento: $X^2(234, N=137) = 209.71, p = .87$; práticas avaliativas: $X^2(273, N=137) = 276.67, p = .43$; ambiente de sala de aula: $X^2(182, N=137) =$

166.35, $p = .79$ (Anexo 13). Tendo em conta os dados descritos, a disciplina que os professores lecionam parece não influenciar a importância que estes atribuem às práticas diferenciadas.

Complementarmente serão de referir os resultados relativos a uma das últimas questões do guião, mas que não vão ao encontro de nenhuma das questões de investigação apresentadas. A questão referia-se ao facto do tipo de disciplina lecionada pelo participante, poder, na sua perspectiva, influenciar positiva ou negativamente a implementação das medidas universais. Para a análise das respostas a esta questão foram calculadas as frequências de resposta para cada uma das subcategorias que surgiram na análise de conteúdo, para a categoria tipo de disciplina lecionada.

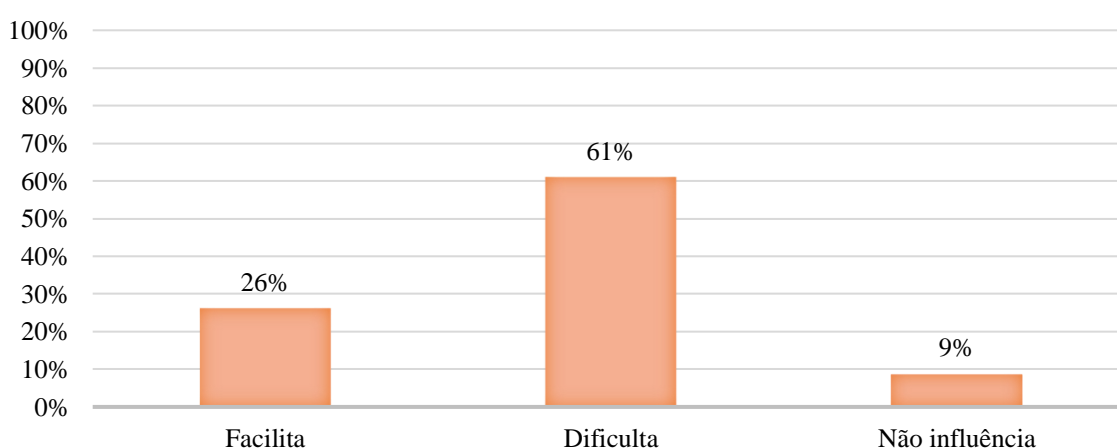


Figura 12: Frequência com que são referidas as subcategorias da categoria: tipo de disciplina lecionada

Na Figura 12 podemos verificar que a maioria dos participantes (61%, $N = 14$) refere a subcategoria *dificulta*, sugerindo que o tipo de disciplina que lecionam *dificulta* a implementação das medidas universais. A subcategoria menos referida pelos participantes, 9% ($N = 2$) foi, *não influência*, ou seja, referindo que a disciplina que um professor leciona não *facilita* nem *dificulta* a implementação das medidas universais. Assim, poderá concluir-se que os professores consideram na sua maioria que a disciplina que lecionam *dificulta* de alguma forma a implementação das medidas universais.

VI. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta investigação teve como principal objetivo caracterizar os fatores que os professores de 2º e 3º ciclo identificam como necessários à implementação das medidas universais. Para tal, e como forma de responder à primeira questão de investigação, procurou-se averiguar se os professores entendiam corretamente o conceito de medidas universais. Os dados mostram que a maioria dos professores é capaz de definir corretamente o conceito. Segundo o estudo da FNE (2019), muitos dos professores não compreendem a nomenclatura utilizada na nova legislação, não especificando, porém, a que nomenclatura se referiam especificamente. Não existindo outros estudos sobre o tema, poderá somente concluir-se que a maioria dos professores inquiridos parece compreender o conceito de medidas universais.

Para responder à segunda questão de investigação, os dados revelam que os principais fatores necessários à implementação das medidas universais são: a importância da formação, a falta de recursos materiais e a redução do número de alunos por turma. Os dados parecem ir ao encontro da literatura, na medida em que os fatores referidos pelos participantes são também indicados em diversos estudos como importantes à implementação de práticas diferenciadas.

Reynolds et al. (2015), ao elencar os fatores que contribuem para a qualidade da educação, refere a importância das oportunidades de desenvolvimento profissional no contexto de trabalho, onde a formação está incluída. Os professores entrevistados parecem então ir ao encontro desta ideia e reconhecer a importância da formação para a implementação das práticas diferenciadas. Neste sentido, alguns estudos revelam que a importância da formação é frequentemente referida como um fator que os professores consideram importante ou necessário à implementação de práticas diferenciadas (e.g. Avramidis & Kalyva, 2007; Favinha & Moreira, 2019; Funza & Petre, 2015). Em Portugal, nos estudos mais recentes e relativos à nova legislação, os professores mencionam igualmente a necessidade de mais formação para a implementação das novas práticas que lhes são exigidas (FENPROF, 2019; FNE, 2019).

Complementarmente, os resultados demonstram que para alguns professores, as formações deveriam ter uma componente mais prática. Estes professores referem a falta de exemplos concretos para diferentes tipos de alunos e para matérias específicas da sua disciplina. De forma semelhante, o estudo de Mills et al. (2014) refere que para os professores alterarem as suas práticas, é necessário que lhes seja demonstrada a sua eficácia e utilidade, e que lhes seja dada a oportunidade para as experimentarem. Neste sentido, a UNESCO (2003) refere a importância da formação a longo-prazo que inclua uma componente prática aliada à teoria e que permita aos professores experimentarem, treinarem e refletirem sobre práticas

inclusivas. É importante partir das necessidades dos professores e encorajá-los a criarem novos materiais a partir do que lhes é ensinado. Complementarmente, Copfer e Specht (2014) e Rodrigues (2014) mencionam a necessidade de se melhorar a formação inicial e contínua dos professores, para que sejam eficazes na promoção da educação inclusiva. Deve ainda existir supervisão das práticas dos docentes e formação específica sobre as mesmas nas escolas (Rodrigues, 2014).

Através de uma pesquisa por sites de formações para professores portugueses, é possível encontrar algumas formações acerca da educação inclusiva e da diferenciação pedagógica. No entanto, esta parece não ser suficiente ou não corresponder às necessidades dos professores. Como exemplo, alguns participantes referiram que os horários ou preços das formações não lhes permitiam realizá-las. Assim, seja pelo preço, horário, ou formato demasiado teórico em que são disponibilizadas, estas formações não são suficientes ou adequadas para que os professores possam ficar esclarecidos relativamente à forma como devem implementar as práticas diferenciadas no seu trabalho diário.

Tendo em conta os dados e a literatura que os sustenta, será importante ter em atenção esta necessidade que os professores têm referido já em vários estudos, criando novas ações de formação sobre o tema ou fazendo chegar as existentes a um maior número de docentes. Como os dados indicam, estas deverão ter em especial atenção a sua componente prática e demonstrativa.

O segundo fator mais referido, a falta de recursos materiais, vai ao encontro dos resultados de alguns estudos portugueses (e.g. Favinha & Moreira, 2019; FENPROF, 2019; FNE, 2019). Scheerens (2011) refere a importância destes recursos, financeiros e materiais, para a eficácia escolar. Complementarmente UNESCO (2003) indica que os recursos materiais para os professores são importantes para o seu trabalho, podendo aumentar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, e consequentemente a satisfação do professor e dos alunos neste processo. Neste sentido, os resultados parecem ir ao encontro da literatura e esta necessidade que se revela importante de fazer corresponder, parece ser bastante sentida pelos professores portugueses.

O financiamento do sistema educativo tem vindo a aumentar em Portugal. Ainda assim e com a alteração da legislação, os professores demonstram não considerar que este aumento seja suficiente (OECD, 2019a). Será de referir que a nova legislação contempla a existência do Centro do Apoio à Aprendizagem para todas as escolas. Estes centros devem ser responsáveis por um conjunto de escolas e um dos seus objetivos é apoiar a inclusão de crianças, mobilizando os recursos necessários para tal (DL 54/2018). No estudo da FNE (2019), os

professores referem que estes centros não são capazes de dar resposta a todos os pedidos que lhes são feitos, não cumprindo assim o seu propósito.

Os dados obtidos poderão ser explicados também pelo facto de todos os participantes pertencerem à mesma escola. Por vezes, alguns participantes comentavam que a escola onde lecionavam era muito pobre ao nível dos recursos materiais. No entanto, a sede do agrupamento tinha muitos mais recursos e melhores condições físicas comparativamente. Sentiu-se por parte dos professores um sentimento de injustiça, na medida em que os recursos financeiros e materiais não estão distribuídos equitativamente, dentro de um mesmo agrupamento de escolas.

Estes dados demonstram que, apesar das tentativas feitas pelo ministério da educação para dar resposta à falta recursos materiais, na perspetiva dos docentes, esta alocação de recursos não é suficiente ou não está bem distribuída.

O terceiro fator mais referido é a redução do número de alunos por turma. Esta necessidade surge também nos estudos de Favinha e Moreira (2019) e da FENPROF (2019). Durante a recolha de dados, os professores por vezes referiam ser “impossível” implementar as práticas diferenciadas que lhes são agora exigidas, para todo um grupo-turma. Será de referir que, de acordo com o Despacho normativo nº 10-A/2018, as turmas são no 2º e 3º ciclo constituídas por um mínimo de 24 e um máximo de 30 alunos. No seguimento desta ideia, Rodrigues (2014) afirma que os professores veem muitas vezes a “personalização do ensino como uma dicotomia”, ou seja, para alguns professores, ou se trabalha com o grande grupo ou se trabalha individualmente. Para estes professores, o ensino por meio de práticas diferenciadas ou personalizadas, só é possível através de um trabalho individualizado com o aluno. Os participantes do estudo, não referem explicitamente a necessidade de existir um trabalho individual, para que seja possível a utilização de práticas diferenciadas. Contudo, parecem pelo menos acreditar que é “impossível” utilizar essas práticas para todo um grupo-turma. Jordan e McGhie-Richmond (2014) referem que os professores devem saber que existem práticas de ensino características da educação inclusiva que permitem chegar a todos os alunos. Desta forma, a literatura diz-nos que é possível chegar a todos os alunos por meio da utilização das práticas inclusivas. No entanto, muitos professores demonstram dificuldade em colocá-las em prática. O estudo de Gaitas e Martins (2016) apresentavam já dados neste sentido, uma vez que os professores portugueses demonstraram sentir dificuldade na implementação de práticas diferenciadas.

Tendo em conta os dados e a literatura referida, esta necessidade da redução do número de alunos por turma poderá estar dependente do fator acima mencionado e que é a formação. Parece ser mais uma vez essencial que os professores tenham formação neste âmbito, que lhes

permita compreender como é possível utilizar práticas diferenciadas e chegar a todos os alunos, mesmo num grupo-turma.

No que diz respeito aos restantes fatores, será importante enumerar alguns dos mais referidos e que também surgem na literatura. Alguns dos participantes referiram a necessidade de maior suporte por parte das lideranças. Este fator surge no estudo de Reynolds et al. (2015), onde uma liderança firme e que envolva os docentes da escola nos processos de tomada de decisão e de mudança, é essencial para a qualidade e eficácia da educação. Complementarmente, Copfer e Specht (2014) referem que as atitudes por parte da liderança de uma escola para com a educação inclusiva irão ter implicações nas atitudes e práticas dos professores. Se os líderes educativos apoiarem os professores no processo de mudança, os docentes irão dedicar-se mais a esta mudança, mobilizando os recursos necessários para a mesma (UNESCO, 2003). Assim, poderá concluir-se que existe a necessidade de as lideranças das escolas e/ou agrupamentos de escolas darem maior suporte aos professores para a implementação da nova legislação e das práticas que lhes são exigidas.

A falta de docentes é outro dos fatores que surge nos resultados e que é referido por alguns estudos portugueses. Nomeadamente, nas investigações de Favinha e Moreira (2019) e da FNE (2019) os professores referem a necessidade do aumento dos docentes. No estudo da FENPROF (2019) a falta de docentes especializados é também indicada pelas direções dos agrupamentos, como uma necessidade à implementação da nova legislação. Assim, a falta de recursos humanos, essencialmente docentes, parece ser sentida pelos professores portugueses como um entrave à utilização de práticas diferenciadas.

Relacionado com esta falta de docentes, surge um outro fator referido pelos professores inquiridos e que remete para a importância da coadjuvação. A coadjuvação implica a existência de dois professores numa mesma sala de aula e consequentemente o aumento do número de docentes numa escola. Esta colaboração entre docentes parece ser valorizada pelos professores portugueses para a implementação da nova legislação, uma vez que surge também no estudo da FENPROF (2019).

A coadjuvação e a sua utilidade para a implementação de práticas diferenciadas é referida por vários estudos (e.g. Avramidis & Kalyva, 2007; Mulholland & O'Connor, 2015; Santos, 2009; Wang, 1980). Bešić (2017) chega a referir a coadjuvação como um pré-requisito à educação inclusiva e consequentemente à utilização de práticas diferenciadas. Apesar de muitos dos participantes terem referido que esta coadjuvação já é implementada na escola, referiam também que não é ainda suficiente e que é necessária a existência de mais tempos letivos com coadjuvação. Santos (2009) refere de forma semelhante que um dos entraves à

implementação deste tipo de práticas colaborativas é o facto de o próprio sistema não criar condições para tal.

Estes dados, à semelhança do que foi discutido no âmbito da redução do número de alunos por turma, podem dever-se ao facto de os professores sentirem a necessidade de haver menos alunos por professor, para serem capazes de implementar as práticas diferenciadas. No entanto, tal como já foi referido, Jordan e McGhie-Richmond (2014) indicam que é possível um professor implementar estas práticas chegando a todos os alunos. Não quer isto dizer que a coadjuvação não seja uma estratégia importante e essencial à implementação da educação inclusiva, como refere a literatura.

No relato dos professores entrevistados, percebeu-se que existe pouca colaboração nas aulas coadjuvadas. Existe normalmente um professor responsável pela maioria dos alunos da turma e outro responsável por ajudar apenas um aluno da turma que tenha alguma dificuldade ou necessidade acrescida. A maioria das vezes este professor coadjuvante pertence à educação especial. Scruggs, Mastropieri, e McDufie (2007, citados por Wang & Fitch, 2010) por meio de uma metanálise concluem que o modo de coadjuvação mais comum é o que foi descrito pelos participantes. Porém, esta modalidade de coadjuvação não é a melhor, uma vez que não promove a colaboração entre os professores e estes não são vistos como iguais na sala de aula. Neste caso, existe um professor que domina e é o principal responsável pela aula e outro que apenas funciona como um apoio extra, ajudando um aluno ou um pequeno grupo de alunos a seguir as indicações dadas pela professora responsável. Segundo os autores, a coadjuvação será muito mais benéfica quando existe realmente colaboração, ou seja, quando os dois têm o mesmo nível de responsabilidade na sala de aula. Esta colaboração irá permitir a partilha de diferentes estratégias de ensino e a utilização de práticas diferenciadas em simultâneo (Scruggs et al., 2007, citado por Wang & Fitch, 2010). Como principais vantagens desta prática, os professores do estudo indicam a partilha de conhecimento e de diferentes formas de ensino. No que diz respeito aos alunos, estas práticas demonstram ter benefícios para todos e não só para alunos com necessidades especiais, promovendo ainda a colaboração entre eles (Scruggs et al., 2007, citado por Wang & Fitch, 2010).

Por fim, Scriggs et al. (2007, citado por Wang & Fitch, 2010) referem, à semelhança de Santos (2009) que esta prática exige tempo do horário letivo que nem sempre é disponibilizado aos professores para poderem colocar a coadjuvação em prática. Sendo esta uma prática valorizada pelos professores e com benefícios evidentes na literatura para a implementação de uma educação mais inclusiva, a coadjuvação deve ser promovida pelos

líderes educativos. Assim, devem ser criadas condições para a sua implementação e garantida a colaboração entre os professores, tal como é sugerido pela FNE (2019).

Os dados complementares acerca da influência da disciplina na implementação das práticas diferenciadas, indicam que para a maioria dos professores, as características do currículo ou do contexto da disciplina que lecionam dificultam a implementação destas medidas. Estes dados vão ao encontro do estudo de Frunza e Petre (2015) e de Favinha e Moreira (2019), onde os professores indicam como obstáculos à diferenciação do ensino, o facto do currículo ser demasiado focado na uniformidade e pouco flexível. De acordo com a UNESCO (2003), o currículo no âmbito da educação inclusiva deve ser constituído por um conjunto de competências e conhecimentos a adquirir para todos os alunos, apresentando, porém, uma estrutura flexível e que permita a diferenciação como forma de responder à diversidade dos alunos. Assim, também a avaliação deve ser baseada no progresso individual do aluno e não numa norma (UNESCO, 2003). De forma semelhante, Morgado (2018) refere a necessidade da criação de um currículo que seja apenas constituído por um conjunto de competências a desenvolver, importantes para o desenvolvimento e futuro académico e profissional de todos os alunos. Pretende-se que não seja um plano determinístico e rigoroso, previamente estruturado e pronto a ser implementado (Morgado, 2018).

Os professores revelam então sentir esta necessidade de tornar o currículo mais flexível, permitindo responder à diversidade que encontram nos grupos de alunos que acompanham, essencialmente no âmbito da nova legislação. Tendo por base a literatura sobre o tema, parece que a alteração e flexibilização dos currículos das várias disciplinas é essencial à implementação de uma educação mais inclusiva, tal como é proposto no novo DL 54/2018.

Em resposta à terceira questão de investigação, os dados revelam que os professores atribuem elevada importância às práticas diferenciadas, o que nos indica que apresentam crenças positivas face a estas práticas. Estes dados vão ao encontro dos resultados do estudo de Morgado (2003) e do estudo da FENPROF (2019) onde os professores portugueses apresentam igualmente crenças positivas face às práticas diferenciadas. A literatura tem vindo a referir que estas crenças terão influência nas suas práticas (Bešić et al., 2017; Dias et al., 2015; Jordan et al., 2009; UNESCO, 2003). Os dados demonstram que estas crenças são essencialmente positivas para práticas associadas ao ambiente de sala de aula e não tão positivas relativamente às práticas diferenciadas na avaliação. No estudo de Gaitas e Martins (2016) onde foi utilizado o mesmo questionário, os participantes revelam menor dificuldade na utilização de práticas diferenciadas para a dimensão ambiente de sala de aula e maior dificuldade na diferenciação para a dimensão atividades e material e práticas avaliativas.

Relacionando os dados, os professores revelam crenças mais positivas para as práticas diferenciadas que sentem menor dificuldade em utilizar, e crenças menos positivas face às que sentem maior dificuldade em utilizar. Talvez fosse importante capacitar os professores para a utilização de práticas diferenciadas que sentem maior dificuldade em implementar, como no âmbito da avaliação e das atividades e material, podendo aumentar consequentemente as suas crenças positivas face às mesmas. Sabendo da influência já referida, das crenças dos professores nas suas práticas, este aumento seria benéfico, podendo promover o aumento da utilização de práticas diferenciadas. Ainda assim, tendo em conta os resultados globais, as crenças dos professores portugueses atualmente são positivas e não parecem ser um fator que impeça ou influencie negativamente a implementação das medidas universais.

Em forma de conclusão, a UNESCO (2003) refere um conjunto de mudanças importantes para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva que vão ao encontro das necessidades identificadas pelos professores inquiridos para a implementação das medidas universais. Segundo a UNESCO (2003), é necessário dar formação a todos os docentes, alterar o currículo e modos de avaliação dos alunos, mobilizar recursos financeiros e dar suporte a todos os intervenientes no processo. De uma forma geral, é necessário que sejam feitas as alterações necessárias no sistema educativo para facilitar a implementação de uma educação inclusiva.

Após a recolha dos dados, alguns professores comentavam que as práticas descritas no questionário eram bastante pertinentes e que faziam todo o sentido, que seria “ótimo” poder aplicar aquele tipo de práticas. No entanto, sentem que não há condições para o poderem fazer, tendo em conta as características do próprio sistema educativo português e das suas condições de trabalho, tal como foi possível perceber pelos fatores já referidos.

A quarta questão de investigação prendia-se com a possibilidade da importância atribuída pelos professores às práticas diferenciadas, influenciar o tipo de fatores que estes indicavam como necessários à sua utilização. Os dados não demonstraram qualquer relação entre estas duas variáveis. Uma vez que esta relação não é estabelecida noutros estudos, não é possível que os dados sejam comparados com a literatura. Porém, será de referir que estes resultados podem ser explicados pelo facto de todos os professores entrevistados apresentarem crenças positivas face a estas práticas. Desta forma, os dados permitem-nos apenas concluir que as crenças dos professores face às práticas diferenciadas não parecem influenciar as necessidades ou fatores que estes consideram necessários à sua implementação.

Relativamente à quinta questão de investigação, os dados indicam que a importância atribuída pelos professores às práticas diferenciadas não varia em função dos anos de

experiência dos docentes. A literatura refere que os anos de experiência docente irão ter um impacto negativo nas crenças dos professores acerca das práticas diferenciadas (Gaines & Barnes, 2017; Gaitas & Pipa, 2012; Suprayogi et al., 2017). You et al. (2019), por outro lado, indicam que os anos de experiência irão ter um impacto positivo nas crenças dos professores acerca das práticas diferenciadas. Os dados parecem não ir ao encontro da literatura, uma vez que os anos de experiência não se demonstraram associados às crenças dos professores face às práticas diferenciadas. Os resultados poderão ser explicados pelo facto dos participantes pertencerem à mesma escola, podendo esta relação não se verificar no contexto estudado. Estes resultados poderão também dever-se ao facto do instrumento utilizado para a avaliação das crenças dos professores, ser um questionário de autorrelato. A veracidade dos dados pode então estar comprometida, uma vez que este tipo de instrumentos pode estar sujeito a efeitos de desejabilidade social. Desta forma, não se poderá concluir que os anos de experiência não terão influência nas crenças dos professores face às práticas diferenciadas, apenas que essa influência não se verificou para os professores que participaram no estudo.

Finalmente, os dados relativos à sexta questão de investigação indicam que a importância atribuída pelos participantes às práticas diferenciadas não varia em função da disciplina que lecionam. Na literatura não existem estudos que relacionem estas duas variáveis, não podendo os dados ser comparados com outros estudos. Ainda assim, permite-nos perceber que as crenças dos professores face a estas práticas não parecem estar dependentes do contexto e circunstâncias em que têm que as aplicar. Acreditam que estas práticas são úteis e benéficas, e referem que as utilizariam, caso as suas necessidades já descritas, ao nível das condições de trabalho e das características do sistema educativo nacional, fossem satisfeitas.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo permitem-nos retirar algumas conclusões acerca das medidas a tomar, para que os professores utilizem as medidas universais definidas na nova legislação portuguesa para a educação, tornando a educação mais inclusiva e diferenciada.

Primeiramente, compreendeu-se que é essencial que seja disponibilizada mais formação para professores, acerca da educação inclusiva e das práticas de diferenciação pedagógica. A formação disponibilizada deve ter uma componente prática que permita aos professores ter contacto com exemplos concretos e específicos para diferentes tipos de alunos e matérias. Nestas formações seria importante permitir que os professores experimentassem implementar estas práticas (Mills et al., 2014). Tendo em conta os dados, deve ainda ter-se em atenção o horário e o preço das formações. Por fim, e dada a sua importância, as formações devem ser divulgadas e promovidas para que sejam frequentadas pela maioria dos professores.

Complementarmente, verificou-se que os professores sentem falta de recursos materiais. Desta forma, parece importante que seja feita uma distribuição mais equitativa dos recursos e que se aumentem os recursos materiais disponíveis nas escolas. Relativamente aos Centros de Apoio à Aprendizagem, importa perceber porque é que estes não estão a ser capazes de cumprir o seu propósito e responder aos pedidos que lhes são feitos, criando novos centros ou aumentando os recursos dos mesmos, à semelhança do que sugere o estudo da FNE (2019).

No que diz respeito à redução do número de alunos por turma, foi possível perceber que talvez seja uma necessidade que se possa combater com outras medidas, nomeadamente o aumento da formação ou a implementação da coadjuvação como prática frequente. A coadjuvação parece ser uma estratégia relevante na literatura e para os professores portugueses, para a implementação de práticas diferenciadas (e.g. Avramidis & Kalyva, 2007; Bešić, 2017; Mulholland & O'Connor, 2015; Santos, 2009; Wang, 1980). Assim, esta prática deve ser promovida num formato que garanta a colaboração dos docentes e devem ser criadas condições para tal como é já sugerido pela FNE (2019). Neste sentido, parece importante o aumento de docentes nas escolas e a criação de horários que permitam a coadjuvação e a colaboração entre docentes. De forma semelhante, verificou-se a importância do aumento do suporte por parte das lideranças escolares, auxiliando os docentes no processo de mudança e consequentemente na implementação das medidas universais.

Foi também possível averiguar a importância de aumentar a flexibilidade do currículo das diversas disciplinas, permitindo uma maior diferenciação dos conteúdos e da avaliação. Uma forma de corresponder a esta necessidade parece ser através da criação de um currículo

que contenha um conjunto de competências e conhecimentos a adquirir por todos os alunos, mas sem que estes sejam específicos e determinísticos na sua forma de apresentação e avaliação (e.g. Morgado, 2018)

Os professores parecem reconhecer a importância de tornar a educação mais inclusiva por meio da utilização de práticas diferenciadas, podendo-se concluir que as suas crenças não parecem ser um entrave à implementação das medidas universais.

Por fim, podemos apenas concluir que as crenças dos professores, bem como as necessidades que estes identificam para a implementação das medidas universais, não se demonstraram relacionadas entre elas nem com nenhuma outra variável estudada (anos de experiência profissional e disciplina lecionada). No entanto, relativamente à influência dos anos de experiência nas crenças dos professores, a literatura tem vindo a demonstrar o contrário (e.g. Gaines & Barnes, 2017; Gaitas & Pipa, 2012; Suprayogi et al., 2017; You et al., 2019).

Como principais limitações deste estudo, será de referir a exclusão de uma das dimensões do questionário (gestão), por apresentar baixa consistência interna. Desta forma, a avaliação das crenças dos professores relativamente às práticas diferenciadas, poderá ter ficado em parte, comprometida. A recolha de dados foi realizada apenas através de medidas de autorrelato, o que poderá ter levado os participantes a dar respostas socialmente desejáveis, enviesando assim os resultados. O facto de os professores entrevistados pertencerem todos à mesma escola, poderá ter condicionado os dados recolhidos. Este facto conduzia também a que o tema da entrevista fosse, por vezes, discutido entre os vários professores. Esta troca de ideias pode ter levado ao enviesamento das respostas dos participantes e, conseqüentemente, dos resultados. Por fim, embora as entrevistas não tivessem tempo estipulado, alguns participantes tinham o seu tempo limitado, apressando as suas respostas e não permitindo aprofundar as suas ideias e opiniões como seria desejável.

Tendo em conta estas limitações, em estudos futuros sugere-se que sejam realizadas investigações com uma amostra de maior dimensão, com professores de várias escolas e de outros anos de escolaridade, permitindo a generalização dos dados para os professores portugueses. Relativamente à influência dos anos de experiência nas crenças dos professores, seria importante voltar a relacionar as duas variáveis para uma amostra representativa da população em estudo, que permitisse perceber se esta influência que surge em estudos anteriores ainda se verifica. Seria importante complementar futuros estudos com instrumentos que não impliquem apenas o autorrelato, de forma a diminuir os possíveis efeitos da desejabilidade social nos resultados do estudo. Como forma de complementar os dados, sugere-se a realização de estudos no âmbito das outras medidas propostas pela nova legislação,

nomeadamente as medidas seletivas e adicionais. Por fim, parece importante que sejam realizados estudos semelhantes, que permitam identificar os fatores que se revelam importantes à implementação da nova legislação para os professores, uma vez que são eles os principais responsáveis pela sua concretização.

VIII. REFERÊNCIAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. In M. Ainscow, T. Booth, A. Dyson, P. Farrell, J. Frankham, ...R. Smith (Eds.), *Improving schools, developing inclusion*. (pp. 2-27). London: Routledge
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367-389. doi: 10.1080/08856250701649989
- Bajrami, I. (2013). The importance of differentiation in supporting diverse learners. *Journal of Education and Practice*, 4, 149-155.
- Barrett, D. (2014). Resourcing inclusive education. In Florin, C. & Loreman, T. (Eds.), *International perspectives in inclusive education. Measuring inclusive education* (pp. 75 - 94) Emerald Group
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32, 329-345. doi: 10.1080/08856257.2016.1240339
- Booth, T., & Ainscow, M., (2002). *Index para a inclusão*. (A. B. Costa & J. V. Pinto, Trans.). Sintra: Cidadãos do mundo. Retirado de: <http://redeinclusao.pt/livros/index-para-inclusao>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lersén (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 993-1028). Nova Iorque, EUA: Wiley
- Carrington, S., Saggars, B., Adie, L., Zhu, N., Gu, D., Hu, X., ...Mu, G. (2015). International representations of inclusive education: How is inclusive practice reflected in the professional teaching standards of China and Australia? *International Journal of Disability*, 62, 556-570. doi: 10.1080/1034912X.2015.1077933
- Castro Silva, J., Amante, L., & Morgado, J. (2017). School climate, principal support and collaboration among Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 505-520. doi: 10.1080/02619768.2017.1295445

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). New York: Routledge.
- Copfer, S. & Specht, J. (2014). Measuring effective teacher preparation for inclusion. In Florin, C. & Loreman, T. (Eds.), *International perspectives in inclusive education. Measuring inclusive education* (pp. 93 - 114) Emerald Group
- Dias, M., Rosa, S., & Andrade, P. (2015). Os professores e a educação inclusiva: Identificação dos factores necessários à sua implementação. *Psicologia USP*, 26 (3), 453-463. doi: 10.1590/0103-65642014001
- Eysink, T., Hulsbeek, M., & Gijlers, H. (2017). Supporting primary school teachers in differentiating in the regular classroom. *Teaching and Teacher Education*, 66, 107-116. doi: 10.1016/j.tate2017.04.002
- Favinha, M., & Moreira, M. D. (2019). Diferenciação curricular e pedagógica: Dificuldades de concretização nas perceções e representações de professores do ensino básico e secundário em escolas do alentejo. In V. Monteiro, L. Mata, M. A. Martins, J. Morgado, J. C. Silva, A. C. Silva & M. Gomes (Orgs.), *Educar hoje: diálogos entre psicologia, educação e currículo*, (pp. 157-168). Retirado de: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/6985>
- FENPROF (2019). *Encontro nacional sobre inclusão. Regime de educação inclusiva: resultados do inquérito promovido pela FENPROF*. Retirado de: <https://www.spn.pt/Artigo/encontro-nacional-sobre-a-inclusao>
- FNE (2019). *Consulta nacional. Educação inclusiva 2019*. Porto: Federação Nacional da Educação. Retirado de: https://fne.pt/uploads/documentos/documento_1575631457_1855.pdf
- Frunza, V., & Petre, C. (2015). Obstacles in learning's differentiation and individualization on primary school. *Procedia – Social and Behavioral Siences*, 180, 573-579. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.162
- Gaitas, S., & Martins, M. (2016). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategys in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 544-556. doi: 10.1080/13603116.2016.1223180

- Gaitas, S., & Pipa, J. (2012). Dificuldade sentida por professores do 2º e 3º ciclos na implementação de práticas pedagógicas diferenciadas. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 779-794). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário
- Gaines, T., & Barnes, M. (2017). Perceptions and attitudes about inclusion: Findings across all grade levels and years of teaching experience. *Cogent Education*, 4, 1-11. doi: 10.1080/2331186X.2017.1313561
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W., & Gheysens, E. (2019). Exploring the interrelationship between universal design for learning (UDL) and differentiated instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 1-23. doi: 10.1016/j.edurev.2019.100306
- Guasp, J., Ramón, M., & Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Education Siglo XXI*, 34, 31-50. doi: 10.6018/j/252521
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542. doi:10.1016/j.tate.2009.02.010
- Jordan, A., & McGhie-Richmond, D. (2014). Identifying effective teaching practices in inclusive classrooms. In Florin, C. & Loreman, T. (Eds.), *International perspectives in inclusive education. Measuring inclusive education* (pp. 133 - 164) Emerald Group
- Kools, M., & Stoll L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation? OECD Education Working Papers, 137*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/5jlwm62b3bvh-en
- Manrique, A. L., Dirani, E. A. T., Frere, A. F., Moreira, G. E., & Arezes, P. M. (2019). Teachers' perceptions on inclusion in basic school. *International Journal of Educational Management*, 33, 409-419. doi: 10.1108/IJEM-02-2018-0058

- Mills, M., Monk, S., Keddle, A., Renshaw, P., Cheristie, P., Greelan, D., & Gowlett, C. (2014). Differentiated learning: From policy to classroom. *Oxford Review of Education*, 40, 331-348. doi: 10.1080/03054985.2014.911725
- Morgado, J. C. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA
- Morgado, J. C. (2018). Políticas, contextos e currículo: desafios para o Século XXI. In J. C. Morgado, J. Sousa, A. Moreira & A. Vieira (Orgs.), *Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos*, (pp. 72-83). Instituto de Educação, Universidade do Minho
- Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20, 1070-1083. doi: 10.1080/13603116.2016.1145266
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/eag-2013-en
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/eag-2015-3-en
- OECD (2019a). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/f8d7880d-en
- OECD (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/1d0bc92a-en.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2016). *Código Deontológico*. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., ...Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Reynolds, K. J., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D., & Subasic, E. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *School Psychology International*, 38(1), 78-97. doi:10.1177/0143034316682295

- Reynolds, D., Teddlie, C., Chapman, C., & Stringfield, S. (2015). Effective School Process. In C. Champman, D. Mujs, D. Reynolds & P. Sammons (Eds.), *Teddlie the routledge international handbook of educational effectiveness improvement, research, policy and practice* (pp. 77-99). Abingdon: Routledge
- Rodrigues, D. (2014). *Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 5-21.
- Roose, I., Vantieghem, W., Vanderlinde, R., & Avermaet, P. (2019). Beliefs as filters for comparing inclusive classroom situations. Connecting teachers' beliefs about teaching diverse learners to their noticing of inclusive classroom characteristics in videoclips. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 140-151. doi: 10.1016/j.cedpsych.2019.01.002
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52-57.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. (Fundamentals of Educational Planning, 68). Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Scheerens, J. (2011). Measuring educational quality by means of indicators. In J. Scheerens, H. Luyten, & J. van Ravens (Eds.), *Perspectives on educational quality: Illustrative outcomes on primary and secondary schooling in the Netherlands* (pp. 35-50). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-0926-3_2
- Scheerens, J. (2015). School effectiveness research. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 21, 80-85. doi: 10.1016/B978-0-08-097086-8.92080-4
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. [PDF] doi: 10.1007/978-94-017-7459-8
- Scheerens, J. & Blömeke, S. (2016). Integrating teacher education effectiveness research into educational effectiveness models. *Educational Research Review*, 18, 70-87. doi: 10.1016/j.edurev.2016.03.002
- Smith, S. (2009). A dynamic ecological framework for differentiating the primary curriculum. *Gifted and Talented International*, 24, 9-20. doi: 10.1080/15332276.2009.11673526

- Suprayogi, M., Valcke, M., & Godwin R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291-301. doi: 10.1016/j.tate.2017.06.002
- Taylor, B. (2015). Content, process and product: Modeling differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 51, 13-17. doi: 10.1080/00228958.2015.988559
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385. doi: 10.3102/0034654313483907
- Thompson, J. (2013). *The first-year teacher's survival guide: Ready-to-use strategies, tools & activities for meeting the challenges of each school day*. São Francisco, EUA: Jossey-Bass
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Geneva: IBE Publications.
- Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- UNESCO (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge & a vision*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning for all*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, M. (1980). Adaptive Instruction: Building on diversity. *Theory Into Practice*, 19, 122-128. doi: 10.1080/00405848009542885

- Wang, M. & Fitch, P. (2010). Preparing pre-service teachers for effective co-teaching in inclusive classrooms. In C. Florin (Ed.), *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 112-119). New York: Routledge
- Wang, M., & Reynolds, M. (1996). Progressive inclusion: Meeting new challenges in special education. *Theory into Practice*, 35, 20-25. doi: 10.1080/00405849609543697
- Wang, M. & Zollers, N. (1990). Adaptive Instruction: An alternative service delivery approach. *Remedial and Special Education*, 11, 7-21. doi: 10.1177/074193259001100104
- Wood, D., & Wood, H. (1996). Vygotsky, Tutoring and Learning. *Oxford Review of Education*, 22(1), 5-16. doi:10.1080/0305498960220101
- You, S., Kim, E., & Shin, K. (2019). Teachers' belief and efficacy toward inclusive education in early childhood setting in Korea. *Sustainability*, 11, 2-12. doi: 10.3390/su11051489

Legislação:

- Decreto-Lei n.o 54/2018 de 6 de Julho. *Diário da República no 129 – 1a série*. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto-Lei n.o 55/2018 de 6 de Julho. *Diário da República no 129 – 1a série*. Ministério da Educação. Lisboa
- Despacho Normativo n.o 10-A/2018. *Diário da República no 116 – 2a série*. Ministério da Educação. Lisboa

IX. ANEXOS

Anexo 1. Consentimento informado - Agrupamentos de escolas

Declaração de Consentimento Informado

Exmo(a). Diretor(a) do Agrupamento de Escolas [*Colocar nome do agrupamento*]

Dr.(a) [*Nome do(a) Diretor(a)*],

Eu, Núria Sanches Trigo, aluna do Mestrado Integrado em Psicologia – na área de Psicologia Educacional – no ISPA – Instituto Universitário, estou a desenvolver a minha Dissertação de Mestrado, sob orientação do Prof. Doutor José Castro Silva.

Vimos por este meio solicitar a sua autorização para recolher dados nas escolas do agrupamento de que é responsável, referentes ao estudo “Fatores identificados pelos professores do 2º e 3º ciclo, como necessários à implementação de medidas universais definidas no DL 54/2018”.

O principal objetivo da investigação é identificar os principais fatores indicados por professores de 2º e 3º ciclo, como necessários à implementação de medidas universais consagradas no Decreto-Lei 54/2018. É requisito obrigatório para participar no estudo, ser professor de 2º ou 3º ciclo atualmente a lecionar numa escola pública.

Este estudo irá decorrer no presente ano letivo (2019/2020) e o momento de recolha de dados irá ocorrer entre o 1º e o 2º período letivo. Para a elaboração deste estudo foi solicitada a autorização da Direção Geral de Educação, através da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar.

O procedimento de recolha de informação, neste estudo, consiste na realização de uma entrevista semiestruturada e preenchimento de um questionário. A entrevista irá ter como objetivo identificar os fatores necessários à implementação de medidas universais para cada participante. O questionário, a realizar após a entrevista, terá como objetivo averiguar a importância atribuída pelos participantes, a práticas pedagógicas diferenciadas. Esta será alvo de gravação áudio e terá a duração de aproximadamente 60 minutos. O preenchimento do questionário levará aproximadamente 10 minutos. Para posterior análise estatística e comparação dos dados, os questionários e as gravações serão identificados com um código aleatório. Toda a informação fornecida será anónima e confidencial. Os dados serão utilizados apenas no âmbito da investigação e o nome dos participantes não estará associado a nenhuma

componente da investigação. A gravação áudio será apagada no final do tratamento de dados da investigação. Os dados recolhidos serão arquivados no Centro de Investigação em Educação do ISPA, num armário fechado a que apenas eu e o meu orientador teremos acesso. Estes dados serão eliminados logo após a conclusão e apresentação do trabalho de mestrado.

Assim, pedimos a sua colaboração para apoiar o processo de recolha de dados, ajudando no estabelecimento de contacto com os professores que aceitem participar na investigação.

A participação dos professores no estudo não implica quaisquer riscos ou custos e a sua vontade de não participar será sempre respeitada. A participação no estudo é então voluntária e os professores poderão abandonar o estudo a qualquer momento, invalidando a utilização dos seus dados e sem qualquer tipo de consequências.

Após a realização da investigação, disponibilizaremos às escolas e respetivos agrupamentos um sumário com os principais resultados obtidos.

Se desejar obter mais informações acerca da investigação, ou colocar alguma dúvida, poderá contactar-me através do endereço de e-mail: nuriasanchestrigo@gmail.com.

Ao assinar este consentimento informado, concorda que compreendeu toda a informação descrita acima, que tem a informação necessária relativamente ao objetivo e procedimento do estudo e que teve oportunidade para esclarecer qualquer dúvida acerca da investigação.

Consentimento:

Li e compreendi a informação que consta neste pedido de autorização. Concordo que o Agrupamento de Escolas pelo qual sou responsável participe no estudo.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

(Assinatura do(a) Diretor(a))

Data ____/____/____

Assinatura: _____

(Assinatura da aluna de Mestrado)

Anexo 2. Consentimento informado - Professores

Declaração de Consentimento Informado

Caro(a) Professor(a),

Eu, Núria Sanches Trigo, aluna do Mestrado Integrado em Psicologia – na área de Psicologia Educacional – no ISPA – Instituto Universitário, estou a desenvolver a minha Dissertação de Mestrado, sob orientação do Prof. Doutor José Castro Silva.

Vimos por este meio solicitar a sua colaboração para participar no estudo “Fatores identificados pelos professores do 2º e 3º ciclo, como necessários à implementação de medidas universais definidas no DL 54/2018”.

O principal objetivo da investigação é identificar os principais fatores indicados por professores de 2º e 3º ciclo, como necessários à implementação de medidas universais consagradas no Decreto-Lei 54/2018. É requisito obrigatório para participar no estudo, ser professor de 2º ou 3º ciclo atualmente empregado numa escola pública.

Este estudo irá decorrer no presente ano letivo (2019/2020) e o momento de recolha de dados irá ocorrer entre o 1º e o 2º período letivo. Para a elaboração deste estudo foi solicitada a autorização da Direção Geral de Educação, através da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar.

O procedimento de recolha de informação, neste estudo, consiste na realização de uma entrevista semiestruturada e preenchimento de um questionário. A entrevista irá ter como objetivo identificar os fatores necessário à implementação de medidas universais para cada participante. O questionário, a realizar após a entrevista, terá como objetivo averiguar a importância atribuída pelos participantes, a práticas pedagógicas diferenciadas. A entrevista será alvo de gravação áudio e terá a duração de aproximadamente 60 minutos. O preenchimento do questionário levará aproximadamente 10 minutos. Para posterior análise estatística e comparação dos dados, os questionários e as gravações irão ser identificados com um código aleatório. Toda a informação fornecida será anónima e confidencial. Os dados serão utilizados apenas no âmbito da investigação e o nome dos participantes não estará associado a nenhuma componente da investigação. A gravação áudio será apagada no final do tratamento de dados da investigação. Os dados recolhidos serão arquivados no Centro de Investigação em Educação do ISPA, num armário fechado a que apenas eu e o meu orientador teremos acesso. Estes dados serão eliminados logo após a conclusão e apresentação do trabalho de mestrado.

A sua participação não implica quaisquer riscos ou custos e é totalmente voluntária, podendo, a qualquer momento, abandonar a investigação invalidando a utilização dos seus dados e sem qualquer tipo de consequências. Caso tenha alguma dúvida, poderá colocá-las a qualquer momento.

Após a realização do estudo, disponibilizaremos às escolas e respetivos agrupamentos um sumário com os principais resultados obtidos.

Se desejar obter mais informações acerca da investigação, ou colocar alguma dúvida, poderá contactar-me através do endereço de e-mail: nuriasanchestrigo@gmail.com.

Ao assinar este consentimento informado, concorda que compreendeu toda a informação descrita acima, que tem a informação necessária relativamente ao objetivo e procedimento do estudo e que teve oportunidade para esclarecer qualquer dúvida acerca da investigação.

Consentimento:

Li e compreendi a informação que consta neste pedido de autorização. Aceito participar voluntariamente no estudo, autorizando a utilização os dados recolhidos no âmbito da investigação.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

(Assinatura do(a) Professor(a))

Data ____/____/____

Assinatura: _____

(Assinatura da aluna de Mestrado)

Anexo 3. Questionário de diferenciação pedagógica



Questionário de Diferenciação Pedagógica

(Gaitas & Martins, 2016)

Considerando a sua experiência e a sua apreciação no que diz respeito às estratégias de diferenciadas, atribua um grau de **importância** (1 = baixa e 6 = elevada) de operacionalização para cada um dos itens, tendo em conta a implementação das estratégias pedagógicas diárias.

Na coluna da direita assinale a **importância** que atribui às **estratégias de diferenciação**. As respostas variam entre **1** = baixa até **6** = elevada

	- IMPORTÂNCIA +					
	1	2	3	4	5	6
1. Os professores devem mandar fazer trabalhos dois a dois em que um aluno sabe mais do que o outro.						
2. Os professores devem mudar as matérias e as atividades de cada aluno à medida que os alunos vão aprendendo.						
3. Os professores devem usar diferentes materiais de avaliação (testes; vídeos; fichas; jogos; entrevistas; apresentação de projetos; etc.) que se ajustem à maneira de aprender dos alunos.						
4. Os professores devem ensinar a partir do que mais interessa a cada um dos alunos.						
5. Os professores devem mandar fazer trabalhos dois a dois em que um aluno sabe tanto como o outro.						
6. Os professores devem tomar nota regularmente dos atrasos e dos avanços do trabalho dos alunos, para poder ajudá-los melhor.						
7. Os professores devem trabalhar as matérias dos programas de maneira desafiante para todos os alunos.						
8. Os professores devem usar materiais (testes; vídeos; fichas; jogos; etc.) diferentes para os alunos com maiores dificuldades.						
9. Os professores devem dizer claramente como é que os alunos são avaliados.						
10. Existir um bom ambiente na sala de aula.						
11. As aulas que os professores dão para a turma inteira são apropriadas e do interesse de todos os alunos.						
12. Os professores devem mandar fazer nas aulas, trabalhos de acordo com o que cada um sabe fazer.						
13. Os professores podem organizar trabalho ajustado a cada aluno.						
14. Os professores devem tentar avaliar ao longo das aulas, o que sabem os alunos, para os poderem ajudar a aprender o que precisam antes dos testes.						
15. Os professores devem ensinar as mesmas coisas de maneira diferente, aos vários alunos de uma turma.						
16. Os alunos podem utilizar o computador e a internet nas aulas.						
17. Os professores aproveitam o que os alunos sabem e o que já são capazes de fazer para aprender as coisas novas.						
18. Os professores levem os alunos a ajudarem-se uns aos outros.						
19. O trabalho em grupo com alunos que não sabem todos o mesmo (de diferentes níveis de aprendizagem).						
20. Deve existir avaliações coletivas, para o trabalho que é feito em turma, e avaliações individualizadas, para os objetivos definidos para cada um.						

	- IMPORTÂNCIA +					
	1	2	3	4	5	6
21. Cada aluno saiba o que tem que fazer para ter boas notas.	1	2	3	4	5	6
22. Os professores devem dizer ao longo do ano, o que pensam do trabalho que os alunos vão fazendo, para os ajudar a avançar nas aprendizagens.	1	2	3	4	5	6
23. Os professores incentivam os alunos e dão sempre valor aos avanços que fazem nas aprendizagens.	1	2	3	4	5	6
24. Quando os professores mandam fazer trabalho de grupo, os grupos não devem ser sempre iguais (os alunos não trabalham sempre com as mesmas pessoas).	1	2	3	4	5	6
25. Os professores mandem fazer as atividades das aulas de acordo com o tempo que os alunos precisam para as terminar	1	2	3	4	5	6
26. Aquilo que os professores ensinam possa ser utilizado pelos alunos no seu dia-a-dia.	1	2	3	4	5	6
27. Os professores deixam os alunos participar nas decisões que têm a ver com a vida na sala de aula.	1	2	3	4	5	6
28. Os professores devem dizer claramente o que os alunos têm que aprender.	1	2	3	4	5	6
29. Os professores, nas aulas, mandem fazer trabalhos diferentes para os alunos que aprendem de maneira diferente.	1	2	3	4	5	6
30. Os professores devem falar de maneira a que todos os alunos percebam.	1	2	3	4	5	6
31. As matérias que os professores ensinam aos alunos devem estar ligadas umas com as outras.	1	2	3	4	5	6
32. Os professores devem dar valor aos esforços dos alunos.	1	2	3	4	5	6
33. Os professores ajudam os alunos a aprenderem por si próprios.	1	2	3	4	5	6

Anexo 4. Guião da entrevista

Guião da entrevista

Medidas Universais

1. Definição do conceito e esclarecimento do mesmo
2. Estratégias globais utilizadas pela instituição onde trabalha o docente para a implementação da legislação

Fatores necessários à implementação das medidas universais

1. Os que sente falta e porquê:
 - 1.1. Desenvolvimento profissional (ex: formação)
 - 1.2. Organizacionais (ex: condições de trabalho, recursos, suporte das lideranças escolares)
 - 1.3. Logísticos (ex: nº de alunos por turma)
2. Os fatores que avalia ter e que foram/são úteis e porquê:
 - 2.1. Desenvolvimento profissional (ex: formação)
 - 2.2. Organizacionais (ex: condições de trabalho, recursos, suporte das lideranças escolares)
 - 2.3. Logísticos (ex: nº de alunos por turma)
3. Sente que a seu grupo disciplinar facilita ou dificulta de alguma forma a implementação de medidas universais?
4. Sente que os anos de experiência são importantes e/ou facilitam a implementação de medidas universais?

Anexo 5. Caracterização dos participantes

Caracterização dos participantes (componente quantitativa)

Gênero

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	107	71,3	78,1	78,1
	Masculino	30	20,0	21,9	100,0
	Total	137	91,3	100,0	

Experiência

N	Valid	137
	Missing	13
Mean		27,40
Median		30,00
Std. Deviation		9,295
Minimum		5
Maximum		52

Disciplina

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Português	31	20,7	22,6	22,6
	Matemática	13	8,7	9,5	32,1
	Inglês	10	6,7	7,3	39,4
	Francês	7	4,7	5,1	44,5
	História	18	12,0	13,1	57,7
	Geografia	6	4,0	4,4	62,0
	C.N.	10	6,7	7,3	69,3
	F.Q.	8	5,3	5,8	75,2
	E.V.T	10	6,7	7,3	82,5

E.F.	12	8,0	8,8	91,2
E.M.	4	2,7	2,9	94,2
TIC	5	3,3	3,6	97,8
EMRC	2	1,3	1,5	99,3
Espalhol	1	0,7	0,7	100,0
Total	137	91,3	100,0	

Caracterização dos participantes (componente qualitativa)

		Disciplina			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Português	2	8,7	8,7	8,7
	Matemática	3	13,0	13,0	21,7
	Inglês	3	13,0	13,0	34,8
	História	2	8,7	8,7	43,5
	Geografia	1	4,3	4,3	47,8
	C.N.	2	8,7	8,7	56,5
	F.Q.	2	8,7	8,7	65,2
	E.V.T	2	8,7	8,7	73,9
	E.F.	2	8,7	8,7	82,6
	E.M.	2	8,7	8,7	91,3
	TIC	1	4,3	4,3	95,7
	EMRC	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Experiência					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Experiência	23	5	38	21,13	10,700
Valid N (listwise)	23				

		Género			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	18	78,3	78,3	78,3
	Masculino	5	21,7	21,7	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Anexo 6. Output correlação Spearman's – Questionário de Diferenciação Pedagógica

Correlations						
		Planeamento	Avaliação	Ambiente	Actividades Material	
Spearman's rho	Planeamento	Correlation Coefficient	1,000	.630**	.632**	.647**
		Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000
		N	137	137	137	137
	Avaliação	Correlation Coefficient	.630**	1,000	.588**	.582**
		Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000
		N	137	137	137	137
	Ambiente	Correlation Coefficient	.632**	.588**	1,000	.639**
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000
		N	137	137	137	137
	Actividades Material	Correlation Coefficient	.647**	.582**	.639**	1,000
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	
		N	137	137	137	137

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Anexo 7. Output do teste Wilcoxon

Categoria – Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between DP_total1 and DP_total2 equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	0,001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .050.

Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test Summary

Total N	23
Test Statistic	163,000
Standard Error	22,740
Standardized Test Statistic	3,408
Asymptotic Sig.(2-sided test)	0,001

Categoria – Fatores organizacionais

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between Org_total1 and Org_total2 equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	0,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .050.

Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test Summary

Total N	23
Test Statistic	203,000
Standard Error	26,566
Standardized Test Statistic	3,689
Asymptotic Sig.(2-sided test)	0,000

Categoria – Fatores logísticos

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between Log_total1 and Log_total2 equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	0,291	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .050.

Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test Summary

Total N	23
Test Statistic	69,000
Standard Error	15,624
Standardized Test Statistic	1,056
Asymptotic Sig.(2-sided test)	0,291

Anexo 8. Output Regressão Linear entre anos de experiência e categorias

Para a categoria: Aprendizagem e desenvolvimento profissional

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.181 ^a	0,033	-0,013	1,70281

a. Predictors: (Constant), Experiência

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2,066	1	2,066	0,712	.408 ^b
	Residual	60,891	21	2,900		
	Total	62,957	22			

a. Dependent Variable: DP_total

b. Predictors: (Constant), Experiência

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients B	Std. Error	Standardized Coefficients Beta	t	Sig.
1	(Constant)	2,649	0,800		3,311	0,003
	Experiência	-0,029	0,034	-0,181	-0,844	0,408

a. Dependent Variable: DP_total

Para a categoria: Fatores organizacionais

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.338 ^a	0,114	0,072	2,15343

a. Predictors: (Constant), Experiência

ANOVA_a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	12,531	1	12,531	2,702	.115 _b
	Residual	97,382	21	4,637		
	Total	109,913	22			

a. Dependent Variable: Org_total

b. Predictors: (Constant), Experiência

Coefficients_a

Model		Unstandardized Coefficients	Std. Error	Standardized Coefficients	t	Sig.
1	(Constant)	5,708	1,012		5,641	0,000
	Experiência	-0,071	0,043	-0,338	-1,644	0,115

a. Dependent Variable: Org_total

Para a categoria: Fatores logísticos**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.046 _a	0,002	-0,045	1,34220

a. Predictors: (Constant), Experiência

ANOVA_a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	0,082	1	0,082	0,045	.833 _b
	Residual	37,831	21	1,801		
	Total	37,913	22			

a. Dependent Variable: Log_total

b. Predictors: (Constant), Experiência

Coefficients ^a						
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
Model		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	2,903	0,631		4,603	0,000
	Experiência	-0,006	0,027	-0,046	-0,213	0,833

a. Dependent Variable: Log_total

Anexo 9: Output Qui-quadrado entre a disciplina e as categorias

Para a categoria: Aprendizagem e desenvolvimento profissional

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	60.950 ^a	66	0,653
Likelihood Ratio	52,268	66	0,891
Linear-by-Linear Association	0,459	1	0,498
N of Valid Cases	23		
a. 84 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .04.			

Para a categoria: Fatores organizacionais

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	95.642 ^a	88	0,271
Likelihood Ratio	62,276	88	0,983
Linear-by-Linear Association	0,015	1	0,904
N of Valid Cases	23		
a. 108 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .04.			

Para a categoria: Fatores logísticos

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	65.915 ^a	55	0,149
Likelihood Ratio	53,936	55	0,515
Linear-by-Linear Association	0,647	1	0,421
N of Valid Cases	23		
a. 72 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .04.			

Anexo 10: Output dados das dimensões do Questionário de Diferenciação Pedagógica

Para os participantes da componente quantitativa

Importância global

Statistics		
Importância N	Valid	137
	Missing	13
Mean		5,1114
Median		5,1852
Std. Deviation		0,49766
Range		2,33
Minimum		3,67
Maximum		6,00

Dimensão Planeamento

Statistics		
Planeamento N	Valid	137
	Missing	13
Mean		5,1013
Median		5,1250
Std. Deviation		0,53776
Range		2,50
Minimum		3,50
Maximum		6,00

Dimensão Práticas avaliativas

Statistics		
Avaliação N	Valid	137
	Missing	13
Mean		4,1305
Median		4,1250
Std. Deviation		0,58647
Range		2,63
Minimum		2,63
Maximum		5,25

Dimensão Ambiente de Sala de Aula

Statistics

Ambiente		
N	Valid	137
	Missing	13
Mean		5,4526
Median		5,5714
Std. Deviation		0,49170
Range		2,14
Minimum		3,86
Maximum		6,00

Dimensão Actividades e Material

Statistics

Actividades e Material		
N	Valid	137
	Missing	13
Mean		5,2526
Median		5,4000
Std. Deviation		0,63814
Range		2,60
Minimum		3,40
Maximum		6,00

Para os participantes da componente qualitativa

	Planeamento	Avaliação	Ambiente	Actividades e Material	Importância	Género	Experiência	Disciplina
N	Valid	23	23	23	23	23	23	23
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean	5,2554	4,3859	5,6025	5,4000	5,2947	1,22	21,13	6,43
Std. Deviation	0,61060	0,55763	0,37786	0,46710	0,43055	0,422	10,700	3,800
Minimum	3,50	3,25	4,71	4,40	4,41	1	5	1
Maximum	6,00	5,25	6,00	6,00	6,00	2	38	13

Teste Wilcoxon para amostras emparelhadas entre dimensões da escala

Wilcoxon

	Planeamento - Actividades e Material	Avaliação - Actividades e material	AmbienteSA - Actividades e material	Avaliação - Planeamento	AmbienteSA - Planeamento	AmbienteSA - Avaliação
Z	-1.825 _b	-2.940 _b	-2.092 _c	-2.257 _b	-2.694 _c	-3.936 _c
Asymp. Sig. (2-tailed)	.068	.003	.036	.024	.007	.000

Anexo 11: Output Qui-quadrado entre importância atribuída e categorias

Categoria – Aprendizagem e desenvolvimento profissional

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	110.112 ^a	102	0,274
Likelihood Ratio	65,451	102	0,998
Linear-by-Linear Association	2,436	1	0,119
N of Valid Cases	23		

a. 126 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .04.

Categoria – Fatores organizacionais

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	148.925 ^a	136	0,212
Likelihood Ratio	81,004	136	1,000
Linear-by-Linear Association	2,879	1	0,090
N of Valid Cases	23		

a. 162 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .04.

Categoria – Fatores logísticos

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	93.506 ^a	85	0,247
Likelihood Ratio	64,347	85	0,954
Linear-by-Linear Association	0,332	1	0,565
N of Valid Cases	23		

a. 108 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .04.

Anexo 12: Output Regressão Linear entre anos de experiência e resultados do questionário

Importância total

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.012 ^a	0,000	-0,007	0,49947

a. Predictors: (Constant), Experiência

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	0,005	1	0,005	0,019	.892 ^b
	Residual	33,678	135	0,249		
	Total	33,683	136			

a. Dependent Variable: Importância

b. Predictors: (Constant), Experiência

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	5,129	0,133		38,480	0,000
	Experiência	-0,001	0,005	-0,012	-0,136	0,892

a. Dependent Variable: Importância

Dimensão Planeamento

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.067 ^a	0,004	-0,003	0,53854

a. Predictors: (Constant), Experiência

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	0,176	1	0,176	0,606	.438 ^b
	Residual	39,153	135	0,290		
	Total	39,329	136			

a. Dependent Variable: Planeamento

b. Predictors: (Constant), Experiência

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients B	Std. Error	Standardized Coefficients Beta	t	Sig.
1	(Constant)	4,995	0,144		34,760	0,000
	Experiência	0,004	0,005	0,067	0,778	0,438

a. Dependent Variable: Planeamento

Dimensão Práticas Avaliativas

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.075 ^a	0,006	-0,002	0,58698

a. Predictors: (Constant), Experiência

ANOVA_a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	0,264	1	0,264	0,766	.383 _b
	Residual	46,513	135	0,345		
	Total	46,777	136			

a. Dependent Variable: Avaliação

b. Predictors: (Constant), Experiência

Coefficients_a

Model		Unstandardized Coefficients	Std. Error	Standardized Coefficients	t	Sig.
		B		Beta		
1	(Constant)	4,260	0,157		27,200	0,000
	Experiência	-0,005	0,005	-0,075	-0,875	0,383

a. Dependent Variable: Avaliação

Dimensão Ambiente de sala de aula**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.050 _a	0,003	-0,005	0,49290

a. Predictors: (Constant), Experiência

ANOVA_a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	0,083	1	0,083	0,341	.561 _b
	Residual	32,798	135	0,243		
	Total	32,880	136			

a. Dependent Variable: Ambiente

b. Predictors: (Constant), Experiência

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	5,525	0,132		42,009	0,000
	Experiência	-0,003	0,005	-0,050	-0,584	0,561

a. Dependent Variable: Ambiente

Dimensão Atividades e Material**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.008 ^a	0,000	-0,007	0,64047

a. Predictors: (Constant), Experiência

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	0,004	1	0,004	0,009	.925 ^b
	Residual	55,378	135	0,410		
	Total	55,382	136			

a. Dependent Variable: Atividades e Material

b. Predictors: (Constant), Experiência

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	5,237	0,171		30,644	0,000
	Experiência	0,001	0,006	0,008	0,094	0,925

a. Dependent Variable: Atividades e Material

Anexo 13: Output Qui-quadrado entre resultados do questionário e disciplina lecionada

Importância global

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	569.453 ^a	624	0,942
Likelihood Ratio	362,062	624	1,000
Linear-by-Linear Association	0,022	1	0,881
N of Valid Cases	137		

a. 686 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .01.

Dimensão Planejamento

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	209.710 ^a	234	0,871
Likelihood Ratio	175,237	234	0,998
Linear-by-Linear Association	0,120	1	0,729
N of Valid Cases	137		

a. 266 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .01.

Dimensão Práticas Avaliativas

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	276.674 ^a	273	0,427
Likelihood Ratio	230,364	273	0,971

Linear-by-Linear Association	0,286	1	0,593
N of Valid Cases	137		

a. 308 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .01.

Dimensão – Ambiente de sala de aula

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	166.350 ^a	182	0,791
Likelihood Ratio	141,934	182	0,988
Linear-by-Linear Association	0,069	1	0,793
N of Valid Cases	137		

a. 210 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .01.

Dimensão – Actividades e material

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	136.182 ^a	156	0,872
Likelihood Ratio	127,554	156	0,954
Linear-by-Linear Association	0,178	1	0,673
N of Valid Cases	137		

a. 181 cells (99.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .01.